

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COM VISTAS À INCLUSÃO ESCOLAR

Vol. 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA,
ACESSIBILIDADE E CONCEPÇÕES
DE DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL

Organizadores:

Jammerson Yuri da Silva,
Analice Alves Marinho Santos e
Francileide Batista de Almeida Vieira

 editora
CAULE DE PAPIRO®

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COM VISTAS À INCLUSÃO ESCOLAR

Vol. 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA,
ACESSIBILIDADE E CONCEPÇÕES
DE DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL

Editora	<i>Rejane Andréa Matias Alvares Bay</i>
Conselho editorial	<i>Alessandro Dozena</i> <i>Breno Trajano de Almeida</i> <i>Francisco Fransualdo de Azevedo</i> <i>José Mateus do Nascimento</i> <i>Louize Gabriela Silva de Souza</i> <i>Luzia Guacira dos Santos Silva</i> <i>Maria Aparecida Vieira de Melo</i> <i>Sibele Berenice Castellã Pergher</i> <i>Tânia Maria de Araújo Lima</i> <i>Oscar Federico Bauchwitz</i>
Revisão	<i>Verônica Maria de Souza Campos</i>
Capa	<i>José Marinho</i>
Projeto Gráfico e Diagramação Eletrônica	<i>Caule de Papiro</i>
Equipe Audiodescrição	<i>Roteiro: Mayara Barreto, Kely Araújo, Kim Arouca</i> <i>Consultoria: Kim Arouca</i> <i>Narração: Kely Araújo</i> <i>Edição e mixagem: Franklin Mateus</i>

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COM VISTAS À INCLUSÃO ESCOLAR

Vol. 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ACESSIBILIDADE
E CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Jammerson Yuri da Silva
Analice Alves Marinho Santos
Francileide Batista de Almeida Vieira
(orgs.)

 editora
CAULE DE PAPIRO®

Natal, 2026

©2026. Jammerson Yuri da Silva, Analice Alves Marinho Santos e Francileide Batista de Almeida Vieira (orgs.). Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores(as). A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores(as), desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei N° 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Bibliotecária/Documentarista:
Rosa Milena dos Santos - CRB15 / 847

S586e Silva, Jammerson Yuri da.

Estratégias pedagógicas e acessibilidade na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem com vistas à inclusão escolar, volume 1: Educação inclusiva, acessibilidade e concepções de deficiência na perspectiva histórico-cultural [recurso digital] / Jammerson Yuri da Silva; Analice Alves Marinho Santos; Francileide Batista de Almeida Vieira. – Natal: Caule de Papiro, 2026.

42 p. : il.

ISBN 978-65-5477-184-9

DOI: 10.66933/9786554771849/cauledepapirobook

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Acessibilidade. I. Santos, Analice Alves Marinho. II. Vieira, Francileide Batista de Almeida. III. Título.

CDU 376

Editora Caule de Papiro
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitumbu | 59.068-170 | Natal/RN | Brasil
Telefone: (84) 3218 4626
www.cauledepapiro.com.br

Sumário

Apresentação	7
--------------	---

Capítulo I

Educação Inclusiva e concepções de deficiência na perspectiva histórico-cultural	11
--	----

Prof. Me. Gleidson Felipe Justino da Silva

Prof. Me. Jammerson Yuri da Silva

A deficiência na história	12
Uma concepção alinhada à perspectiva da Educação Inclusiva	14
Ler a deficiência a partir da teoria histórico-cultural	16
Pensando a compensação na prática pedagógica	20
Referências	24

Capítulo II

Dimensões da acessibilidade em contextos escolares.....	25
---	----

Prof. Me. Gleidson Felipe Justino da Silva

Prof. Me. Jammerson Yuri da Silva

Acessibilidade para quê e para quem?	26
Como identificamos a acessibilidade?	27
Os tipos de acessibilidade na prática	28
Acessibilidade Arquitetônica	28
Acessibilidade Comunicacional	29
Acessibilidade Atitudinal	31
Acessibilidade Instrumental	32
No contexto educacional, que outra acessibilidade precisamos garantir?	33
O DUA na concepção de estratégias pedagógicas acessíveis	35
Referências	37
Sobre os autores	39

Apresentação

Este é o primeiro volume do **Guia Pedagógico Acessível**, produto elaborado como parte do curso de extensão *Estratégias pedagógicas e acessibilidade na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem com vistas à inclusão escolar*, e apresenta informações relativas ao conteúdo que integra os Módulos I e II, que compõem o Eixo I do curso, intitulado *Educação Inclusiva, Acessibilidade e concepções de deficiência na perspectiva histórico-cultural*.

O referido curso, realizado entre agosto e novembro de 2025, foi elaborado em atendimento à Carta Convite às Instituições Federais de Educação Superior (IFES), para a oferta de cursos de formação de professores pela Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR).

O presente volume, composto por dois capítulos, apresenta uma abordagem conceitual e epistemológica sobre educação inclusiva, sobre acessibilidade e discute uma concepção de deficiência pautada na abordagem social, histórica e cultural.

No primeiro capítulo, *Educação Inclusiva e concepções de deficiência na perspectiva histórico-cultural*, os professores Gleidson Felipe Justino da Silva e Jammerson Yuri da Silva, de forma didática, trazem uma contextualização histórica

em torno da deficiência, através de determinantes sociais, econômicos e culturais, convergindo para uma compreensão de deficiência alinhada com a educação inclusiva, que a considera como uma produção humana, a partir da qual apontam um leque de possibilidades educativas para as pessoas que apresentam essa condição.

Por conseguinte, o capítulo II, ***Dimensões da acessibilidade em contextos escolares***, também de autoria dos professores Gleidson Felipe Justino da Silva e Jammerson Yuri da Silva, aborda a acessibilidade como uma medida atitudinal e instrumental indispensável na promoção da equidade, da justiça social e do direito de todos à educação, à comunicação, à atuação e à convivência em diferentes espaços, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

As ideias apresentadas neste volume fundamentam a proposta da formação realizada que teve como objetivo contribuir para a construção de saberes por educadores que atuam na educação básica, em contextos educacionais inclusivos. O material se constitui como fonte de consulta, a partir da qual concepções e práticas serão redimensionadas no sentido de reduzir posturas excludentes e de construir possibilidades pedagógicas para a inclusão escolar, respeito às diferenças e a disponibilidade para ouvir o outro pela sua própria voz.

Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira

Coordenadora do Curso

às diferenças e a disponibilidade para ouvir o outro pela sua própria voz.

Capítulo I

Educação Inclusiva e concepções de deficiência na perspectiva histórico-cultural

Prof. Me. Gleidson Felipe Justino da Silva

Prof. Me. Jammerson Yuri da Silva

Estimado(a) professor(a), neste capítulo abordaremos a deficiência – característica nem sempre individual – situando-a na perspectiva histórico-cultural, ao passo que também iremos recuperar os antecedentes históricos a esta concepção, bem como aproximando-a do paradigma de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Sinta-se convidado(a) a refletir conosco durante o capítulo.

A deficiência na história

Para início de conversa, vale lembrar o momento histórico oportuno de difusão de informação e conhecimento mediatizados por diversas ferramentas e dispositivos, sobretudo digitais na atualidade. A deficiência não é mais uma especificidade tão distante de nós, e hoje podemos conhecer pessoas com deficiência (PcD), assim como suas histórias, seja nos espaços de convivência onde transitamos, seja no trabalho ou na mídia. Pense nas pessoas com deficiência influentes, as quais você tem acesso ou percebe visibilidade em sua comunidade local ou em contexto midiático, como as redes sociais, por exemplo.

Essa percepção, no entanto, é reflexo de grandes avanços em nossa sociedade, tanto a nível mundial quanto local. É do período da Antiguidade que temos registros a respeito de como eram percebidas as pessoas com alguma “anomalia”. Esse termo não está sendo utilizado equivocadamente. A deficiência era reconhecida, a partir de “deformidades” apresentadas pelas pessoas que não correspondiam ao padrão de desenvolvimento humano estimado para a época.

Desse modo, a rejeição fazia parte do tratamento dado a essas pessoas, que eram vistas como seres que ameaçavam a sobrevivência e a subsistência da sociedade. Em algumas crenças, elas eram tomadas como mau presságio, sendo submetidas a sacrifícios ou abandonadas para sobreviverem, à revelia da sorte, distantes de seu grupo social. Somente aquelas que não ameaçavam a ordem vigente em seu modo de ser, de se comportar, recebiam mais tolerância da sociedade.

A deficiência durante a Idade Média era vista como forma de escolha divina e servia de exemplo aos bons cristãos, pois os nascidos com deficiência eram tomados como instrumentos de Deus para demonstrar a necessidade de boas virtudes aos bons cristãos. À época, aqueles sem serventia social, isto é, que não conseguiam ajudar na Igreja ou em outra função, poderiam ser mantidos e expostos para fins de entretenimento. Esse exemplo denota a marca da desumanização da PcD, que no período medieval, já passou, ao menos, a ser tomada como pessoa, e não apenas mero ser sem direito a escolher o próprio destino.

Ao avançarmos para a Modernidade, temos uma visão de deficiência como manifestação patológica. Entende-se, na ocasião, com o avanço da ciência moderna e a influência de uma visão médica, que a deficiência corresponde à condição de alguém doente, em decorrência desta que, por sua vez, demandava tratamento.

Apesar do entendimento, é nesse recorte temporal que surgem os primeiros esforços de cunho educativo para as PcD. Em meados do Século XVIII, destacam-se iniciativas europeias para a educação de crianças e jovens com deficiências sensoriais, sendo o século XIX marcado pela fundação de instituições como os atuais Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1854 e 1857, respectivamente. No século seguinte, despontaram as iniciativas voltadas àqueles com deficiência intelectual. O atendimento a essas especificidades revela que uma determinada condição demanda uma forma de assistência adequada às

necessidades, diferente de um tratamento de outras condições.

Na contemporaneidade, convivemos com noções menos restritivas e românticas a respeito das pessoas que têm deficiência. Conhecemos situações em que o sujeito pode apresentar uma deficiência congênita ou adquiri-la ao longo da vida, seja sob influência patológica ou acidental. Convivemos, assim, com a realidade em que a deficiência é produzida, tal como já foi produzida em contextos de guerra, o que gerou no momento, após a II Guerra Mundial, a renovação do olhar da sociedade estadunidense diante de seus combatentes. Ainda hoje, os conflitos armados que assolam diferentes regiões do mundo continuam produzindo sobreviventes com deficiências adquiridas.

Então, reflitamos: se a deficiência não é influenciada somente por condições genéticas congênitas, mas também por efeitos externos ao sujeito, mediante seu envolvimento e o resultado de sua atividade (ou trabalho) produzida no mundo, poderíamos dizer que ela também tem uma influência social?

Uma concepção alinhada à perspectiva da Educação Inclusiva

Ao final do último século, o Estado ratifica o compromisso com a educação de todos e, para isso, reafirma a educação como direito da PcD. Em retrospecto, de sujeito subalternizado e excluído, aquele com alguma deficiência se defronta

com a abertura de oportunidades, diante de um histórico de negação.

Alinhado ao avanço da concepção da PcD, cabe à educação acompanhar as conquistas e conceder respostas educativas (Glat e Blanco, 2009) para a população público da Educação Especial (PEE), constituída por educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, conforme rege legislação da modalidade (Brasil, 1996).

Em se tratando da Educação Especial, vale ressaltar que essa se constitui modalidade, atualmente, transversal aos sistemas de ensino. Já foi um modelo à parte, com instituição própria, ou até com salas de aula exclusivas para o PEE, margeando momentos de segregação – quando o educando com deficiência é institucionalmente isolado dos colegas sem deficiência; momentos de integração – quando este participa de dinâmicas da escola comum, caso tenha comportamento e rendimento minimamente aceito pela comunidade escolar (em salas exclusivas ou em salas com alunos de rendimento parecido). Ambos os momentos destacam perspectivas, ora definitivas e exclusivistas, ora inconstantes e voláteis.

Ao nos aproximarmos da perspectiva inclusiva, avançamos não só educacionalmente, mas socialmente. Pois, ao reforçarmos o compromisso da escola para todos, reforçamos que o lugar da PcD não é só na forma de tratamento, mas comporta outros investimentos sociais, como a garantia do direito à educação.

Ler a deficiência a partir da teoria histórico-cultural

O modelo social de compreensão da deficiência se distancia do modelo médico, que justificava a adequação – ou não – do sujeito com deficiência, com base em sua condição, para a preocupação com os impedimentos que obstaculizam a sua participação nas experiências sociais, em sociedades estruturadas para o sujeito funcional aos interesses capitalistas.

No Brasil, atualmente, as leis e documentos oficiais e nacionais convergem para a perspectiva inclusiva, de modo a garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem. Apesar do modelo social em evidência, a deficiência é definida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), por sua avaliação biopsicossocial, integrando atributos orgânicos e relacionais do sujeito, com as condições ambientais de seu contexto de convivência/participação social.

Essa forma de conceber a PcD sugere uma compreensão mais ampla, conforme o modelo social, sem desprezar a condição orgânica da pessoa. Mas por que importa a concepção de deficiência para nós, enquanto professores? Para expandir a provocação dessa questão, convém pensar em como a concepção influencia as nossas iniciativas, os planejamentos e o apoio prestado ao educando PEE.

Como exemplos resultantes da bifurcação desses dois caminhos, temos o enfoque predominante na deficiência e em suas limitações, refletidos na condição clínica de alunos vis-

tos como pacientes (modelo médico), em uma via; e o enfoque preocupado com a desobstrução das possibilidades de acesso e participação do educando em sua realidade escolar (modelo social), em outra.

Como reflexos, temos professores mais preocupados com o número do CID (Código Internacional de Doenças) do diagnóstico de seus alunos, de um lado; e professores em busca de possibilidades de acesso ao educando, de outro. Nos dois casos, o que chama atenção é a atitude docente, pois o diagnóstico pedagógico, em termos de avaliação, é o documento referencial para mapear potencialidades e dificuldades apresentadas por seus aprendizes que venham ser PEE.

Pensando, prioritariamente, nas questões voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento, para não encarmos nossos aprendizes, somente a partir de seus laudos, precisamos raciocinar sobre essas condições no percurso acadêmico dos educandos com deficiência e considerar as possibilidades de promover ações que gerem aprendizagem e influenciem o desenvolvimento humano de nossos educandos.

Nesse caminho, nos reportamos a Lev Vigotski (1896-1934), que defendia que a criança “anormal”, como a nomeava em seus escritos, também possuía condições de aprendizagem, assim como a criança de desenvolvimento típico. O estudioso em psicologia do desenvolvimento afirmava que o desenvolvimento não era privilégio somente das crianças ditas “normais”.

Ter uma deficiência, para Vigotski, não implicava uma ausência, uma falta, mas implicava na necessidade de se prover outros estímulos e intervenções externas ao sujeito de modo a propiciar seu desenvolvimento.

Considerando que, em sua teoria histórico-cultural, a aprendizagem é tomada como um processo de natureza interpsicológica, isto é, ocorre mediante contribuições externas ao sujeito e que auxiliam na mediação de experiências que ganham significado à medida que este se apropria do universo cultural de que participa, cumpre ao meio social dar condições para que esses sujeitos possam se desenvolver. Não é à toa, então, chamarmos a atenção para a importância de mediações e do relacionamento social para a formação e aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores. Fatores esses que impactam no desenvolvimento.

Ao tratar sobre a educação de pessoas com deficiência, Vigotski situa o campo da **defectologia**, área de estudos voltados ao desenvolvimento de PcD. Sobre a defectologia, o autor aborda que, para estudar o sujeito com deficiência, não se deve limitar-se ao grau da condição ou a alguma questão de insuficiência do sujeito. Pesquisar sobre esse público deveria envolver as alternativas condizentes às possibilidades de compensação ou substituição, além de processos formadores e equilibradores do desenvolvimento desses aprendizes (Vigotski, 2022, p. 30).

Chamamos de aprendizes, por acreditarmos no potencial de aprender e obter desenvolvimento que toda pessoa tem. Se nos basearmos na teoria vigotskiana, ao invés de invalidar as possibilidades de aprendizagem de nossos edu-

candos com necessidades educacionais específicas (NEE), iremos primar em prover condições que estimulem o desenvolvimento deles, buscando superar obstáculos e barreiras presentes na nossa realidade educacional.

Os estudos de defectologia de Vigotski nos aponta que a deficiência é reconhecida sob duas faces: a **deficiência primária** e a **deficiência secundária**. A deficiência é tida como primária pela sua condição orgânica, resultante do caráter biológico que a constitui. Essa característica – que vimos que não pode ser somente inata – desencadeia uma situação social de desvantagem em comparação com as demais, levando em conta o acesso à cultura, à educação e ao trabalho, por exemplo. Dependendo de sua deficiência, o indivíduo não usufrui da mesma maneira das experiências da vida social. Sua condição primária, portanto, o coloca numa situação de insuficiência.

Já, se atentássemos às consequências sociais impostas pela condição de ter deficiência numa sociedade amplamente criticada por ter a acessibilidade como condição insuficiente à participação de todos, estaríamos falando da deficiência secundária, dependente do meio em que se vive e é responsável por intensificar as dificuldades impostas pela deficiência ou potencializar o desenvolvimento.

Assim, segundo Vigotski, a deficiência é duplamente responsável no desenvolvimento: ela ocasiona dificuldades (deficiência primária); e, por outro lado, estimula a criação de compensações que podem ser impulsionadas pelas influências mediadoras externas (deficiência secundária).

Para atuar na deficiência secundária, naquela dimensão passível de modificação por nossas influências e intervenções, é necessário lidarmos com o conceito de **compensação social** sugerido pela mesma teoria. As compensações visam oferecer um suporte alternativo e dirimir as limitações condicionadas pela deficiência primária, possibilitando ao sujeito participar das dinâmicas sociais e usufruir da coletividade como o rico contexto de desenvolvimento que este é.

Na prática, trata-se de remover barreiras e possibilitar o acesso do educando às vivências oferecidas para todos em sala de aula. Essas barreiras envolvem limitações que o contexto social impõe para quem não enxerga parcialmente ou totalmente; quem não ouve e, portanto, não se comunica pela língua oral; quem não se desloca sozinho ou tem limitações na interação física com o ambiente, entre outros.

Para superar tais limitações, as compensações atuam para potencializar a participação do outro em situações comuns de aprendizagem. Elas envolvem desde a acessibilidade comunicacional e/ou curricular e a mediação específica (professor especializado, profissional de apoio) ao Atendimento Educacional Especializado adequado às necessidades do educando.

Pensando a compensação na prática pedagógica

Professor(a), já se perguntou como tornar sua proposta de intervenção didática acessível aos seus aprendizes com NEE? É importante conhecê-los, identificando suas poten-

cialidades e limitações que poderão orientar a organização da prática pedagógica.

Na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), por exemplo, recomenda-se que pensemos uma intervenção com abertura para contemplar às especificidades de todos os educandos, atuando com estratégias diversificadas e flexíveis na maneira de mediar o encontro do aprendiz com o conhecimento abordado.

Sabemos que nem sempre é fácil elaborar e criar materiais do zero. Entretanto, é importante lembrarmos que não é por esse motivo que devemos contribuir com a manutenção de experiências escolares que promovem a exclusão quando o aluno “não se adequa” ao que já está posto na escola.

Nesse sentido, é importante nos colocarmos como agentes com o dever de atuar e dirimir as barreiras que ocasionam a elevação da deficiência secundária, ao invés de privar o aluno das aprendizagens acessíveis à grande parte de seu coletivo, de modo a não incorrerem em enfatizar a deficiência primária e, com isso, reforçar a leitura do modelo médico de deficiência.

Seguindo, então, as premissas da leitura da deficiência na perspectiva histórico-cultural para a prática pedagógica, seria necessário pensar e adequar mediações e suportes que viessem atender à necessidade de aprendizagem do educando com NEE, de modo a garantir sua participação nas atividades. Dessa forma, caberiam as seguintes sugestões, como inspiração para mais intervenções:

- **Ao estudante com cegueira ou deficiência visual:** busque oferecer informação de tudo que ocorre de mais relevante em termos de conteúdo visual em sua aula para aqueles que apresentam cegueira, usando a audiodescrição e ensinando a técnica aos colegas, oportunizando contato tátil sempre que possível, além dos instrumentos para cálculo, leitura e escrita (sorobã, ledor e reglete, com punção em Braille). Para aqueles com baixa visão, opte por trabalhar com alto contraste e oportunizar interações que garantam a mobilidade orientada do estudante.
- **Ao estudante com surdez:** faça uso da visualidade como principal apoio - principalmente se não dominar a Libras e precisar da intermediação de um intérprete, pois a comunicação visual é bastante significativa na educação desse público. Opte somente por filmes legendados - de preferência com janela de Libras - e busque trabalhar uma comunicação precisa e objetiva para potencializar sua interação com esse educando.
- **Ao estudante com deficiência física:** possibilite que este possa ter acesso a materiais e a participação em atividades tanto individuais como coletivas, sem ser impedido de participar de dinâmicas que utilizem o corpo, atentando, também, às adequações posturais e de acesso a materiais, dependendo de sua especificidade, mantendo contato e trânsito livre com espaços, pessoas e mobiliários implicantes nas situações de aprendizagem.

- **Ao estudante com deficiência intelectual:** oferece o apoio de mediação adequada na realização de tarefas, auxiliando na compreensão de conceitos, agindo sempre numa perspectiva mediadora, de modo a impulsionar seu envolvimento e avanços na aprendizagem. Cabe ao professor identificar seu nível de desenvolvimento e buscar agir na sua zona de desenvolvimento proximal/iminente para alcançar as aprendizagens mais próximas de ocorrerem.
- **Ao estudante com Transtorno do Espectro Autista:** conhecê-lo e identificar apoios e condições mediadoras que os desafiem a avançar junto ao conhecimento. Cada caso é específico e requer atenção personalizada para que se avalie possibilidades de atuar na forma da compensação vigotskiana. A avaliação diagnóstica, a consideração sobre interesses e talentos serão fundamentais para programar intervenções. À medida que se reconhece afinidades e caminhos, o professor ajustará a mediação e os apoios adequados.

Conscientes da necessidade de se oportunizar práticas e apoios adequados ao educando com NEE na escola comum, de modo a potencializar sua diferença e não tomá-la como limite para participação dos contextos sociais (coletivos) de desenvolvimento, acreditamos que as alternativas buscadas pelos professores para incluir serão diferenciais em práticas pedagógicas que intervenham na potencialidade dos educandos.

Referências

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. 2a ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 15-35.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (Trad.). Cascavel, PR: EDU-NIOESTE, 2022.

Capítulo II

Dimensões da acessibilidade em contextos escolares

Prof. Me. Gleidson Felipe Justino da Silva

Prof. Me. Jammerson Yuri da Silva

Estimado(a) professor(a), neste capítulo abordaremos a acessibilidade e suas múltiplas dimensões, buscando proporcionar o entendimento de como essa característica é indispensável aos contextos educacionais que se pretendem inclusivos e deve ser contemplada na ação docente. Também apresentaremos o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e como sua concepção dialoga com práticas pedagógicas acessíveis.

Acessibilidade para quem e para quem?

Sabemos que ter acesso é condição fundamental para garantir a possibilidade de participação de todas as pessoas - independentemente de suas necessidades - nas experiências de toda ordem na vida social, englobando contextos educacional, laboral, cultural de modo a usufruir delas com autonomia, segurança e dignidade.

Problematizamos o acesso uma vez que reconhecemos que nossa sociedade e, por sequência, seus equipamentos, instituições e até as atitudes das pessoas que nela vivem podem se caracterizar enquanto barreira para o ir e vir e o usufruir das pessoas. Ao retomarmos a concepção de deficiência pela ótica do modelo social, reconhecemos que cabe à sociedade se organizar para atender a necessidade de todas as pessoas com deficiência e não esperar que estas “caibam” nos arranjos sociais limitadores.

Nessa direção, é indispensável tratar da **acessibilidade**, que na Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI) é entendida como possibilidade e condição de alcance para utilização de diversos espaços, suportes e serviços, com segurança e autonomia (Brasil, 2015), sendo condição necessária à inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, sendo o direito ao acesso crucial para a eliminação de barreiras e quaisquer impedimentos que venham a ser obstáculos em atividades de suas vidas.

Garantir o acesso significa promover a equidade, a justiça social e o direito de todos à educação, à comunicação e à

atuação e convivência em diferentes espaços, contribuindo para a construção de uma sociedade menos **capacitista**.

Como identificamos a acessibilidade?

Quando se pensa em acessibilidade o que vem à mente? Certamente pensamos em algum tipo de acesso, mas como esse conceito se aplica efetivamente? Conforme conceituado na LBI, a acessibilidade tem como princípio a possibilidade de alcance, isto é, a tangibilidade daquilo que se estima relacionar em termos físicos (acessar espaços), comunicacionais (ser atendido(a) de maneira adequada sem prejuízos), lida com equipamentos e suportes, entre outros.

É por isso que a acessibilidade se manifesta em diversas e diferentes formas e inclui as seguintes dimensões, segundo Pletsch e Souza (2021):

- **Acessibilidade arquitetônica:** ausência de barreiras ambientais relacionadas à estruturação de espaços físicos em residências, edifícios, espaços e equipamentos urbanos, nos meios de transporte, lazer etc.;
- **Acessibilidade comunicacional:** ausência de barreiras na comunicação interpessoal, seja escrita ou virtual, dispensando recursos fundamentais à comunicação de diversos públicos;
- **Acessibilidade atitudinal:** ausência de barreiras impostas pela influência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações diante

da pessoa com deficiência, interferindo em sua conduta;

- **Acessibilidade instrumental:** ausência de barreiras em instrumentos e utilitários (ferramentas, dispositivos e suportes) de uso no trabalho, estudo, lazer, recreação e na vida diária; e
- **Acessibilidade metodológica:** trata da ausência de barreiras e impedimentos nas práticas de ensino/aprendizagem, em seus métodos, teorias e técnicas (Pletsch e Souza, 2021).

Os tipos de acessibilidade na prática

Que tipo de barreira você já enfrentou? Algum obstáculo já causou impedimento para que você acessasse uma informação, impedisse sua passagem ou o alcance visual em alguma situação social, por exemplo? São situações como essas que nos fazem deparar com a falta de acessibilidade. Conversaremos, a seguir, sobre como a acessibilidade é demandada em algumas situações, remetendo-a às práticas escolares.

Acessibilidade Arquitetônica

Começamos apresentando a acessibilidade arquitetônica por ser a primeira dimensão a ser lembrada, quando falamos em acessibilidade. Isso decorre de nossa familiaridade com o ícone do cadeirante que representa o acesso por pesso-

as com alguma limitação física a espaços e equipamentos, cujas barreiras estruturais podem impedir o uso e trânsito de pessoas com deficiência.

Quando aplicada ao contexto escolar, a acessibilidade arquitetônica pode se manifestar, por exemplo, nas instalações físicas das escolas e demais instituições educativas para receber estudantes com deficiência, de forma a lhes garantir acesso desde o primeiro pavimento dos prédios até as salas de aula, bibliotecas, laboratórios, banheiros e demais dependências.

Na tentativa de eliminar as barreiras físicas, a acessibilidade arquitetônica é fundamental para impedir entraves que dificultam a mobilidade e o acesso das pessoas e precisa existir na escola, contemplando, também, mobiliário adequado aos estudantes, amplitude de espaço para circulação segura, bem como a disposição de materiais para fácil alcance e manuseio. Tudo isso precisa ser considerado tanto no projeto arquitetônico quanto em sua organização pelos professores.

Acessibilidade Comunicacional

Uma preocupação relacionada a nossa forma de interagir com o mundo e com os nossos pares envolve a situação comunicacional. Compreendida pela ausência de impedimentos que possam afetar a comunicação entre pessoas, seja presencialmente ou virtualmente, esta forma de acessibilidade se faz indispensável para que todas as pessoas, incluín-

do aquelas com deficiências, possam acessar, compreender e produzir informações de forma eficaz por meio de diversos canais e formatos de comunicação, seja no meio educacional, cultural ou outro.

A acessibilidade comunicacional envolve o uso de recursos e estratégias que permitem a comunicação em diferentes modalidades, incluindo línguas e diversas ferramentas, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes surdos, a audiodescrição - tradução intersemiótica do conteúdo visual para o verbal - ou o Braille para estudantes com cegueira ou baixa visão (deficiência visual), além de sistemas de sinalização ou comunicação tátil, caracteres ampliados, dispositivos multimídia, linguagem simples (na orientação oral ou no uso de enunciados escritos), sistemas auditivos, meios de voz digitalizados e formatos aumentativos e alternativos de comunicação.

Além disso, também compreende a acessibilidade no meio digital, que inclui janela de Libras e audiodescrição em websites, plataformas de ensino, aplicativos e outras tecnologias da informação e comunicação que possam ser usadas com ferramentas de leitores de tela.

A acessibilidade comunicacional na escola também inclui a disponibilização de vídeos com legendas para pessoas com deficiência auditiva ou janela de Libras para surdos e, ainda, contar com o uso de linguagem clara para facilitar a compreensão por pessoas com diferentes níveis de alfabetização e suportes de comunicação alternativa. Daí percebemos que a acessibilidade não exclui, só agrega!

Acessibilidade Atitudinal

Você já refletiu sobre quais de suas atitudes diárias podem acolher a participação de todos os seus aprendizes? Por mais que as barreiras atitudinais pareçam invisíveis, elas impactam significativamente a experiência escolar de educandos com deficiência e ensinam a reprodução de atitudes capacitista àqueles que convivem com eles. Para ter acessibilidade atitudinal é imprescindível que sejam derrubadas quaisquer barreiras impostas por concepções preconceituosas e deturpadas sobre a participação social de estudantes com deficiência, largando estigmas e percepções capacitistas que os projetam de forma limitada e reduzida somente em função de sua condição.

A remoção dessa barreira constitui um dos primeiros passos para se oferecer um ensino acessível de modo a potencializar as habilidades e talentos dos educandos em detrimento de quaisquer dificuldades que possam ter. Se comprometer com a acessibilidade atitudinal implica superar preconceito, desinformação, falta de sensibilização, ignorância ou resistência a práticas inclusivas, buscando conscientizar-se para aderir a condutas cada vez mais inclusivas para que seja possível valorizar a diversidade e respeitar as diferenças, promovendo um ambiente acolhedor e acessível. Pois, mesmo num espaço acessível em suas dimensões arquitetônicas e comunicacionais, a escola só será acessível se suas práticas forem conduzidas com atitudes anticapacitistas.

Essa forma de acessibilidade estima que professores, estudantes e comunidade escolar, em geral, adotem uma pos-

tura de respeito, inclusão e valorização dos estudantes com deficiência. Isso envolve evitar atitudes discriminatórias, de exclusão, demandando o incentivo da participação ativa de todos em qualquer vivência no contexto escolar, promovendo empatia e o respeito às diferenças individuais de cada sujeito, compreendendo seus ritmos e potencialidades. Assim, a acessibilidade atitudinal é fundamental para criar ambientes verdadeiramente inclusivos, onde todas as pessoas possam exercer seus direitos com dignidade e equidade. E a mudança de chave começa pelas atitudes que tomamos e ensinamos!

Acessibilidade Instrumental

Esse tipo de acessibilidade refere-se à disponibilização e adaptação dos objetos e dispositivos físicos que as pessoas utilizam, de modo que sejam plenamente utilizáveis por pessoas com diferentes habilidades e necessidades. Ela envolve a adequação de materiais e equipamentos para garantir que os recursos para execução de tarefas estejam acessíveis, facilitando o seu desempenho funcional, sua participação e autonomia. Adaptações em cadeiras, mesas, utensílios, dispositivos tecnológicos assistivos, entre outros, fazem parte dessa dimensão de maneira que qualquer pessoa, independentemente de restrições de mobilidade, sensibilidade ou outra limitação, consiga utilizá-los de forma eficiente, sem dificuldades.

Na escola, acessibilidade instrumental pode ser observada quando há disponibilidade de materiais didáticos adap-

tados ou ajustáveis ao uso de pessoas com diferentes necessidades, como computadores com softwares de leitura de tela, mesas e cadeiras ajustáveis, lápis com reforço para estudantes com dificuldade motora, plano inclinado ou recursos de tecnologia assistiva como teclados especiais, colmeias de digitação, lupas eletrônicas, pranchas de comunicação alternativa e ampliada, entre outros. Isso garante que todos os educandos possam acessar e realizar suas atividades de forma autônoma e eficaz, favorecendo sua participação e aprendizagem.

No contexto educacional, que outra acessibilidade precisamos garantir?

Para além da acessibilidade atitudinal que nos implica enquanto professores, a **acessibilidade metodológica** é um compromisso que deve ser adotado, uma vez que considera a ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas utilizados em processos educativos, de trabalho e de ação comunitária para a promoção de condições para a participação plena de todos os sujeitos nessas atividades.

Acessibilidade metodológica é a adaptação e flexibilidade dos processos e estratégias de ensino para que sejam inclusivos e acessíveis a todas as pessoas em processos de aprendizagem, independentemente de suas condições ou características pessoais. Envolve o desenvolvimento de abordagens pedagógicas e práticas institucionais que considerem a diversidade dos sujeitos, eliminando obstáculos

que possam dificultar a compreensão, a comunicação ou o engajamento nos processos de aprendizagem e participação.

A acessibilidade metodológica busca garantir que as metodologias aplicadas sejam eficazes para diferentes estilos de aprendizagem, capacidades e necessidades, respeitando as particularidades de cada indivíduo. Ela pode se destacar na forma de estratégias de participação que considerem as diferenças dos participantes, mediante uso de linguagens simples, recursos visuais e audiovisuais na realização de suas atividades, embarcando desde o contexto cultural ao educacional.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que preconiza múltiplas formas de engajamento, representação do conteúdo e expressão do conhecimento, permitindo que estudantes com necessidades educacionais específicas, dificuldades de aprendizagem ou diferentes habilidades possam acessar o currículo de maneira eficaz, é uma orientação para fomentar essa acessibilidade. Isso pode incluir aulas expositivas combinadas com recursos visuais, materiais multimídia, atividades práticas, avaliações diversificadas e uso de tecnologias assistivas. A acessibilidade metodológica, então, constitui-se como condição fundamental para promover a inclusão e a equidade na escola.

O DUA na concepção de estratégias pedagógicas acessíveis

O DUA pode ser entendido como uma abordagem que intenta garantir acessibilidade às práticas pedagógicas e ao currículo. Ele deriva do conceito de desenho universal, empregado, a princípio, na arquitetura e serve de referência para a concepção de ambientes, projetos e produtos que possam ser acessíveis ao maior público possível, sem demandar modificações futuras. Ele não é uma referência de adaptação, pois está associado diretamente à concepção de algo planejado para ser acessível em seu maior alcance possível, considerando aspectos materiais, ambientes, orientações e, conseqüentemente, a condução de atividades no contexto escolar.

Na escola, o DUA colabora com a acessibilidade curricular e orienta diversas possibilidades para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas acessíveis que visam atender à pluralidade de estudantes, respeitando suas diferentes formas de aprender e interagir com o conhecimento.

A abordagem do DUA considera que não existe somente uma forma de acessar o conhecimento, sendo necessário que os professores conheçam seus aprendizes para atuarem de modo a atender a todas as diferentes necessidades em sua sala de aula.

Dentre as estratégias do DUA, destacam-se aquelas decorrentes de seus princípios. O princípio da representação (o “o que” da aprendizagem), por exemplo, implica que o conhecimento seja abordado para os educandos de maneira

clara, contemplando modos diferentes de acessar às informações, ilustradas por diferentes mídias e suportes, uma vez que “[...] não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial” (Sebastián-Herredero, 2020, p. 736).

De acordo com esse princípio, o professor pode lançar mão de múltiplas mídias, como o uso de textos em Braille, audiodescrição, vídeos legendados, materiais táteis, interativos e outros recursos que promovem acesso e permitem a ampliação de oportunidades de encontro com objetos de conhecimento.

Além disso, o DUA carrega em seu princípio de engajamento (o “porquê” da aprendizagem), a preocupação de planejar ações para acolher interesses e identidades, aderindo não só ao que os alunos têm afinidade, mas considerando condições de sustentação da atividade como a conscientização sobre o propósito da atividade e como os aprendizes podem se apoiar, promovendo cooperação e possibilidades de aprendizagem coletiva (Cast, 2024). Com esse princípio, espera-se diminuir as chances de fomentar restrições de ordem atitudinal, à medida que se valorizam o interesse, a relevância e a pertinência do conteúdo, minimizando distrações e promovendo um ambiente colaborativo que oferece confiança e motivação aos aprendizes.

Concluindo a tríade, seu princípio de ação e expressão (o “como” da aprendizagem), o DUA se preocupa com a interação com o conhecimento e na forma como os educandos o apreendem e dão significado ao que foi construído. Esse

princípio leva em consideração o suporte para os aprendizes se lançarem em diversos meios de responder sobre o conhecimento, à medida que dão significado a ele, podendo o professor abarcar diferentes manifestações que denotam a aprendizagem que não somente as vias tradicionais demarcadas pela cultura escrita (ler e escrever).

Apesar de o DUA sugerir e fomentar estratégias de acessibilidade preocupadas com o alcance e, consequentemente, o benefício de todos os educandos, é importante ter em mente que, quando o abordamos, lançamos mão de práticas flexíveis e diversificadas que não suscitem ajustes em sua execução, já que seu planejamento prevê a acessibilidade de todos.

Ao conhecer seus aprendizes, o professor terá mais subsídio para planejar experiências pedagógicas na perspectiva do DUA e, ao assumir o compromisso com uma diretriz que dialoga diretamente com a acessibilidade de todos, estará se preparando para novos desafios a cada ano, conforme amplia seu repertório de possibilidades para promover a inclusão escolar na sua prática, promovendo acessibilidade ao ensinar e contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes considerando suas singularidades.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CAST. Center of Applied Special Technology. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0** [graphic organizer]. Lynfield, MA. 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y-portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

PLETSCH, M. D. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. In: PLETSCHE, M. D. *et al.* **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Encontrografia: Campos dos Goytacazes, 2021. p. 13-25.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

Sobre os autores

Jammerson Yuri da Silva

Pedagogo e Mestre em Educação – PPGEd/UFRN

Atua na Educação Especial, Formação de Professores e História da Educação.

E-mail: jammerson_yuri@hotmail.com

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7806581973664499>

Gleudson Felipe Justino da Silva

Pedagogo, mestre e doutorando em Educação (UFRN), com especialização em Educação Inclusiva (IFSULDEMINAS). Atua na docência, com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial em classe comum e no Atendimento Educacional Especializado e formação inicial de professores. Pesquisa processos de inclusão na educação básica.

E-mail: gleidsonfejustino@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3864231148793054>



Jammerson Yuri da Silva

Pedagogo e Mestre em Educação
– PPGEd/UFRN. Atua na Educação
Especial, Formação de Professores e
História da Educação.

jammerson_yuri@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7806581973664499>



Analice Alves Marinho Santos

Professora Doutora e Mestre em
Educação. Atua na Educação Especial
e Sala de Recursos Multifuncionais.

analicemarinho@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3506413945163646>



Francileide Batista de Almeida Vieira

Doutora e mestre em Educação.
Professora do Departamento de
Educação – CERES/UFRN.

francileide.almeida@ufrn.br
<https://lattes.cnpq.br/0771033292637600>

Este e-book contém material complementar.
Para acessá-lo, faça a leitura do QR Code abaixo.





Impresso na

GRÁFICA CAULE DE PAPIRO

Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite

Pitimbu | Natal/RN | (84) 3218 4626

www.cauledepapiro.com.br

Guia Pedagógico Acessível – Volume 1

Este primeiro volume reúne reflexões fundamentais sobre educação inclusiva e acessibilidade, fruto do curso de extensão Estratégias pedagógicas e acessibilidade na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem. Composto por dois capítulos, apresenta uma abordagem histórico-cultural da deficiência e discute dimensões da acessibilidade em contextos escolares. Os professores Gleidson Felipe Justino da Silva e Jammerson Yuri da Silva oferecem uma leitura clara e crítica, destacando a deficiência como produção humana e a acessibilidade como condição para equidade e justiça social. Este material é fonte de consulta e inspiração para educadores da educação básica, contribuindo para práticas pedagógicas inclusivas, respeito às diferenças e valorização da voz de cada sujeito.



 editora
CAULE DE PAPIRO®

ISBN 978-65-5477-184-9



9 786554 771849 >