

Camila Mugnai Vieira
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza
Priscila Caroline Miguel
Aline de Novaes Conceição
(Organizadoras)



Educação Especial em ação

pesquisas e experiências inspiradoras

Educação Especial em ação: pesquisas e experiências inspiradoras



Este livro foi publicado com recursos do edital
da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG 05/2025)
Auxílio às publicações de livros e capítulos de livros dos Programas de
Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

**Camila Mugnai Vieira
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza
Priscila Caroline Miguel
Aline de Novaes Conceição
(Organizadoras)**

Educação Especial em ação: pesquisas e experiências inspiradoras



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Camila Mugnai Vieira; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza; Priscila Caroline Miguel; Aline de Novaes Conceição [org.]

Educação Especial em ação: pesquisas e experiências inspiradoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 257p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1927-1 [Impresso]
978-65-265-1928-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526519288

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. 4. Pesquisas e práticas pedagógicas. I. Título.

CDD – 371

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

PREFÁCIO

A atenção a pessoas com deficiência vem merecendo destaque crescente há décadas, inicialmente sob a iniciativa de instituições privadas sem fins lucrativos e mais tarde com a participação de serviços públicos. Os debates se intensificaram não só em termos de volume, mas também em termos da diversidade da temática, especialmente a partir da Declaração de Salamanca, firmada em 1994.

Esses debates contribuíram para modificar paulatina, mas expressivamente as perspectivas de análise não só das deficiências, mas também de uma ampla gama de diferenças tradicionalmente excluídas. A tônica dos debates tem girado em torno da questão da inclusão, processo complexo, muito além da mera inserção de pessoas excluídas nas atividades correntes de diferentes setores da sociedade. O subtítulo desta coleção traz uma mensagem que sugere amplas perspectivas futuras para os assuntos tratados.

Nessa perspectiva, um grande desafio a ser enfrentado refere-se à superação da tradicional abordagem que, expressa ou disfarçadamente, mantém as variadas dicotomias, como as que se referem ao normal-anormal, deficiente-não deficiente, constitucional-social, ensino comum-ensino especial etc. A disseminação e consolidação da proposta de inclusão implicou, entre outras mudanças, a criação e o uso de novos termos na tentativa de evitar pensamento segregacionista. Em vez de fazer referência a estudantes, mediante a especificação da sua deficiência ou outros problemas que requerem atenção diferenciada, tornou-se de uso quase compulsório a expressão “público-alvo da Educação Especial” (PAEE), talvez já iniciando a sua trajetória de desuso.

A criação da categoria PAEE pode até sugerir, um pouco disfarçadamente, a preservação da distinção deficiente-não deficiente. Sugere haver a Educação Especial, destinada a um público específico. Tenho apontado repetidas vezes que, com a

proposta da inclusão, o que se deve buscar é a construção da **Educação de Qualidade para Todos**. Para tanto, todos os recursos desenvolvidos no longo caminho percorrido no atendimento a pessoas com deficiência devem ser amplamente empregados a todo e qualquer estudante que, temporária ou duradouramente, apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, seja em conteúdos específicos seja em conteúdos em geral. Naturalmente, excluem-se desse procedimento aqueles que apresentam condições clínicas suficientemente comprometidas que impedem de tirar qualquer proveito dos procedimentos adotados na **Educação de Qualidade para Todos**, requerendo intervenções de outra natureza com vistas a outros objetivos fora da educação escolar.

Na **Educação de Qualidade para Todos**, algumas condições nem sempre devidamente consideradas, como superdotação e altas habilidades, devem merecer atenção especial. Talvez haja algum entendimento de que estudantes com tais características podem desenvolver-se plenamente sem auxílio em especial. Um estudante com superdotação ou altas habilidades pode, a depender das condições da classe e das relações com o professor, até desenvolver comportamentos inadequados, podendo vir a ser identificado como desmotivado e desatento. Na minha experiência pessoal junto a uma instituição assistencial para deficientes intelectuais, na década de 1970, encontrei dois meninos superdotados, equivocadamente identificados como deficientes intelectuais e sendo tratados como tais. Explorar plenamente a potencialidade do estudante com superdotação ou altas habilidades é a melhor atenção educacional de que ele necessita.

A **Educação de Qualidade para Todos** requer uma série de mudanças expressivas não só em questões didático-pedagógica, mas sobretudo na nova postura a ser assumida por todos os integrantes da comunidade escolar, incluindo professores, estudantes, familiares e toda a equipe escolar. É preciso compreender que a escola é o espaço de convívio de crianças e jovens com ampla diversidade, visando não apenas a educação escolar, mas também toda a formação como cidadãos integrais.

Para a consecução desse propósito, os novos padrões de relacionamento precisam ser construídos na escola, com trabalho colaborativo tanto entre professores quanto entre os próprios estudantes, de tal sorte que, em maior ou menor extensão, todos sejam tratados e se comportem como responsáveis pela formação de todos os estudantes. A qualidade das relações interpessoais, eivadas de empatia, representa um importante ingrediente nesse propósito, evitando ou minimizando a ocorrência de problemas comportamentais como o atualmente tão falado *bullying*.

Nesse contexto, novos conceitos emergem e devem ser adequadamente compreendidos e as ideias implementadas. Tais são, por exemplo: educação matemática inclusiva, no contexto em que os procedimentos tradicionais de ensino de matemática podem contribuir para a exclusão de determinados estudantes; formação de educador epistemologicamente curioso, capaz de buscar novas interpretações dos fatos e novos procedimentos de ensino e interação com estudantes; desenvolvimento de funções executivas; e até mesmo audição para quem apresenta dificuldade de acesso ao som externo, contribuindo para a quebra de certos estereótipos; etc.

No rol de procedimentos para a construção da **Educação de Qualidade para Todos**, devem ser incluídos recursos que favorecem a comunicação entre os integrantes da instituição escolar, considerando que a intercomunicação entre eles se constitui em uma base imprescindível para qualquer interação propositada. Assim, os recursos como Língua Brasileira de Sinais (Libras) e comunicação aumentativa e alternativa, bem como outros meios que promovem essa troca efetiva, devem ser amplamente difundidos, sem implicar que necessariamente todas as pessoas precisem ser competentes no uso dessas alternativas.

Qualquer proposta inovadora requer novos conhecimentos capazes de sugerir alternativas para procedimentos convencionais. Assim, a construção da **Educação de Qualidade para Todos** implica a realização de pesquisas. Os estudos na área da Educação comumente são caracterizados como pesquisa aplicada de cunho qualitativo com amostras de conveniência. A pesquisa qualitativa

permite a compreensão profunda de um dado fenômeno, considerando todo o contexto no qual ele ocorre. Em vista das suas características, habitualmente não tem o propósito de estudar amostras numerosas e representativas. Ao lado de todo o mérito que investigações dessa natureza possuem, é preciso apontar que, na produção de novos conhecimentos, outros paradigmas de pesquisa precisam ser empregados.

A pesquisa básica de laboratório, bem planejada e conduzida com todo o rigor, com o uso de amostras representativas da população a que se pretende generalizar os achados, é uma etapa necessária na construção de novos conhecimentos. Esses conhecimentos podem ser confirmados ou validados por meio de pesquisas aplicadas no contexto do cotidiano. Por fim, a aplicação de procedimentos delineados com base em tais conhecimentos em diferentes contextos da realidade da vida diária pode consolidar de vez os conhecimentos e a sua aplicação.

As pesquisas brasileiras na área da Educação não têm tradição em relação a pesquisas experimentais tanto de campo quanto de laboratório. Há a prática bem consolidada de pesquisa aplicada, referida frequentemente como sendo de cunho qualitativo. Esse apontamento pode sugerir a possibilidade de alguma dificuldade em aceitar o que seria pesquisa quantitativa, talvez decorrente da dificuldade de analisar os assim chamados dados quantitativos. Há quem parece até entender que as pesquisas quantitativas são reducionistas. Assim o seriam também as pesquisas experimentais.

Na realidade, não há distinção entre dados qualitativos e dados quantitativos. Todos os dados são qualitativos, os quais podem ser quantificados de diferentes maneiras, gerando mensurações de diferentes níveis, que permitem fazer uso de determinadas análises estatísticas, mas não de outras. Dependendo da análise que se pretende realizar, os dados precisam ser mensurados. Essa mensuração precisa refletir com precisão a qualidade que se pretende analisar. Isto significa todo um processo de mensuração, mediante procedimentos adequados e com o uso de instrumento de mensuração devidamente calibrado.

Trata-se de uma diversidade de delineamentos, cada qual com seus propósitos específicos. Portanto, em diferentes momentos de investigação de um dado problema e em função de propósitos específicos, deve ser empregado o delineamento apropriado. O que não se justifica é a opção por um tipo específico de pesquisa, por alguma preferência pessoal, com a pretensão de esclarecer cabalmente o problema sob estudo. Caso ocorra tal opção, é preciso ficar clara a restrição que essa opção impõe sobre o alcance do conhecimento a ser construído.

Todas essas considerações e reflexões precisam ser rigorosamente observadas na construção de conhecimentos em busca da **Educação de Qualidade para Todos**. A presente coleção levanta algumas questões que inspiram a ampliação e enriquecimento da compreensão da pesquisa científica em busca de novos conhecimentos.

Sadao Omote

APRESENTAÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência e outros grupos historicamente marginalizados tem sido tema de intensos debates e transformações ao longo das últimas décadas. Mais do que um princípio educacional, a inclusão representa um compromisso com a diversidade e com a construção de uma sociedade mais equitativa. A necessidade de garantir uma **Educação de Qualidade para Todos** exige não apenas adaptações estruturais, mas também mudanças profundas nas práticas pedagógicas, nas concepções de ensino e na postura dos profissionais da educação.

O presente livro reflete essa perspectiva ao reunir pesquisas e experiências inspiradoras na área da Educação Especial, apresentando discussões sobre novos conceitos, abordagens metodológicas e desafios contemporâneos. É fruto de palestras, minicursos e trabalhos apresentados no evento *XXII Ciclo de Palestras Educação Especial*, que ocorreu em setembro de 2024, presencialmente na UNESP, Câmpus de Marília-SP. O evento é organizado pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, o Dide, fundado pelo professor Sadao Omote em 1995, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento (CNPq), e atualmente liderado pelas professoras Camila Mugnai Vieira e Maewa Martina G. da S. e Souza.

A 12ª edição do Ciclo foi coordenada pela professora Aline de Novaes Conceição e, como as demais, teve como escopo contribuir para a formação acadêmica de discentes de Graduação, Pós-Graduação e público em geral, incluindo professores da rede e profissionais da área da Educação, bem como da Educação Especial e da Saúde. Considerando a qualidade das participações de pesquisadores e profissionais nas atividades do evento, decidimos sistematizá-las no formato deste livro, para que mais pessoas tenham a oportunidade de acesso a estas preciosas produções.

A capa do livro é inspirada no logotipo do Dide, que representa a metamorfose da borboleta em algumas de suas diversas fases: ovo, lagarta, pupa (casulo) e borboleta em voo. A concepção desse desenho surgiu a partir de ideias compartilhadas pelo grupo, refletindo os significados atribuídos por cada membro. Essa imagem simboliza o processo contínuo de formação e transformação, tanto em nível individual – enquanto pessoas e profissionais em suas singularidades – quanto em nível coletivo – como um grupo de pesquisa consolidado e experiente, mas sempre em movimento, inovando e buscando novos horizontes. A metáfora do voo traduz o compromisso do grupo em seguir explorando, inspirando-se e se reinventando constantemente.

A obra está estruturada em dois eixos fundamentais que articulam teoria e prática. O primeiro eixo, *Fundamentos e Investigações em Educação Especial: um caminho para a prática*, traz estudos que exploram temas como a Comunicação Aumentativa e Alternativa, a sequência didática na Educação Infantil inclusiva, o impacto das tecnologias emergentes como Realidade Virtual e Aumentada, o desenvolvimento do pensamento algébrico em uma perspectiva inclusiva e as relações entre empatia e variáveis sociodemográficas entre estudantes. Ademais, discute-se a saúde mental das famílias atípicas, a identificação de habilidades musicais e estratégias para o desenvolvimento das funções executivas.

O segundo eixo, *Experiências Inspiradoras*: perspectivas e desafios, compartilha práticas exitosas de inclusão e os desafios enfrentados na construção de um ambiente escolar mais acessível e equitativo. São apresentadas experiências de aprendizagem colaborativa no Ensino Fundamental, sensibilização para a inclusão de pessoas com deficiência, projetos que promovem atitudes inclusivas, formação de estudantes em Libras, acessibilidade em redes sociais e iniciativas para a identificação e atendimento à superdotação.

No contexto atual, novos conceitos e abordagens emergem e precisam ser compreendidos e implementados. Termos como

"Educação Matemática Inclusiva" e "Funções Executivas" ilustram a necessidade de um olhar inovador sobre os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a investigação em Educação requer a diversificação de abordagens metodológicas, combinando pesquisas qualitativas, quantitativas e experimentais para aprofundar o conhecimento sobre os desafios da inclusão.

Dessa forma, esta obra se configura como um material essencial para pesquisadores, professores, gestores educacionais e todos aqueles comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos. Convidamos você, leitor, a refletir sobre as temáticas abordadas e a considerar como essas discussões podem contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, tornando-as cada vez mais acessíveis e transformadoras.

As organizadoras

SUMÁRIO

EIXO 1 FUNDAMENTOS E INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM CAMINHO PARA A PRÁTICA

- | | |
|---|----|
| 1. Intervenções e Programas de Comunicação Aumentativa e Alternativa para Estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação
<i>Viviane Rodrigues</i>
<i>Larissa da Silva Gomes</i> | 21 |
| 2. Modalidade organizativa do trabalho docente na Educação Infantil inclusiva: sequência didática
<i>Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo</i>
<i>Aline de Novaes Conceição</i> | 35 |
| 3. Uma investigação sobre a Realidade Virtual e Aumentada e suas potencialidades para a Educação Especial
<i>Clarissa Maria Marques Ogeda</i>
<i>Yasmin Moreira Vieira de Souza</i> | 51 |
| 4. O universalismo interativo e suas contribuições à Educação Inclusiva
<i>Priscila Caroline Miguel</i>
<i>Maria Carolina Canale Sanches Rodrigues</i>
<i>Rita Melissa Lepre</i> | 65 |

5. Empatia e suas relações com variáveis sociodemográficas entre estudantes do Ensino Médio <i>Ana Beatriz Jardim Roque</i> <i>Isabelle de Souza Barboza</i> <i>Camila Mugnai Vieira</i>	77
6. Protocolo para <i>Screening</i> de Habilidades Musicais (PSHM): contribuição para identificação em música <i>Fabiana Oliveira Koga</i> <i>Rosemeire de Araújo Rangni</i>	93
7. Saúde Mental de famílias atípicas: sobrecargas, riscos e possibilidades de apoio <i>Adriana Magali Dezotti Batista</i> <i>Camila Mugnai Vieira</i>	109
8. Práticas e Estratégias Pedagógicas para o desenvolvimento das Funções Executivas <i>Maewa Martina Gomes da Silva e Souza</i> <i>Eliane Giachetto Saravali</i>	129
9. Desenvolvimento do pensamento algébrico em perspectiva inclusiva: algumas considerações <i>José Carlos Miguel</i>	145

EIXO 2

EXPERIÊNCIAS INSPIRADORAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

10. Aprendizagem colaborativa e inclusão: uma experiência no Ensino Fundamental I <i>Damiana da Costa Sanchez Oliveira</i> <i>Kariny Araújo Delgado Trovo</i>	163
---	-----

11. Sensibilização e Inclusão: promovendo reflexões sobre a Pessoa com Deficiência no Contexto Escolar <i>Ana Claudia da Silva Messias</i> <i>Kariny Araújo Delgado Trovo</i>	175
12. Atitudes sociais em relação à inclusão: a experiência do Projeto "Fábulas Inclusivas" <i>Jênifer Isabela Aleixo de Souza</i> <i>Michel André de Souza</i> <i>Maewa Martina Gomes da Silva e Souza</i>	189
13. Trabalhando as diferenças: intervenção escolar em Psicologia da Educação <i>Ingridth Loren Pedrosa Mundim</i> <i>Caroline Vieira Lourenção</i> <i>Lúcia Pereira Leite</i>	201
14. Língua Brasileira de Sinais e Educação em Saúde: Formação de Estudantes e ações de acessibilidade em redes sociais <i>Luísa Carneiro Almeida</i> <i>Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu</i> <i>Camila Mugnai Vieira</i>	213
15. Memórias de um projeto de identificação e atendimento à Superdotação: histórico e contribuições <i>Clarissa Maria Marques Ogeda</i> <i>Ketilin Mayra Pedro</i> <i>Regiane Ferreira</i>	225
Sobre as organizadoras	243
Sobre as autoras e os autores	247

EIXO 1

FUNDAMENTOS E INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM CAMINHO PARA A PRÁTICA

INTERVENÇÕES E PROGRAMAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO¹

Viviane Rodrigues
Larissa da Silva Gomes

INTRODUÇÃO

Há um debate acerca das bases teóricas que fundamentam os princípios da educação, momento em que educadores se identificam mais com determinado fundamento/pensamento e abordagem teórica específica. Embora diversos pensamentos sejam divergentes, há a certeza, em muitas bases teóricas, de que a linguagem é uma habilidade crucial para o avanço no desenvolvimento cognitivo, emocional e social do indivíduo.

A partir dos estudos de Vygotsky (1896), há a defesa de que a linguagem é uma interpretação ou produção dos sentidos. Destarte, Vygotsky (1896) acredita que a linguagem, juntamente com a interação é o que vai moldar a forma como o indivíduo se desenvolve cognitivamente (Morato, 2000); sendo assim, a linguagem é o ponto de partida para a maioria dos princípios de desenvolvimento, porém, há indivíduos, em seus estágios naturais de desenvolvimento, que não conseguem se comunicar de forma eficaz por meio da fala ou da escrita, sendo necessário pensar em estratégias e intervenções diferenciadas para que possam se comunicar e se desenvolver plenamente em todos os aspectos cognitivos, sociais, motores e emocionais, pois se não ocorre há uma grande barreira no processo de alfabetização.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265192882134>

Muitas pessoas podem apresentar ausência de fala ou fala não funcional, podendo estar intimamente relacionada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral, Afasia, Acidente Vascular Cerebral (AVC), entre outros (Rodrigues, 2024). Cada uma dessas situações pode afetar, de maneiras distintas, a capacidade de comunicação por meio da fala, incluindo dificuldades neurológicas e cognitivas, o que caracteriza pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC).

Contudo, para que essas pessoas participem ativamente da sociedade e para que se desenvolvam integralmente de forma igualitária, a área da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é um caminho possível para oferecer uma nova possibilidade de comunicação com vistas a suplementar a comunicação quando ainda é pouco inteligível, ou pode ser utilizada de maneira alternativa, quando não há outra forma de comunicação (a fala por exemplo), sendo a CAA o único meio.

Destaca-se que a CAA é um direito previsto na legislação brasileira, que de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) em seu capítulo III voltado exclusivamente para a Tecnologia Assistiva no Art. 74 diz que “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Brasil, 2015, n.p.).

Em consonância com o exposto acima, a CAA é utilizada por pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), sejam essas necessidades temporárias ou permanentes, de forma que o indivíduo possa expressar ou comunicar algo, afinal, de acordo com Rodrigues (2024), uma pessoa utiliza a comunicação para tudo, para informar algo, deixar algum recado, ser informado, para seguir o passo a passo de uma receita e na relação escolar, entre professor e aluno. Portanto, a CAA é pensada como uma forma de facilitar a comunicação, garantindo que, mesmo sem a fala, as pessoas consigam se expressar. Ela se apresenta

como um meio eficaz de inclusão, permitindo que essas pessoas compartilhem suas ideias, vontades e se manifestem quando algo não lhes agrada.

A CAA possibilita à pessoa com NCC a interação em diferentes contextos sociais, interação esta que não seria possível sem a sua implementação. Numa perspectiva histórico-cultural, Passerino e Bez (2015, p. 227) com aporte teórico da abordagem histórico-cultural, compreendem que a CAA:

Além de um objeto de apoio à construção do signo, também é um instrumento psicológico de mediação (signo) não humano, que possibilita outra forma de interação do sujeito com o meio, atuando nas estruturas cognitivas (pensamento) e linguísticas (linguagem) (Passerino; Bez, 2015, p. 227).

Dessa forma, no contexto de aprendizagem escolar, especificamente no processo de alfabetização, a CAA atuaria como um instrumento de mediação entre o conhecimento do mundo letrado e a pessoa com NCC, possibilitando que este estudante seja capaz de expressar seus conhecimentos, sua linguagem receptiva e expressiva no contexto da sala de aula e assim atingir as funções psicológicas superiores. Assim, Santos e Cavalcante (2023) enfatizam que Vygotsky (2009) fez uma “analogia que é central: assim como o homem utiliza ferramentas físicas no seu trabalho, ele também utiliza ferramentas psicológicas para o trabalho de natureza mental (a linguagem oral e escrita, o desenho, o mapa) para suprir necessidades” (Santos; Cavalcante, 2023, p. 5).

Uma possibilidade de associar a CAA ao processo de alfabetização tem sido expandida e estudada por meio de um programa intitulado Projeto Core que tem por finalidade a compreensão do vocabulário essencial universal, que as pessoas com NCC aprendam a ser uns bons comunicadores iniciantes, adentrem ao processo de alfabetização, resultando em leitores e escritores independentes. Dessa forma, o objetivo desse estudo é

descrever diferentes intervenções e programas de Comunicação Aumentativa e Alternativa para estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação.

DESENVOLVIMENTO

A seguir foram apresentadas algumas intervenções, metodologias ou tratamentos em CAA que podem ser utilizados no ambiente escolar, sempre em colaboração com o fonoaudiólogo e outros profissionais que contribuirão com a implementação da CAA.

Para definir a escolha da melhor intervenção é necessário considerar a avaliação do perfil do usuário, a partir da avaliação e das necessidades, delinear-se-á a intervenção com os sistemas de CAA mais adequados. Após a avaliação e seleção do sistema, o futuro usuário de CAA, bem como sua família, pessoas mais próximas e professores serão orientados quando ao uso da prancha de comunicação ou dispositivo eletrônico, para que todos consigam se comunicar com o usuário de CAA. É importante que as intervenções aconteçam em ambientes naturais como escola, casa, clínica, comunidade em geral, favorecendo a interação com diferentes pessoas, em diferentes ambientes. A *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA) apresenta algumas abordagens que serão descritas a seguir.

A **Modelagem de Linguagem Auxiliada/Apoiada** é uma abordagem em que o parceiro de comunicação fala ao mesmo tempo em que apresenta o símbolo gráfico de CAA. Por exemplo: o parceiro de comunicação fala: “vamos ao banheiro” e ao mesmo tempo aponta para o símbolo gráfico banheiro. Ou seja, na comunicação cotidiana a linguagem receptiva é trabalhada e ao mesmo tempo a aprendizagem da CAA acontece por meio do modelo. É uma abordagem que pode ser utilizada no ambiente escolar pelo professor e outros profissionais da escola com a orientação do fonoaudiólogo, ou seja, um trabalho em equipe (O’Neill *et al.*, 2018).

O **Vocabulário Essencial** (*Core Vocabulary*) envolve um número restrito de palavras que são comumente utilizadas no cotidiano e em diferentes contextos. Essas palavras são geralmente pronomes, verbos, advérbios e adjetivos mais utilizados na comunicação diária. Frequentemente, essas palavras permanecerão no dispositivo ou na prancha de comunicação no mesmo local, para facilitar a memorização do usuário (Montenegro *et al.*, 2022). Alguns exemplos: vestir, comer, beber, ir, mais. O vocabulário secundário como os substantivos, complementam o vocabulário essencial, possibilitando a elaboração de mensagens mais completas, com frases, como: beber água, comer carne etc.

Uma proposta interessante desenvolvida é o **Projeto Core** ou *Project Core*, foi pensado e desenvolvido por Karen Erickson e colaboradores, no Centro de Estudos sobre Alfabetização e Deficiência, em uma unidade do Departamento de Ciências Aliadas à Saúde da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, entre 2015 e 2017. Especificamente em 2017, iniciou-se o estudo piloto, que durou até 2019. Em seguida, a fase de disseminação final aconteceu de 2019 a 2020.

O Projeto Core tem como finalidade a formação de professores, criado com o princípio de que os adultos sejam bons parceiros de comunicação para estudantes com NCC que são comunicadores iniciantes, sendo que estão iniciando a comunicação por meio da CAA. Os principais objetivos do Project Core são: (1) Formar professores e profissionais, que estão presentes nas salas de aula, a fornecer instruções de comunicação simbólica durante as rotinas acadêmicas do dia a dia da escola e (2) melhorar os resultados de comunicação de alunos com NCC e, finalmente, melhorar seu desempenho acadêmico. As práticas específicas de CAA e intervenção de comunicação visadas pelo modelo de implementação do Project Core incluem: (a) atribuir significado às primeiras formas de comunicação, como movimentos corporais, expressões faciais, gestos e vocalizações para apoiar o aprendizado da língua; (b) acesso pessoal a sistemas

de CAA; (c) uso de palavras de alta frequência, chamadas de vocabulário essencial, representadas por símbolos gráficos; e (d) auxílio de estratégias de entrada de linguagem para construir uma compreensão receptiva da linguagem e mostrar aos estudantes como usar símbolos gráficos para se comunicar (Geist *et al.*, 2021).

O público-alvo são estudantes que não utilizam a fala para se comunicar, nem fazem o uso de língua de sinais ou símbolos gráficos. O Projeto Core foi pensado com a seguinte estratégia, se os estudantes fossem estimulados à comunicação somente em algumas sessões semanais ou quinzenais com fonoaudiólogos, psicólogos ou terapeutas ocupacionais, sendo assim pouco estimulados durante um tempo restrito com esses profissionais, pouco resultado teríamos, porém, se os estudantes que passam no mínimo 5 horas diárias na escola fossem estimulados por professores e profissionais presentes no ambiente escolar e nas salas de aula, eles maximizam as habilidades de comunicação desse estudante.

Ao dizer que o projeto é voltado para a preparação dos parceiros de comunicação, busca-se que eles sejam aptos, enfatizando a importância de que eles compreendam a necessidade de que os recursos de CAA devem estar sempre acessíveis, enfatizando o uso do vocabulário essencial universal, que são as palavras que mais utilizamos no dia a dia, resultado de pesquisas que vêm sendo reconhecidas há décadas:

O vocabulário essencial se baseia em anos de pesquisa, estudo após estudo mostra que cerca de 85% do que as pessoas falam todos os dias pode ser expresso com aproximadamente 250 a 350 palavras. Isso inclui palavras essenciais como: acabei, virar, abrir, bom, ir, olhar, diferente, gostar, colocar, querer, pegar e parar (Bonotto, 2022, n. p.).

A seguir encontra-se um pequeno conjunto de 36 palavras denominadas como vocabulário essencial universal e que podem

ser facilmente encontradas no site Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC): gostar; quero; dar; fazer; bem; mais; não; ir; olhar; virar; ajuda; tudo; eu; ele; abrir; colocar; igual; muito; você; ela; aquele; em/para cima; diferente; pouco; isto; aqui; dentro; sobre; posso; acabou; onde; o quê?; por quê?; quem; quando; parar.

O vocabulário essencial universal é diferente de um vocabulário mais concreto, que tem tópicos específicos de alguma atividade. Enquanto no vocabulário essencial uma mesma palavra pode auxiliar na comunicação de diversas maneiras, como no caso da palavra virar: virar a cabeça, virar a página de um livro, entre outros. Já no vocabulário concreto uma palavra sempre terá o mesmo sentido. Por exemplo, “dinossauro” sempre representará o mesmo sentido, sem variações.

Um ponto importante destacado por Bonotto (2023) é que há um questionamento de muitos sobre a ideia de que, para a criança fazer a ligação de uma palavra representada graficamente, é necessário que essa imagem remeta a algo real. Porém, com o Projeto Core, o que realmente valida e auxilia a criança nessa ligação está relacionado à quantidade de vezes que a palavra será utilizada ao longo um dia. Isso remete ao que foi dito no início desse texto, quando o autor Morato (2000) é citado com reflexões baseadas no pensamento de Vygotsky (1896), ressaltando que a criança produz sentido por meio da linguagem. Nesse caso, com a utilização da CAA, embora o estudante não esteja utilizando sua própria fala, ela ouve o *feedback* auditivo² que a professora fornece da palavra e, assim, produz e atribui um significado ao símbolo gráfico.

O vocabulário essencial pode ser associado à **Aquisição de Linguagem por meio do Planejamento Motor** (*Language Acquisition Through Motor Planning-LAMP*), em que os símbolos podem ser gráficos ou palavras escritas em dispositivos eletrônicos. Quando a pessoa seleciona uma palavra no

² *Feedback* auditivo: retorno auditivo quando algum símbolo gráfico é selecionado ou acionado pela pessoa com NCC.

dispositivo, a voz é produzida imediatamente. Este recurso pode aumentar o desenvolvimento da comunicação por facilitar a compreensão do significado da palavra. O diferencial do LAMP é a presença de padrões motores, denominado de planejamento motor, que são descritos como memória manual, assemelhando à habilidade de tocar um instrumento ou digitar, ou seja, as teclas com os símbolos gráficos são memorizadas por permanecerem na mesma posição e os dedos do usuário de CAA saberão, automaticamente, aonde ir depois de um período de prática. O planejamento motor deve ser categorizado dentro de três fases: cognitiva, aprendizagem associativa e automática. Ao final, espera-se que o usuário de CAA tenha memorizado os símbolos no dispositivo e possa acessá-los automaticamente (Bedwani; Bruck; Costley, 2015).

O **Sistema de Comunicação por troca de figuras (PECS)** foi desenvolvido por Bondy e Frost (1994), como manual de treinamento em comunicação alternativa para aumentar as habilidades de comunicação dentro do contexto social, principalmente de pessoas com dificuldades severas de comunicação. Inicialmente foi utilizado com crianças autistas, que não apresentavam fala funcional ou socialmente aceitável. É aplicado com a apresentação de seis fases, sendo que cada uma delas é composta por objetivo final, justificativa, ambiente de treinamento estruturado, podendo ser utilizado de forma individual ou em grupo, em vários lugares como em casa, na sala de aula ou na comunidade. Sua principal vantagem diz respeito ao baixo custo em sua elaboração e execução. O PECS é um programa voltado para o desenvolvimento de habilidades de comunicação com a finalidade de ensinar os usuários a se aproximarem do parceiro de comunicação antes de introduzir lições de vocabulário (Rodrigues, 2015).

A **modelagem em vídeo** é caracterizada como uma estratégia de uso de vídeo para ensinar diferentes habilidades, inclusive a comunicação. Considera-se o seguinte procedimento: a) uma pessoa é convidada a assistir ao vídeo; b) a habilidade a ser

desenvolvida é modelada por um adulto ou pares em um contexto de atividade; c) o instrutor fornece estímulos e reforço para a pessoa atender a estímulos relevantes; d) a pessoa imita o comportamento do modelo com a oportunidade de desempenhar as habilidades exibidas no vídeo. Existem três tipos básicos de intervenções em MV: Modelagem em Vídeo com outros como modelo (MVO); Automodelagem em Vídeo (AV); Modelagem em vídeo a partir do ponto de vista (MVPV). Modelagem em Vídeo com outros como modelo (MVO), utiliza um adulto ou pares como modelo que podem ser conhecidos ou não pelo aprendiz (Rodrigues; Almeida, 2017).

A **História Social** deve ser personalizada para cada indivíduo e situação. De acordo com Gray (2000), as Histórias Sociais são curtas e individualizadas, as quais podem ser usadas para ajudar pessoas com TEA na interpretação e na compreensão de situações sociais difíceis, confusas ou novas. O objetivo do uso dessas histórias é descrever situações sociais em que um indivíduo possa ter dificuldades em identificar os sinais sociais relevantes ou os comportamentos esperados, além de servir para compreender as consequências de comportar-se de forma adequada ou inadequada. Para criar uma História Social, sugerem-se as seguintes etapas:

(a) coleta de informações sobre os comportamentos e o ambiente no qual eles ocorrem; (b) levantamento de itens de interesse do indivíduo; e (c) criação e adaptação do texto e das ilustrações personalizadas com base nos itens anteriores. Essas histórias são apresentadas com amparo da escrita e da leitura com o objetivo de fornecer informações específicas sobre como se comportar em um cenário social específico. Devem fornecer informações sobre o que as pessoas, em uma determinada situação, estão fazendo, pensando ou sentindo, a sequência dos eventos, a identificação de pistas sociais significativas e seu significado e o roteiro do que fazer ou dizer (Lazzarini; Elias, 2022, p. 351).

As **Cenas Visuais** (*Visual Scene Display- VSD*) caracteriza-se pela combinação de imagens que representem um contexto, situação ou evento e estejam associadas com palavras escritas, frases, ou sentenças que proporcionam a comunicação com outras pessoas. São utilizadas fotografias altamente contextualizadas, caixas de textos e botões de fala são os elementos chave do VSC para a interação de pessoas com NCC. Fotografias contextualizadas que “retratam situações, lugares, ou experiências em caminhos que claramente representam relacionamentos e interações entre pessoas importantes ou objetos” (Hux *et al.*, 2010, p. 644). Mais especificamente, oferecem informações sobre o ambiente em que o evento ou situações ocorreram. Até uma única fotografia pode estabelecer o contexto para uma interação conversacional e fornecer informações que promovam muitas trocas e comunicação entre a pessoa com NCC e seu parceiro de comunicação (Beukelman *et al.*, 2015).

As **“Pranchas Dinâmicas com Organização Pragmática”** (*Pragmatic Organisation Dynamic Display- PODD*) é um sistema em comunicação alternativa que organiza todo o vocabulário de palavras e símbolos em um livro ou dispositivo adaptado às necessidades físicas e sensoriais do usuário (Buosi, n.d.). O PODD é considerado um sistema robusto, ou seja, possibilita ampla estimulação de linguagem com vocabulário extenso. Além de ensinar algumas funções comunicativas, como pedir ou rejeitar, o PODD representa uma possibilidade de estímulo à linguagem em todos os seus subsistemas, proporcionando uma comunicação funcional e com autonomia.

CONSIDERAÇÕES

O presente texto oferece norteadores para o entendimento de que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento de diversos aspectos do indivíduo, sejam sociais, cognitivos ou emocionais. Segundo Vygotsky, esses aspectos juntamente ligados a interação são a base para o fortalecimento da produção de

sentidos. Portanto, o intuito do presente estudo foi analisar em uma perspectiva inclusiva uma forma para que pessoas com NCC que apresentam a ausência de fala ou uma fala não funcional possam se desenvolver integralmente em todos os aspectos, de forma que não seja criada uma barreira no processo de alfabetização.

Para tal, a CAA é muito utilizada para suplementar uma fala não funcional ou, de forma alternativa, para suprir a ausência da fala, sendo um direito previsto na legislação brasileira. A CAA é comumente utilizada por pessoas com NCC, sejam com necessidades temporárias ou permanentes.

No decorrer são apresentadas estratégias voltadas à CAA com a finalidade de oferecer possibilidades a profissionais e professores a se tornarem bons parceiros de comunicação para pessoas com NCC que são comunicadores iniciantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. **Preferred practice patterns for the profession of speech-language pathology** [Preferred Practice Patterns], 2004.

ASOCIACIÓN ARAGONESA DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA (ARASAAC). **Portal ARASAAC**. Disponível em: <https://arasaac.org/>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BEUKELMAN, D.R.; HUX, K.; DIETZ, A., MCKELVEY, M.; WEISSLING, K. Using Visual Scene Displays as Communication Support Options for People with Chronic, Severe Aphasia: A Summary of AA. Research and Future Research Directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 31, n. 3, p. 234-245, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1052152>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BONOTTO, R. **Project Core- Módulo 1- Visão Geral do Project Core**. YouTube, 2023. Disponível em: <https://youtu.be/g8IUJINoyow?si=dNyAQqmUiGcHQoU1>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 152, n. 51, p. 2-11, 17 mar. 2015.

BUOSI, A. **Pranchas Dinâmicas com Organização Pragmática** (Pragmatic Organisation Dynamic Display). Disponível em: <https://www.clinicaclarear.com.br/podd>. Acesso em: 6 nov. 2024.

GEIST, L.; ERICKSON, K.; GREER, C.; HATCH, P. Initial Evaluation of the Project Core Implementations Model. **Assistive Technology Outcomes and Benefits**, v. 155, p. 29-47, 2021.

HUX, K.; BUECHTER, M.; WALLACE, S.; WEISLING, K. Using visual scene displays to create a shared communication space for a person with aphasia. **Aphasiology**, v. 24, p. 643-660, 2010.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**. MEC/SEESP, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/ajudas_tec.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.

MONTENEGRO, A.C.A.; SILVA, L.K.S.M.; BONOTTO, R.C.S.; LIMA, R.A.S.C.; XAVIER, I.A.L.N. Uso de sistema robusto de comunicação alternativa no transtorno do espectro do autismo: relato de caso. **Revista CEFAC**, v. 24, n. 2, p.1-11, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202224211421>. Acesso em: 01 nov. 2024.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 151, p. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mWqtNjbCSKFB4GyykVYc58z/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

NAGUIB, B.; BRUCK, M.A.; COSTLEY, D. Augmentative and alternative communication for children with autism spectrum disorder: An evidence-based evaluation of the Language Acquisition through Motor Planning (LAMP) programme. **Cogent Education**, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1045807>. Acesso em: 01 nov.2024.

O'NEILL, T.; LIGHT, J.; POPE, L. Effects of interventions that include aided augmentative and alternative communication input on the communication of individuals with complex communication needs: A meta-analysis. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 61, n. 7, p. 1743-1765, 2018. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0132

RODRIGUES, V. **Efeitos do PECS associado ao Video Modeling em crianças com síndrome de Down**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RODRIGUES, V. Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. In: SILVA, J. R. S. (org.). **Fazer e pensar a educação e o ensino: múltiplas abordagens – V. 2**. Curitiba: Editora Bagai, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/746197/2/Fazer%20e%20Pensar%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20o%20Ensino%20-%20Vol.%202.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M.A. Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo:

revisão de estudos. **Revista Brasileira de Educação Especial**,
Marília, v. 23, n. 4, p. 595-606, 2017. Disponível em: [http://dx.doi
.org/10.1590/s1413-65382317000400009](http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000400009). Acesso em: 01 nov. 2024.

MODALIDADE ORGANIZATIVA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹

Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo
Aline de Novaes Conceição

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e necessita de educadores que considerem que as crianças “[...] são sujeitos históricos e de direitos que aprendem com as interações e brincadeiras, produzindo cultura, ou seja, não são objetos” (Conceição, 2020, p. 39). Essa etapa da educação precisa possibilitar o desenvolvimento de uma Educação Integral a partir do trabalho com as múltiplas dimensões das crianças, reconhecendo a importância de considerar o desenvolvimento humano para além dos aspectos intelectuais, considerando também os físicos, afetivos e sociais desde a mais tenra idade, destacando que

[...] a criança na Educação Infantil precisa brincar, precisa socializar, conhecer a si e o mundo, precisa de vivências de imaginação, de movimentos, de sons, precisa de vivências com cores, diversas formas, traços, transformações, precisa descobrir o mundo. Precisa também ter contato a cultura escrita, mas não tendo a alfabetização como foco (Conceição, 2022, p. 26).

Desse modo, a Educação Infantil não é lugar para alfabetização. Contudo, é lugar para o trabalho com as múltiplas

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265192883550>

linguagens que se referem às diversas formas de expressão e comunicação. Nesse âmbito, é importante considerar a inclusão que para além das altas habilidades/superdotação, deficiências e/ou transtornos, possibilita a defesa da participação de todos.

A Educação Infantil é pensada na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (Brasil, 1996), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (Brasil, 2010) e na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), documentos que, em nenhum momento, mencionam que se alfabetiza ou se prepara para a alfabetização na Educação Infantil, importante e primeira etapa da educação básica

O trabalho na Educação Infantil deve ser realizado de maneira intencional e sistematizada, garantindo o direito de todas as crianças ao aprendizado e desenvolvimento, independente de suas diferenças. Uma das estratégias para alcançar esse objetivo é com o uso de sequências didáticas, que possibilitam a organização de forma planejada do trabalho docente, incluindo o desenvolvido na Educação Infantil.

A sequência didática, como mencionado, é uma modalidade organizativa do trabalho docente, surgida na França na década de 1980 com o propósito de renovar o ensino de língua francesa por meio de uma abordagem integrada, contextualizada e interconectada (Oliveira, 2013).

Zabala (1998) afirma que sequência didática é: “[...] um conjunto de atividades cuidadosamente organizadas e estruturadas, desenvolvidas para alcançar objetivos educacionais específicos, cujo início e fim são conhecidos [...]”.

Machado (2013; 2014) salienta que a sequência didática representa uma alternativa contemporânea à estruturação tradicional do ensino, pois apresenta integração em diferentes momentos e etapas. O autor também menciona jogos, projetos e resoluções de problemas como formas de organização do trabalho educacional.

Oliveira (2013) destaca que a sequência didática é amplamente empregada em várias áreas do conhecimento, estruturando-se da seguinte forma: a) Seleção do tema a ser abordado; b) Problematização do tema escolhido; c) Planejamento dos conteúdos; d) Definição dos objetivos educacionais a serem alcançados; e) Elaboração de uma sequência de atividades que promova o trabalho em grupo e utilize materiais didáticos adequados e f) Coordenação das relações entre cada atividade e suas etapas, além da avaliação dos resultados obtidos. Apesar de Oliveira (2013) destacar a sequência didática a ser realizada em trabalhos grupais, ressalta-se que também pode ser pensada como trabalho individual.

Nesse sentido, a sequência didática consiste em propostas de atividades com uma temática em comum que possibilita a contextualização e o trabalho sequenciado, com começo, meio e fim. Sendo assim, envolve um planejamento realizado com intenções e sistematizações específicas.

Nesse âmbito, reafirma-se que é importante utilizar a sequência didática como modalidade organizativa do trabalho docente na Educação Infantil que não deve ser vista como “escolinha”, no diminutivo do termo, ou apenas um espaço para cuidar das crianças enquanto as famílias delas trabalham, pois, a Educação Infantil é um direito da criança e deve ser voltada para a busca do aprendizado e desenvolvimento integral de todos os educandos a partir de uma educação que cuida e de um cuidado que educa.

A partir disso, indaga-se: há pesquisas relacionadas com a sequência didática e a Educação Infantil inclusiva? Com isso, o objetivo da pesquisa cujos resultados estão apresentados neste capítulo de livro, consistiu em identificar e analisar pesquisas relacionadas com a sequência didática e a Educação Infantil inclusiva.

A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica por meio da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo)², do Oasisbr³ e do repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)⁴, sendo demarcado o Câmpus do Pantanal, disponíveis *online*, com a utilização das seguintes palavras-chave: “Sequência didática e Educação Infantil”, “Sequência Didática e inclusão” e “Sequência Didática e ambiente inclusivo”, foram selecionados textos em português que foram publicados nos últimos cinco anos, de 2018 a 2023, respectivamente, o ano da homologação da BNCC, documento brasileiro normativo para todas as etapas da educação básica e ano anterior (completo) do início da pesquisa.

Em seguida, foi realizada uma leitura exploratória, onde buscou uma análise e síntese das informações, a fim de identificar conceitos chave. Para Gil (2017) a leitura exploratória é uma etapa inicial na pesquisa acadêmica, consistindo em uma leitura rápida do material disponível sobre um tema específico para entender as ideias principais e identificar tendências no campo de estudo.

Em seguida, a análise foi realizada inspirada em Bardin (1977), que utiliza um método sistemático para analisar documentos textuais, visuais ou auditivos. Segundo o autor, essa análise perpassa por cinco etapas, sendo elas: pré-análise, exploração do material, codificação, categorização e interpretação dos resultados. Toda essa busca é em prol da realização de uma análise minuciosa do conteúdo.

Diante disso, a partir do exposto, a seguir serão apresentados os resultados e a discussão relacionada com a temática em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado, a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da *Scielo*, do Oasisbr e do repositório da UFMS, Câmpus do

² Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 16 maio de 2024.

³ Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 24 jul. de 2024.

⁴ Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em 18 de jun. de 2024.

Pantanal, disponíveis *online*. Destaca-se que na *SciELO* e no repositório em questão, não foram localizados textos que contemplassem os critérios apresentados anteriormente.

No portal Oasisbr, foram localizados 18 (dezoito) textos, dos quais, 16 (dezesseis) estudos foram relacionados às palavras-chave “Sequência didática e Educação Infantil”, e dois relacionados às palavras-chave “Sequência Didática e inclusão”, contudo, não foram localizados textos relacionados com “Sequência didática e ambiente inclusivo”. A seguir, no Quadro 1, por ordem alfabética dos títulos, apresentam-se informações sobre os textos localizados:

Quadro 1 – Informações dos textos localizados no portal Oasisbr

Palavras-chave “Sequência didática e Educação Infantil”			
Nº	Título	Autor (es)/ Ano	Tipo de Texto
1	“Alfabetização Científica na Educação Infantil: uma proposta de sequência didática para o ensino de Pré-História”	Garcia Júnior; Barbosa; Vieira (2020)	Artigo
2	<i>Aprendizagem em ciências na Educação Infantil: estudo de uma sequência didática envolvendo recursos tecnológicos digitais</i>	Rocha (2022)	Dissertação
3	<i>A música no estágio supervisionado em Educação Infantil: análise de uma sequência didática em conformidade aos campos de experiência da BNCC</i>	Dutra (2021)	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação

4	<i>A sequência didática no ensino de língua inglesa para Educação Infantil: o vídeo como recurso intercultural</i>	Lima (2022)	TCC de especialização
5	<i>Botânica na Educação Infantil: sequência didática com espécies frutíferas</i>	Martins (2020)	TCC de especialização
6	<i>"Brown bear, brown bear, what do you see?": uma proposta de sequência didática para o ensino de inglês na Educação Infantil</i>	Sá (2022)	TCC de graduação
7	<i>"Educação em valores sócio morais na Educação Infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade"</i>	Silveira; Lepre (2022)	Artigo
8	<i>Objetos de aprendizagem: reflexões e construção de sequências didáticas para a Educação Infantil</i>	Souza (2020)	Dissertação
9	<i>O desenvolvimento moral e o valor respeito: criação de uma sequência didática para o trabalho na Educação Infantil</i>	Miguel (2021)	Dissertação
10	<i>O gênero textual conto de animais e a compreensão em leitura: a sequência didática e os gestos didáticos como instrumentos de mediação na Educação Infantil</i>	Queroz (2021)	Tese
11	<i>O letramento científico na Educação Infantil:</i>	Costa (2021)	TCC de especialização

	uma proposta de sequência didática a partir da reciclagem de papel		
12	<i>O universo mágico da geometria: uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil</i>	Spode (2023)	Dissertação
13	<i>O uso da sequência didática na mediação pedagógica na Educação Infantil para estimular os bons hábitos alimentares</i>	Mendes; Lopes (2021)	TCC de graduação
14	<i>Reciclar para o planeta alegrar: produção de brinquedos com resíduos sólidos, a partir de uma sequência didática na Educação Infantil</i>	Freitas (2023)	Dissertação
15	<i>Resíduos sólidos: uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil</i>	Destro (2022)	Dissertação
16	<i>Sequência didática interativa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil</i>	Cerentini (2022)	Dissertação
Palavras-chave “Sequência didática e inclusão”			
Nº	Título	Autor (es) / Ano	Tipo de Texto
1	<i>A sequência didática bilíngue como instrumento de inclusão de alunos surdos no ensino das ciências ambientais: um olhar sobre o descarte irregular de resíduos plásticos</i>	Silva (2023)	Dissertação

2	<i>O estudo da herança genética com viés investigativo e abordagem da inclusão escolar: análise e construção de uma sequência didática</i>	Braga (2020)	Dissertação
---	--	--------------	-------------

Fonte: portal Oasisbr. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Search>. Acesso em: 26 set. 2024. Elaboração própria.

Ao analisar os títulos das pesquisas mencionadas no Quadro 1, observa-se que as sequências didáticas abrangem temáticas como: alfabetização científica, ciências, língua inglesa, moral, matemática, alimentação e reflexões relacionadas com a sequência didática.

A partir da análise e exploração do material cujas informações estão contidas no Quadro 1, baseada em Bardin (1977), foi possível elaborar as seguintes categorias: 1. Tecnologia; 2. Ciências e sustentabilidade; 3. Arte e saúde educativa; 4. Valores morais; 5. Matemática; 6. Linguagens e inclusão. Vale ressaltar que há textos cujas temáticas poderiam pertencer a mais de uma categoria, contudo, foi considerada a ênfase do texto para inseri-lo em apenas uma categoria.

Na primeira categoria “1. Tecnologia”, foram identificados três textos, que reúnem pesquisas centradas no uso de tecnologias digitais para tornar o aprendizado na Educação Infantil mais engajado e interativo. Uma sequência integra aplicativos e *softwares* no ensino de ciências para facilitar a compreensão e engajamento. Outra emprega objetos de aprendizagem digitais, oferecendo propostas de atividades alinhadas às demandas tecnológicas atuais. Também se destaca uma sequência que emprega vídeos e recursos audiovisuais no ensino de línguas, promovendo a aprendizagem intercultural de maneira visual e envolvente.

Na segunda categoria “2. Ciências e sustentabilidade”, foram reunidos cinco trabalhos que destacam a alfabetização científica e a educação ambiental, apresentando sequências didáticas que envolvem atividades práticas, experimentais e investigativas para

engajar as crianças em temas como a Pré-História, genética e botânica, além de trazer a promoção de práticas sustentáveis, como a reciclagem de papel e a construção de brinquedos com materiais recicláveis, enfatizando a importância da preservação ambiental e da redução de resíduos.

A terceira categoria “3. Arte e saúde educativa”, é composta por duas pesquisas em que há a utilização de sequências didáticas que combinam expressão artística e promoção de hábitos saudáveis. Uma sequência é baseada em música, incentivando a criatividade e a expressão artística das crianças, alinhada aos Campos de Experiência da BNCC. A outra sequência adota uma abordagem com coleta de dados por meio de questionários digitais aplicados aos professores, para explorar as práticas pedagógicas relacionadas à sequência didática e à educação alimentar.

Na quarta categoria “4. Valores morais”, há dois textos sobre práticas educativas destinadas a fortalecer valores éticos, possibilitando o desenvolvimento de atitudes como respeito, justiça e empatia, essenciais para uma convivência harmoniosa. Uma sequência utiliza atividades interativas e jogos para desenvolver o valor do respeito, promovendo a empatia e o entendimento do outro. Enquanto a outra foca na educação moral por meio de dilemas éticos e atividades práticas que incentivam o respeito, a justiça e a solidariedade, auxiliando os educandos a refletirem sobre atitudes e comportamentos éticos.

Na quinta categoria “5. Matemática”; há dois textos que exploram o ensino de conceitos matemáticos por meio de atividades lúdicas e interativas. Uma sequência didática utiliza jogos e atividades interativas para ensinar geometria às crianças, explorando formas geométricas no espaço de forma prática e divertida, estimulando o raciocínio lógico por meio da ludicidade e por fim, há uma sequência didática interativa voltada para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, que utiliza jogos digitais e ferramentas interativas para estimular o raciocínio lógico e a participação ativa das crianças.

Na sexta categoria “6. Linguagens e inclusão” há quatro textos que exploram métodos pedagógicos que integram diferentes formas de linguagem para promover um ensino acessível. Uma sequência utiliza a contação de histórias no ensino de inglês, criando um ambiente lúdico e interativo para estimular a aprendizagem. A outra aborda a educação inclusiva em ciências ambientais para educandos surdos, empregando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e recursos bilíngues para garantir a acessibilidade. A terceira traz um ensino contextualizado da língua alemã na Educação Infantil, focando no desenvolvimento coletivo de uma sequência didática para trabalhar contos de animais. Enquanto a última, é uma sequência investigativa sobre herança genética e inclusão escolar, em que se utilizou de um filme, um Simulador Computacional e a construção de idiogramas, destacando o material genético em células.

Com base na análise do Quadro 1, conclui-se uma diversidade temática possível de ser trabalhada com as sequências didáticas na Educação Infantil. Nesse âmbito, destaca-se que as sequências didáticas ampliam as possibilidades de aprendizado e possibilitam um ensino significativo e contextualizado para todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo de identificar e analisar pesquisas relacionadas com a sequência didática e a Educação Infantil inclusiva, foi possível verificar que as temáticas dos textos localizados estão relacionadas, principalmente, com a alfabetização científica, ciências, língua inglesa, moral, matemática e educação alimentar.

A partir disso, foi possível elaborar as seguintes categorias: 1. Tecnologia; 2. Ciências e sustentabilidade; 3. Arte e saúde educativa; 4. Valores morais; 5. Matemática; 6. Linguagens e inclusão.

Ressalta-se que há um destaque para o trabalho com o ensino de ciências que possibilita o desenvolvimento da curiosidade das crianças sobre o mundo ao seu redor, incentivando a exploração e a descoberta de elementos relacionados aos seres vivos,

especificidades da natureza e transformações que ocorrem no ambiente. O estudo relacionado com as ciências, desenvolve a observação, a investigação e o pensamento crítico, estimulando o questionamento e a curiosidade.

O ensino de ciências na BNCC (Brasil, 2018) está diretamente relacionado com o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, campo que também possibilita o trabalho com o respeito, justiça, empatia e solidariedade, destacados nos textos localizados. Desse modo, vale ressaltar que a organização intencional do trabalho docente na Educação Infantil, utilizando uma sequência didática, pode valorizar o trabalho que envolve a percepção do outro, importante para a Educação Infantil que tem como eixos as interações e brincadeiras.

As brincadeiras e jogos, foram utilizadas nas sequências didáticas localizadas nos textos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de garantir a ludicidade. Para além dessas questões, utilizaram-se tecnologias, contos e filmes, tendo uma sequência relacionada diretamente com a inclusão de educandos surdos para o ensino de ciências ambientais de forma a ser bilíngue.

Portanto, o trabalho na Educação Infantil precisa ser intencional e sistematizado e uma das formas de realizá-lo é utilizando a modalidade organizativa do trabalho docente denominada de sequência didática que pode ser utilizada para uma amplitude de temáticas, buscando uma Educação Infantil inclusiva que ensine a todos e a cada um de forma a valorizar a Educação Integral.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições: 70, 1977.
Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRAGA, R. G. **O estudo da herança genética com viés investigativo e abordagem da inclusão escolar: análise e construção de uma sequência didática**. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CERENTINI, S. de A. **Sequência didática interativa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil**. 2022. 80f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2022.

CONCEIÇÃO, A. de N. **Educação integral para crianças: Parques Infantis do município de Marília/SP (1937-1978)**. 2022. 472f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e068d9eb-e293-4726-9751-349bf780c3ed>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, A. de N. Vivências para o trabalho com a psicomotricidade na Educação Infantil. *In*: KOBAYASHI, M. do C. M.; CELESTE FILHO, M. (org). **Inovação educacional e formação de professores: a experiência contemporânea dos municípios de Duartina e Ubirajara**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 35-56. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/docenciaparaeducacaobasica/ebook_inovacao-educacional.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

COSTA, M. S. **O letramento científico na educação infantil: uma proposta de sequência didática a partir da reciclagem de papel**. 2021. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

DESTRO, A. **Resíduos sólidos: uma proposta de sequência didática para a educação infantil**. 2022. 202f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2022.

DUTRA, R. A. **A música no estágio supervisionado em Educação Infantil: análise de uma sequência didática em conformidade aos campos de experiência da BNCC**. 2021, 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, 2021.

FREITAS, E. R. da S. de. **Reciclar para o planeta alegrar: produção de brinquedos com resíduos sólidos, a partir de uma sequência didática na educação infantil**. 2023. 40f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

GARCIA JÚNIOR, P. J.; BARBOSA, M. A. P.; VIEIRA, L. da S. L. **Alfabetização Científica na Educação Infantil: uma proposta de**

Sequência Didática para o Ensino da Pré-História. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Espírito Santo, v. 09, n. 01, p. 132-143, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2017.

LIMA, R. de S. **A sequência didática no ensino de língua inglesa para educação infantil**: o vídeo como recurso intercultural. 2022, 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em letras - língua inglesa e literaturas) - Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2022.

MACHADO, J. C. E. **A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do ciclo II do ensino fundamental**. 2013, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde27062013161524/publico/JULIO_CESAR_EPIFANIO_MACHADO_rev.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

MACHADO, J. C. E. A sequência didática no ensino de geografia física na educação básica: proposta de encaminhamentos para o planejamento das aulas. *In*: CASTELLAR, Sonia Vanzella (org.). **Geografia escolar**: contextualizando a sala de aula. Curitiba: CRV, 2014. p. 175-203. Disponível em: <file:///C:/Users/nerya/Downloads/admin,+10.+Artigo+09.+Proposta+de+estrutura+de+sequ%C3%AAncia+did%C3%A1tica+para+o+planejamento+das+aulas+de+Geografia.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MARTINS, C. C. M. **Botânica na educação infantil**: sequência didática com espécies frutíferas. 2020, 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2020.

MENDES, R. A. da S.; LOPES, J. M. A. **O uso da sequência didática na mediação pedagógica na educação infantil, para estimular os bons hábitos alimentares.** 2021, 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

MIGUEL, P. C. **O Desenvolvimento moral e o valor respeito:** criação de uma Sequência Didática para o Trabalho na Educação Infantil. 2021, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

QUEROZ, J. C. S. **O gênero textual conto de animais e a compreensão em leitura:** a sequência didática e os gestos didáticos como instrumentos de mediação na educação infantil. 2021, 273f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ROCHA, B. E. **Aprendizagem em ciências na Educação Infantil:** estudo de uma sequência didática envolvendo recursos tecnológicos digitais. 2022, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

SÁ, B. L. de. **"Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?":** uma proposta de sequência didática para o ensino de inglês na educação infantil. 2022, 48f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2022.

SILVA, H. R. da. **A sequência didática bilíngue como forma de inclusão de alunos surdos no ensino das ciências ambientais:** um olhar sobre o descarte irregular dos plásticos. 2023. 66f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Centro de Biociências, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVEIRA, A.; LEPRE, R. M. Educação em valores sócio morais na educação infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. **Schème**, Marília, v. 14, n. especial, p. 231-256, 2022. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: 18 out. 2024.

SOUZA, B. F. da S. de. **Objetos de aprendizagem:** reflexões e construção de sequências didáticas para a educação infantil. 2020, 194f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SPODE, G. E. M. **O universo mágico da geometria:** uma proposta de sequência didática para a educação infantil. 2023, 80f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Santa Maria, RS, 2023.

ZABALA, A. **A Prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA E SUAS POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Clarissa Maria Marques Ogeda
Yasmin Moreira Vieira de Souza

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é crucial porque promove uma transformação na escola, ampliando alternativas educativas e oportunidades de participação para aqueles que apresentam um desenvolvimento cognitivo diferente de seus pares. Essa mudança de paradigma exige que os professores adotem novas atitudes e práticas, e não apenas foquem nas limitações dos alunos, mas também adaptem o ambiente escolar para atender suas necessidades e utilizem seus potenciais como suporte para a superação das dificuldades. Isso favorece a criação de um ensino mais justo e inclusivo, em que todos podem aprender e se desenvolver juntos (Omote *et al.*, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar, e considera como público os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Essa mesma política também orienta os sistemas de ensino, no sentido de garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados da Educação. Além disso, destaca a

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265192885164>

importância da transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Essa política também enfatiza a oferta de Atendimento Educacional Especializado, a formação de professores e outros profissionais da Educação para a inclusão, o envolvimento das famílias e da comunidade, a acessibilidade em diversos aspectos (como arquitetura, transporte, mobiliário, comunicação e informação); além da articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Inteligência Artificial (IA) é um conceito amplo que engloba vários algoritmos computacionais, desenvolvidos para executar tarefas que comumente exigem a inteligência humana, como a interpretação de linguagem natural, o reconhecimento de padrões, a tomada de decisões e o aprendizado a partir de experiências (Banh; Strobel, 2023). Ao pensar em tecnologias transformadoras, além da IA, existe a Realidade Virtual e Aumentada (RVA).

Tori e Kirner (2006) explicam que a Realidade Virtual (RV) permite aos usuários vivenciar e interagir com ambientes imaginários e reais. Segundo esses autores, os usuários podem explorar cenários fictícios ou reproduzir ambientes do cotidiano, como casas, universidades, museus e bancos, de maneira realista, participar de aulas, realizar experimentos em laboratórios virtuais e interagir com avatares.

Já Realidade Aumentada (RA) é uma tecnologia que combina elementos virtuais, como gráficos e animações, com o mundo real, criando uma experiência interativa. Isso significa, que, ao usar dispositivos como *smartphones*, *tablets* ou óculos de RA, os usuários podem ver imagens digitais sobrepostas às que estão vendo no ambiente físico (Kirner; Tori, 2006).

Ogeda e Moreira (2025) destacam que a Inteligência Artificial pode ser utilizada como uma ferramenta fundamental na Educação Especial, especialmente na personalização do ensino, sendo útil na adaptação de conteúdos e metodologias de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo de cada aluno, oferecendo uma

experiência de aprendizagem mais eficaz e envolvente, independentemente de suas potencialidades e dificuldades.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo consistiu em realizar uma revisão integrativa da literatura que relaciona Educação Especial e Realidade Virtual e Aumentada (RVA).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo do estudo foi consultada a base de dados Periódicos Capes e o Banco de Teses e Dissertações da Capes (BDTD). Estes foram selecionados por alocar uma grande quantidade de produções em âmbito nacional. Por serem produções revisadas por pares, as submissões passam por uma avaliação rigorosa visando a atender elevados padrões acadêmicos e contribuam para o corpo de conhecimento na área.

Foi utilizada a estratégia de busca: “educação especial” AND (“realidade aumentada” OR “realidade virtual”). Essas palavras deveriam estar presentes nos títulos, resumos ou palavras-chave das produções.

Foram adotados como critérios de inclusão estar relacionado à temática da Educação Especial e RVA, e não foi estabelecido recorte temporal, com a finalidade de levantar um maior número de produções.

As produções científicas foram organizadas com o auxílio de uma planilha construída no *Microsoft Office Excel*, contendo: título, autor, ano de publicação, tipo e local de publicação e palavras-chave.

Após realizar a organização das produções, seguimos as seguintes etapas para refinar os dados: 1. Ordenamos alfabeticamente as produções; 2. Excluímos as produções duplicadas; 3. Verificamos a ocorrência de resultados falsos positivos; 4. Selecionamos as produções que estavam diretamente relacionadas com a temática da presente pesquisa e; 5. Elegemos as categorias de análise com base nos objetivos dos estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em uma primeira seleção foram levantados 89 artigos e dez teses e dissertações. Ao analisarmos as produções, constatamos que 78 artigos e três produções em âmbito de Pós-Graduação se configuraram como falsos positivos, sendo que estavam repetidos ou não se tratava da temática do estudo. Sendo assim foram eleitos para análise um total de 15 produções: 8 artigos, quatro dissertações e três teses.

No que diz respeito ao local de publicação dos artigos, a Revista Brasileira de Educação Especial foi veículo de dois artigos, sendo que as Revistas *Apae Ciência*, *Caderno Pedagógico*, *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, *Intersaberes*, *Educação Especial e Novas Tecnologias na Educação* foram local de publicação de um artigo cada.

Quanto às produções no âmbito de Pós-Graduação, temos duas publicações defendidas na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP e duas na Universidade de São Carlos - UFSCAR. A Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal de Uberlândia - UFU e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS foram local de defesa de uma produção cada.

No que diz respeito ao intervalo temporal das publicações, esse compreendeu 21 anos, com a primeira publicação no ano de 2003 e a última no ano de 2024. Ressalta-se que, depois da primeira em 2003, a segunda publicação só veio a ocorrer em 2011, oito anos depois.

Uma publicação do ano de 2012 foi encontrada, em 2015 foram levantadas três produções, sendo esse o ano de maior número de publicações no intervalo. Nos anos de 2016 e 2017 foram levantadas uma produção em cada, 2020 uma, 2021 duas e, 2023 e 2024 contaram também com uma produção cada.

A nuvem de palavras (Figura 1), construída com auxílio da plataforma *Mentimeter*, revela os dados relacionados às palavras-chave utilizadas nos artigos, sendo que foram feitas 59 inserções.

Figura 1 - Nuvem de palavras, elaborada com auxílio da plataforma *Mentimeter*



Fonte: elaborado pelas autoras

Observa-se na Figura 1 que as palavras-chave mais utilizadas são: “educação especial”, “realidade virtual” e “realidade aumentada”, justamente os descritores utilizados na busca. Também tiveram destaque alguns termos que fazem referência aos públicos abrangidos nas pesquisas, como “deficiência intelectual”, “síndrome de down” e “língua brasileira de sinais”.

No que diz respeito à categorização, foram levantadas cinco categorias: **Recursos assistivos** (6), **Reabilitação** (5), **Percepção de professores** (2), **Formação de professores** (1), e, **Revisão de literatura** (1).

Em **Recursos assistivos**, Hogetop (2003) objetivou analisar a interação entre professor e estudante, em um ambiente de aprendizagem virtual para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Foram utilizadas cinco intervenções em um estudo de multicaso, com o foco de compreender o processo de apropriação do ambiente virtual por esses estudantes. Essas análises tiveram como base a teoria histórico-cultural, mais especificamente a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com vistas a um desenvolvimento real. Os resultados destacaram a importância da mediação do professor e da qualidade e adequação dos suportes.

Carvalho (2011) desenvolveu um *software* com RA para ensinar 15 palavras em Libras e Português a oito estudantes surdos, bem como Carvalho e Manzini (2017) avaliaram sua eficácia. Após cinco sessões, os estudantes dominavam os sinais em Libras, mas apresentavam dificuldades na construção de palavras em Português. O *software* mostrou potencial para apoiar a Educação Especial nesse caso.

Malaquias (2012) avaliou o uso do *software VirtualMat*, um jogo educativo de RV, como tecnologia assistiva para o ensino de conceitos lógico-matemáticos a estudantes com Deficiência Intelectual. Duas escolas inclusivas foram participantes, e o estudo utilizou métodos quantitativos e qualitativos, com questionários e observações para analisar a eficácia do *software*. Os resultados mostraram que o *VirtualMat* melhorou significativamente as habilidades matemáticas dos estudantes e demonstrou o impacto positivo da RV no ensino de estudantes com Deficiência Intelectual.

Santos (2015) desenvolveu um *software* de RA para ensinar Libras e Português para estudantes surdos e avaliar sua usabilidade com profissionais e estudantes de duas instituições. Os resultados mostraram variações na facilidade de uso entre os estudantes e destacaram a importância do apoio especializado. O *software* demonstrou potencial como ferramenta adaptável para a Educação Inclusiva.

A dissertação de Colpani (2015) objetivou desenvolver o aplicativo AR+G Atividades Educacionais, que foi desenvolvido com RA e Gamificação, para auxiliar estudantes com Deficiência Intelectual. Duas professoras realizaram a avaliação do uso por dez estudantes. O estudo empregou métodos quantitativos e qualitativos. Os resultados indicaram melhorias nas habilidades dos estudantes após dois meses, além de maior engajamento, motivação e facilidade de uso do aplicativo, o que contribuiu para a construção do conhecimento individual e coletivo.

Na categoria **Reabilitação**, Lorenzo, Bracciali e Araújo (2015) realizaram intervenções com uma criança com Síndrome de Down, utilizando o *Xbox Kinect*. Após 20 sessões, houve melhoras na

motricidade global, equilíbrio, esquema corporal e organização espacial, enquanto a motricidade fina e a linguagem se mantiveram estáveis. Os autores concluem afirmando que as intervenções contribuíram para o desenvolvimento psicomotor, o que pode beneficiar o desempenho escolar.

O estudo de Souza (2016) investigou o impacto de *Exergames* com RV não imersiva no desenvolvimento psicomotor de cinco crianças com síndrome de Down, com idades entre oito a 10 anos. Durante três meses, os participantes realizaram atividades com o *Xbox 360 Kinect*, focando em movimentos e dança. Os resultados mostraram melhorias em todos os participantes, com destaque para tonicidade e praxia fina. Assim, a intervenção com *Exergames* demonstrou ser benéfica para o desenvolvimento psicomotor das crianças, concordando com os resultados de Lorenzo, Braccialli e Araújo (2015).

Os pesquisadores Audi *et al.* (2018) avaliaram a satisfação com o uso de jogos de RV em fisioterapia, usando o *Xbox Kinect* com um voluntário com traumatismo cranioencefálico. Foram realizadas 21 sessões, alocadas em um mesmo mês, e os jogos exigiram várias habilidades corporais, incluindo o equilíbrio. A análise da entrevista indicou prazer e motivação nas atividades, concluindo que a RV foi eficaz como recurso terapêutico e melhorou o equilíbrio do participante.

Silva *et al.* (2018) mapearam as habilidades motoras necessárias para jogar *Kinect Adventures* no *Xbox 360*, visando melhorar capacidades perceptuais e motoras em reabilitação. A análise multidisciplinar envolveu a experimentação do jogo e identificação das ações necessárias. Os resultados mostraram que o jogo requer coordenação, equilíbrio e movimentos amplos, destacando seu potencial terapêutico na reabilitação.

Os pesquisadores Grasel, Schroder e Tomazin (2023) relataram a experiência em uma instituição para pessoas com Deficiência Intelectual de Santa Catarina, utilizando a reabilitação virtual, com uso do *Xbox 360* e *Kinect*. As atividades foram focadas na autonomia, equilíbrio, função motora e tarefas diárias, e os jogos foram adaptados

às necessidades dos estudantes. A RV se mostrou eficaz e atrativa, e promoveu maior interação e aumento da autonomia dos participantes, bem como, o suporte aos profissionais.

Quanto à categoria Percepção de professores, o estudo de Moraes (2021) avaliou o conhecimento de professores de Educação Física sobre AH/SD e o uso de RV na Educação. Participaram nove professores da rede de ensino de uma cidade de porte médio do Estado de São Paulo, que revelaram falta de formação sobre AH/SD e uso esporádico de RV. A análise indicou uma relação entre experiência profissional e percepção de desempenho, e destacou a necessidade de reformular a formação docente para incluir esses temas.

Lima *et al.* (2021) investigaram as percepções de professores de Educação Especial sobre o uso de RA e RV em oito escolas públicas do Maranhão. O conhecimento dos docentes sobre essas tecnologias foi avaliado e foram apresentadas ferramentas para mensurar a usabilidade e a experiência do usuário. Os resultados indicaram que, embora os professores utilizem tecnologias digitais, a aplicação de RA e RV é rara, ainda que as ferramentas tenham sido bem avaliadas em termos de usabilidade e experiência do usuário.

No que diz respeito à Formação de professores, Narciso *et al.* (2024) analisaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua influência na Educação Inclusiva, tendo como foco os desafios da adaptação pedagógica e da formação de professores. Segundo os autores, os resultados revelaram a discrepância entre as exigências da BNCC e a preparação docente, enfatizando a importância de tecnologias como RA para apoiar a Educação Inclusiva. Concluíram afirmando que a implementação desse recurso, de maneira eficaz pelos professores, exige capacitação contínua e uso de tecnologias inovadoras.

Também foi levantada uma produção alocada em **Revisão de literatura**, o trabalho de Afonso *et al.* (2020) analisou o uso da Realidade Virtual Imersiva (RVI) na Educação, abordando sua relevância, experiências e desafios. A pesquisa bibliográfica incluiu estudos nacionais e internacionais, e focou em Educação

Especial, Escolar Indígena e Ensino a Distância, especialmente para crianças com TEA e estudantes surdos. A conclusão aponta que a RVI, quando aplicada corretamente, pode enriquecer diversas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos o objetivo do presente estudo, que consistiu em realizar uma revisão integrativa da literatura que relaciona Educação Especial e RVA, conclui-se que há uma incipiência de estudos, em âmbito nacional, que tratam a temática de maneira aprofundada.

É possível afirmar que os estudos destacam a importância e o potencial de *softwares* e aplicativos de RVA na Educação, e as pesquisas reforçam que esses são capazes de melhorar as habilidades e competências de estudantes com deficiências, como Surdez, Deficiência Intelectual e Síndrome de Down, e favorecer o ensino de Libras, bem como impactar positivamente o desenvolvimento psicomotor.

Além disso, a revisão demonstra que a formação de professores apresenta lacunas nessa área e escasso conhecimento sobre essas tecnologias, o que indica a necessidade de capacitação contínua e uso de tecnologias inovadoras. Assim, a implementação dessas ferramentas no ambiente escolar pode proporcionar um aprendizado mais inclusivo e eficaz.

A análise dos estudos revisados revelou um panorama promissor sobre o uso da RVA no contexto da Educação Especial e Inclusiva, mas denunciou que o uso ainda se mostra bastante raro e limitado.

Como limitações do estudo podemos apontar o baixo número de publicações levantadas, o que impede grandes generalizações e revela a necessidade, além de novas pesquisas, também de novas revisões da literatura utilizando outros descritores e outras bases de dados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, G. B. *et al.* Potencialidades e fragilidades da realidade virtual imersiva na educação. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 34, p. 169-183, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/180>. Acesso em: 25 out. 2024.

AUDI, M. *et al.* Realidade virtual como ferramenta para reabilitação: estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 153–166, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19806>. Acesso em: 25 out. 2024.

BANH, L.; STROBEL, G. Generative artificial intelligence. **Electronic Markets**, v. 33, n. 63, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12525-023-00680-1>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.

CARVALHO, D. de.; MANZINI, E. J. Aplicação de um programa de ensino de palavras em libras utilizando tecnologia de realidade aumentada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 215-232, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200005>. Acesso em: 25 out. 2024.

CARVALHO, D. de. **Software em língua portuguesa/libras com tecnologia de realidade aumentada: ensinando palavras para alunos com surdez**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102184>. Acesso em: 26 out. 2024.

COLPANI, R. **AR+G atividades educacionais: um aplicativo de realidade aumentada com gamification para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Câmpus Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/636>. Acesso em: 27 out. 2024.

GRASEL, J.; SCHRODER, C.; TOMAZIN, K. M. S. Promovendo autonomia por meio da reabilitação virtual: experiência da prática multidisciplinar na deficiência intelectual. **Revista Apae Ciência**, v. 20, n. 2, p. 115-120, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/383906219_PROMOVENDO_AUTONOMIA_POR_MEIO_DA_REABILITACAO_VIRTUAL_EXPERIENCIA_DA_PRATICA_MULTIDISCIPLINAR_NA_DEFICIENCIA_INTELECTUAL. Acesso em: 25 out. 2024.

HOGETOP, L. **A mediação com pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes de aprendizagem virtuais: desvelando caminhos para atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal.** Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/3896>. Acesso em: 28 out. 2024.

KIRNER, C.; TORI, R. Fundamentos da realidade aumentada. *In*: TORI, R.; KIRNER, C.; SISCOOTTO, R. **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada.** Livro do pré-simpósio, VIII Symposium on Virtual Reality, Belém – PA. Editora SBC – Sociedade Brasileira de Computação: Porto Alegre, 2006, p. 22-38. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Romero-Tori/publication/216813069_Fundamentos_de_Realidade_Virtual/links/5d234774458515c11c1c5cdb/Fundamentos-de-Realidade-Virtual.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

LIMA, F. *et al.* A utilização de realidade aumentada e virtual por professores do ensino especial: uma análise de usabilidade e experiência do usuário. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 282–291, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/121228>. Acesso em: 25 out. 2024.

LORENZO, S. M. de.; BRACCIALLI, L. M. P.; ARAÚJO, R. de C. T. Realidade virtual como intervenção na Síndrome de Down: Uma perspectiva de ação na interface saúde e educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 259-274, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200007>. Acesso em: 25 out. 2024.

MALAQUIAS, F. F. de O. O. **Realidade virtual como tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual**. 2012. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14303>. Acesso em: 27 out. 2024.

MORAES, R. L. de. **As concepções de professores sobre Altas Habilidades ou Superdotação e utilização de exergames na Educação Física**. 2021. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214127>. Acesso em: 28. out. 2024.

NARCISO, R. *et al.* A BNCC e a educação inclusiva: implicações na formação de professores. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 2, p. e2788, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2788>. Acesso em: 25 out. 2024.

OGEDA, C. M. M.; MOREIRA, Y. M. V. O potencial da inteligência artificial na identificação e no atendimento à superdotação: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Nova**

Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 304-314, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/417>. Acesso em: 29 mar. 2025.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008>. Acesso em: 28 out. 2024.

SANTOS, L. C. M. dos. **Aprendizado bilíngue de crianças surdas medida por um software de realidade aumentada.** 2015. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19716>. Acesso em: 26 out. 2024.

SILVA, S. R. M. da. *et al.* O videogame X-BOX 360: Uma análise de jogos da mídia kinect adventures para crianças no contexto terapêutico. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 2, p. 113-120, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7769>. Acesso em: 25 out. 2024.

SOUZA, K. O. **Efeitos dos exergames no perfil psicomotor de crianças com Síndrome de Down.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos - SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8744>. Acesso em: 28 out. 2024.

TORI, R.; KIRNER, C. Fundamentos da realidade virtual. *In:* TORI, R.; KIRNER, C.; SISCOOTTO, R. **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada.** Belém – PA, Editora SBC – Sociedade Brasileira de Computação, Porto Alegre, 2006. p. 2-21. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Romero-Tori/publication/216813069_Fundamentos_de_

Realidade_Virtual/links/5d234774458515c11c1c5cdb/Fundamentos
-de-Realidade-Virtual.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

O UNIVERSALISMO INTERATIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Priscila Caroline Miguel
Maria Carolina Canale Sanches Rodrigues
Rita Melissa Lepre

INTRODUÇÃO

Incluir é ação! É verbo que, etimologicamente, deriva do latim “*includere*” que traz o sentido de “conter em si”, “por dentro de”, “juntar”. Portanto, a ação de incluir algo ou alguém implica em englobar para que faça parte, para que se junte a algo, para que afete e seja afetado no espaço no qual se insere. Neste sentido, a educação inclusiva é aquela que busca incluir pessoas a partir de um conjunto de práticas e políticas que almejam garantir a participação plena e equitativa de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças ou limitações, em ambientes sociais, educacionais, laborais e culturais.

Silvério (2005) reitera que as propostas de inclusão, em especial no Brasil, foram mais evidenciadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerando que, ela representa certa sintonia com as mudanças sociais em curso, após 20 anos de regime autoritário. Mesmo que de modo insuficiente, a Constituição foi um marco, obviamente, movido por lutas sociais que não se esgotam, como bem sabemos, por mudanças normativas. Para o autor: “[...] entender as distintas formas mediante as quais a diversidade se expressa e vem sendo interpretada tem sido um dos elementos

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265192886576>

centrais para compreendermos os desafios presentes no processo brasileiro [...]” (Silvério, 2005, p.91).

Nesse ínterim, a educação, em uma perspectiva inclusiva, tem como objetivo garantir a aprendizagem plena e o acesso universal para todas as crianças e jovens, sem distinção de condição socioeconômica, nacionalidade, gênero ou deficiência. Todos têm o direito a uma educação de qualidade. O ensino inclusivo e de excelência é um direito fundamental para todos, em um caráter ético e democrático, passível de desenvolver, por meio de práticas intencionais a consciência de que todas as interações devem ser pautadas no respeito, por meio do cotidiano inclusivo.

Seyla Benhabib, filósofa turca, propõe uma visão ética que integra o ponto de vista do "outro concreto" e do "outro generalizado" para evitar o relativismo moral e a falácia racionalista. O "outro generalizado" representa uma perspectiva universalista, na qual todos são vistos como iguais, com direitos e deveres comuns, regulados por normas públicas e institucionais. Já o "outro concreto" reconhece a singularidade de cada indivíduo, considerando sua história, emoções e identidade, orientando-se por normas privadas, como solidariedade e cuidado. Benhabib argumenta que, ao contrário das teorias universalistas tradicionais (Rawls, 1981; Habermas, 2012), essas duas perspectivas são complementares e essenciais para uma concepção ética equilibrada e contextualizada, que valoriza tanto a autonomia e a justiça institucional quanto a responsabilidade interpessoal. A autora revisita o princípio de universalização e a ética comunicativa, inspirando-se em Arendt para unir elementos aristotélicos e kantianos, o que expande a autonomia para incluir a capacidade de compreender o ponto de vista do outro concreto, além das normas abstratas de justiça (Frateschi, 2014).

Benhabib (2021) admite que é preciso resgatar o respeito universal por cada pessoa em virtude de sua humanidade; da autonomia moral do indivíduo; da igualdade e da justiça econômica e social; da participação democrática; além das

liberdades civis e políticas pautadas na justiça e na consolidação da solidariedade.

De acordo com Frateschi (2014), Benhabib defende um universalismo “[...] segundo a qual não há incompatibilidade entre uma moralidade baseada em princípios e o juízo moral contextualizado [...]” (p. 363), sendo assim, dentro de uma perspectiva inclusiva, é essencial que contextualizemos o universal de tal forma que ele se relacione com o particular. Não há como falar de inclusão sem considerar o contexto.

Benhabib assume uma concepção comunicativa e interativa de racionalidade, que nos permite partir do pressuposto de que nos tornamos pessoas e construímos nossas identidades, quando somos capazes de discurso e ação, atrelados à aprendizagem da interação em comunidade. É nesse diapasão, que reforçamos a ideia de que a inclusão requer de fato a capacidade de reversão de perspectivas e a disposição para raciocinar a partir do ponto de vista dos outros. Para Piaget (1994/1932), tal disposição seria a descentração.

[...] Ao assumir essa perspectiva, nós observamos o que compartilhamos e focamos na individualidade e distinção do outro; procuramos entender as suas necessidades, motivações e desejos. Nesse caso, a relação é governada pela norma da reciprocidade complementar, ou seja, cada um espera ser reconhecido como um ser concreto e individual com necessidades, talentos e capacidades específicas. Nessa perspectiva, as nossas diferenças nos complementam e não necessariamente nos apartam e as normas de interação são normalmente privadas, não institucionais, são normas de solidariedade, amizade, amor e cuidado [...] (Frateschi, 2014, p. 370).

Nesse contexto, a concepção de autonomia é ampliada de apenas uma autodeterminação de acordo com normas justas, mas também da capacidade de assumir o ponto de vista do outro concreto, e esse outro é capaz de reconhecer e valorizar as diferenças e as identidades, o que Benhabib entende por ética comunicativa que: “[...] advoga um modelo participativo e não

burocrático de tomada de decisão, ao mesmo tempo em que encoraja o aumento do debate público [...]” (Frateschi, 2024, p. 374), sendo por meio desses processos que aprendemos a exercer o juízo moral e político, sobretudo, que desenvolvemos as habilidades para ver o mundo tal como ele é a partir de perspectivas diferentes das nossas. Isso implica, todavia, no processo de aceitação do outro e da valorização da diversidade.

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Muito tem se discutido sobre a Educação Inclusiva, sobretudo após a Declaração de Salamanca em 1994, que de acordo com Garcez e Ikeda (2021, p.23) “é considerada um divisor de águas em termos do direito à Educação para um grupo, que historicamente, tem sido excluído. Por mudar a rota de atuação, rompe com a demanda da classificação por patologia como condicionante à escolarização, ainda que sob a influência da política neoliberal, em considerar a intencionalidade de preparar “jovens”, antes excluídos para o mercado de trabalho, para que possam desempenhar seus papéis na sociedade (Passos, 2023).

Outro marco importante para a luta pela inclusão, foi a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência realizada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, que olha para a deficiência em uma abordagem social sob diretrizes de equidade, regida pela égide da perspectiva da educação inclusiva, diante da formação voltada para todos.

Em uma perspectiva de equidade, nós garantimos o acesso aos mesmos direitos a todos e consideramos as necessidades específicas, enquanto na igualdade não temos a preocupação de levar em conta a individualidade/subjetividade de cada sujeito.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem

uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Garcez; Ikeda, 2021, p. 23).

Essa perspectiva nos remete a ideia de que a educação tem o papel de alcançar a todos, ou seja, todos têm o direito de aprender, sejam indivíduos com ou sem deficiência, atendidos ou não pela Educação Especial, em um ambiente acolhedor, que respeite a diversidade e promova a convivência de fato, inclusiva, pois tem como pressuposto a ideia de que não existe um único modelo de pessoa, mas sim uma diversidade de sujeitos, cada um com suas características e necessidades específicas.

Dessa forma, a sociedade de fato inclusiva busca organizar suas ações com base na equidade, garantindo que todos possam participar de forma plena. Assim sendo, uma escola socialmente justa requer um currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural e as desigualdades sociais, sem desconsiderar o contexto, haja vista que discutimos há décadas a “inclusão de todos pela educação”, mas se ainda tal discussão ainda se repete, obviamente, é porque ainda não conseguimos cumprir a contento.

No Brasil, ainda há muitos desafios para o alcance da Educação na perspectiva Inclusiva; com passos pequenos, sobretudo, essa reflexão se intensifica a partir de 1994, após a implementação da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), que em relação à inclusão escolar, é considerada um retrocesso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, que permite a inclusão nas classes regulares apenas das crianças com deficiência que "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares do ensino comum no mesmo ritmo dos alunos considerados 'normais" (s/n) - termo que atualmente está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Dessa forma, a política acabava excluindo grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, relegando-os à Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, n.p.) dedica um capítulo específico à Educação Especial que define que "serão oferecidos, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades dos alunos da Educação Especial". Também se afirma que "o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, devido às condições específicas dos alunos, a integração nas classes comuns de ensino regular não for viável". Além disso, o texto cita a formação dos professores e os aspectos relacionados a currículos, métodos, técnicas e recursos necessários para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2008, é publicado um documento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que norteia o processo histórico da educação inclusiva no Brasil, com caráter de subsídio para futuras políticas públicas que possam de fato, promover, uma educação de qualidade para todas as crianças, e em seu parágrafo introdutório, apresenta:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1)

Dessa forma, para pensar na educação em uma perspectiva inclusiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem no contexto escolar, podemos recorrer ao ensino construtivista, no qual o indivíduo, por meio de sua interação com o ambiente, constrói sua própria identidade e, ao mesmo tempo, influencia o meio ao seu redor. Esse processo é dinâmico, já que as mudanças

no ambiente provocam desafios que incentivam novas formas de interação. Assim, o desenvolvimento envolve uma constante superação, levando em conta todas as dimensões do ser, como mencionado anteriormente. Esse conceito é especialmente relevante para a educação inclusiva. Significa trabalhar a descentração, ou seja, ajudar as crianças, desde a educação infantil, a compreender que existem diferentes maneiras de ser no mundo e que essas formas de ser são tão válidas quanto a própria.

Tal descentração implica em considerar a existência de um ponto de vista diferente do seu e isso só acontece com relações de cooperação, que no que tange à moral, dela derivam o respeito mútuo e a autonomia (DeVries; Zan; 1998; La Taille, 1992). Dessa forma, descentrar é um dos pontos principais para uma educação inclusiva, e conseguimos ver esse conceito no universalismo interativo de Benhabib, já que o mesmo remete a ideia do respeito à singularidade, por meio da interação e do diálogo entre diferentes contextos sociais e culturais, inclinando para a construção de princípios éticos comuns a todos.

[...] Acreditar que o mundo será outro e instituído sobre distintas bases após nossa morte não pode ser visto como credo religioso ou uma espécie de crença na vida após a morte. A história social e a confiança na humanidade nos leva a confiar neste caminho; por conseguinte, cedo ou tarde, continuamos a acreditar no aparecimento de uma nova sociedade que rompa com todo o lineamento da anterior e possa de fato se denominar como democrática [...] (Piccolo, 2014, p. 81).

Assim, nessa busca por uma sociedade de fato democrática, que por meio da interação considere as diferentes perspectivas e a capacidade de se distanciar de visões parciais ou até mesmo reducionistas, o universalismo interativo que pode nos direcionar para uma sociedade dinâmica, ética e inclusiva, sob o compromisso com a equidade e direito de todos.

Dessa forma, na educação, é cada vez mais preciso voltar a nossa prática para uma perspectiva inclusiva, ou seja, precisamos

considerar a singularidade de todos, e a interação bem como a qualidade dessa interação. Muito além dos conteúdos e saberes acadêmicos, as interações também devem ser planejadas de forma intencional a fim de promover a ética e a descentração no ambiente escolar, por meio da ótica do singular e do universal, entre todos e para todos. É preciso uma formação integral que leve em conta tempos pessoais de aprendizagem e a multidimensionalidade dos sujeitos, sobretudo, a formação moral e em valores, que quer queira ou não, também é função social da escola.

Também devemos levar em conta que em nome da inclusão, muitos alunos assistidos pela Educação Especial, estão em classes de ensino comum, mas nem sempre realizando as atividades em conjunto com seus pares. Isso foge ao que entendemos por Educação Inclusiva e de fato não contempla o princípio de equidade e tão pouco o universalismo interativo, pois conjecturamos que o senso de pertencimento e a identidade social são elementos fundamentais para o seu desenvolvimento integral e uma formação de fato preocupada com sujeitos melhores para uma sociedade melhor. Trata-se, portanto, de pensar para além de terminologias que apenas criam uma ilusão de mudança, quando na verdade, almejamos de fato as mudanças.

Tal mudança não é fácil, a transformação no campo educacional não ocorre de maneira simples ou imediata. Para que a mudança se concretize, é fundamental que, enquanto educadores, reflitamos criticamente sobre nossa própria práxis. Isso implica alinhar nossa prática educativa com uma concepção teórica de educação, em consonância com nossas crenças e experiências sobre inclusão. A mudança, portanto, inicia-se no educador, criando as condições necessárias para que ela se efetive nas salas de aula:

Entendemos por práxis pedagógica uma ação educativa situada (num contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura), fecundada em saberes teóricos e investigativos, assumindo um sistema de crenças, valor e ética. A práxis pedagógica é uma ação complexa que procura no cotidiano a

ética das relações e das realizações, da participação de todos os atores envolvidos (Formosinho, 2016, p.27).

E mesmo que a mudança não seja fácil e rápida, é preciso que aconteça, a inclusão é uma realidade, que vai muito além de legislações, normativas, políticas públicas ou planos educacionais que contemplem determinadas pessoas. A inclusão é um direito e um dever de todos. Assim, ao ressignificar nossa práxis e direcionar intencionalmente nossa ação educativa também para a interação, oportunizando momentos de diálogos, trocas, resoluções de conflitos pautados no respeito mútuo, na cooperação, na generosidade e na ética (Vinha, 2000) caminhamos para a transformação que buscamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dito, incluir é uma ação, e muito mais do que isso é um direito, um direito que deve ser garantido e estendido para todos, direito de ser respeitado em sua diversidade, em sua aprendizagem, em sua cultura e em sua singularidade. Para que a inclusão aconteça, de fato e não fique em números ou discursos, o ambiente educacional deve ser permeado pela ótica do universalismo interativo, que nos ajuda a caminhar com a educação em valores, na medida em que a ética, a equidade, a cooperação e o respeito se alinham à práxis educativa.

Embora percebamos que pequenos e lentos avanços foram gerados na perspectiva da educação inclusiva, de fato, ela ainda não é uma realidade em sua integralidade. Em nossas escolas, todas as crianças possuem a mesma qualidade de interação e aprendizagem? São oportunizados para nossas crianças momentos para vivenciar e experienciar a cooperação, o respeito e a generosidade? Em nossas salas de aula, temos igualdade ou equidade?

Mais do que os avanços, são as lacunas persistentes que ainda precisam ser superadas, desde a definição do conceito de inclusão

até a formação profissional voltada para uma educação inclusiva e ética. Ao refletirmos sobre essas lacunas, torna-se evidente a necessidade de olhar além do nosso próprio ponto de vista, adotando uma postura de aceitação e compreensão em relação ao outro. Nesse contexto, a teoria de Seyla Benhabib, associada aos princípios da moralidade, pode nos oportunizar aporte para a ação prática em direção a uma educação na perspectiva inclusiva.

Por fim, garantir a inclusão social é implementar um conjunto de ações que garantam a participação igualitária de todas as pessoas na sociedade, independente da classe social, da condição física, da educação, do gênero, da orientação sexual, da etnia, entre outros aspectos. Isto é, é a possibilidade da participação igualitária de todas as pessoas em qualquer espaço da sociedade e consideramos que a ainda utopia da inclusão total é necessária para que continuemos na constante luta em busca da progressiva melhoria na qualidade de vida, na superação de limites e demais ações sobre o nosso ambiente. É preciso ação, para que tenhamos a inclusão. Além disso, ao valorizar a diversidade, reconhecemos que cada indivíduo é único, singular, em um mundo social, coletivo e compartilhado.

REFERÊNCIAS

BENHABIB, Seyla. **Situando o self: gênero, comunidade e pós-modernismo na ética contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases**, de 20 de dezembro de 1996, 1996.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12/12/2024.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo 1: Racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

DEVRIES, Rheta.; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Sensos** 11, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/joaoformosinho/publication/328430285_estudando_a_praxis_educativa_o_contributo_da_investigacao_praxeologica/links/5bcdf9d3299bf1a43d993952/estudando-a-praxiseducativa-o-contributo-da-investigacao-praxeologica.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

FRATESCHI, Yara. Universalismo interativo e mentalidade alargada em Seyla Benhabib: apropriação e crítica de Hannah Arendt. **Ethic@**, Florianópolis, v. 13, n.2, p. 363-385, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2014v13n2p363/28376>. Acesso em: 18 out. 2024.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás**. São Paulo: Arco, 2021.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Yves de.; OLIVEIRA, Marta Kohl de.; DANTAS, Heloysa. (org.). **Piaget**,

Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

PASSOS, Tatiany Lopes de Assunção. **As finalidades educativas escolares implícitas na Declaração de Salamanca e sua materialização nas políticas públicas para a inclusão escolar no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2023.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por uma Ontologia da Deficiência: Encontros Sociológicos. *In:* OMOTE, Sadao.; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.; CHACON, Miguel Claudio Moriel. (org.). **Ciência e Conhecimento em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, p. 45-88.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Brasília: Ed. da UNB, 1981.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. *In:* ABRAMOVICZ, Anete.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas: Papirus, 2005, p. 87-108.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2000.

EMPATIA E SUAS RELAÇÕES COM VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO^{1,2}

Ana Beatriz Jardim Roque
Isabelle de Souza Barboza
Camila Mugnai Vieira

INTRODUÇÃO

A empatia pode ser definida como um processo psicológico ou uma habilidade multidimensional. É composta por aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, desencadeados a partir da observação de experiências vivenciadas por outras pessoas (Larson; Yao, 2005). A empatia representa um dos domínios centrais da inteligência emocional, das habilidades sociais e de comunicação (Davis, 1983; Rocha, 2010).

Assim, o conceito de empatia apresenta um componente afetivo, a capacidade de se sensibilizar com as experiências do outro, e um componente cognitivo, a capacidade de entender o outro e comunicar esse entendimento, associada ainda à intenção de ajudar e mesmo às ações nas relações estabelecidas, indicando um componente comportamental (Hojat *et al.*, 2002).

Pesquisas sugerem que maiores níveis de contato interpessoal incentivam os indivíduos a se colocarem no lugar do outro (Dehning *et al.*, 2013a). De acordo com alguns estudos, determinadas variáveis têm associação positiva significativa com empatia, como vivenciar relacionamentos próximos (Dehning *et al.*,

¹ Fomento: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UNESP.

² <https://doi.org/10.51795/97865265192887791>

2013b), executar serviço voluntário (Brazeau *et al.*, 2011) e participar de redes sociais (Dehning *et al.*, 2012). A qualidade de vida também está relacionada positivamente à empatia (Thomas *et al.*, 2007).

O ambiente escolar é um espaço repleto de interações sociais, que apresentam desafios relacionados à diversidade humana. As formas de encarar múltiplas diferenças, de gênero, etnia, condições físicas, deficiências, desempenho escolar, religião, sexualidade, ideias, escolhas, entre tantas outras, das mais sutis às mais evidentes, podem gerar conflitos e dificuldades de comunicação e nos relacionamentos interpessoais. Alguns grupos costumam ser alvo de *bullying* e exclusão mais frequentemente, aqueles estigmatizados socialmente por diferenças decorrentes de alterações morfofisiológicas, de natureza psicossocial e etnocultural, entre eles, os alunos público-alvo da Educação Especial.

A adolescência é uma fase do desenvolvimento do ciclo da vida humana na qual ocorrem muitas transformações. Neste contexto, os conflitos entre jovens no ambiente escolar podem ser densos, com repercussões para sua saúde física e mental. Ao mesmo tempo, enquanto sujeitos ativos, os adolescentes são capazes de elaborar novas formas de ser, criar possibilidades existenciais, sociais e políticas inovadoras (Ozella, 2003). O desenrolar desta fase da vida e suas repercussões depende das influências mútuas entre os fatores individuais e os contextuais.

Embora não haja consenso, diversas pesquisas têm indicado que há relação entre a empatia e o envolvimento em situações de *bullying* (Neves, 2020). Estudos evidenciaram que jovens com menor empatia estavam mais envolvidos em situações de agressão (Van Noorden *et al.*, 2015; Brewer; Kerslake, 2015). Jenkins e Nickerson (2019) identificaram maior manipulação das vítimas por parte de agressores com menor empatia, bem como baixos níveis de empatia até entre vítimas, com dificuldades de tomada de perspectiva, possivelmente em função de sua inferiorização diante das situações de *bullying* vivenciadas.

Por se tratar de uma habilidade que pode ser aprendida, a empatia deve ser abordada em contextos educacionais formais e

informais. O desenvolvimento de empatia requer estratégias educacionais que tenham a intencionalidade de desenvolver esta habilidade. As intervenções educacionais para desenvolvimento da empatia são diversas e ocorrem em atividades inseridas na grade curricular e/ou de modo extracurricular. Diferentes estratégias podem ser adotadas, inclusive de modo articulado, motivando o estudante por diferentes vias, focando o desenvolvimento de autoconhecimento, valores, ética e cooperação.

A literatura evidencia a eficácia, por exemplo, de jogos, dinâmicas de grupos, dramatizações, *roleplaying* e debate de vídeos e de situações-problema (Stepien; Baernstein, 2006; Lam; Kolomitro; Alamparambil, 2011; Batt-Rawden *et al*, 2013; Sschwellwe, 2014; Moreto, 2015; Silva-Xavier; Polejack; Seidl, 2020).

Destaca-se a importância da investigação deste fenômeno junto a estudantes do Ensino Médio, pois sua compreensão pode contribuir para intervenções mais eficazes para desenvolvimento da empatia entre os estudantes, podendo aprimorar suas relações interpessoais, diminuir situações de *bullying*, melhorar a qualidade de vida dos jovens e facilitar o processo de inclusão escolar.

O objetivo da pesquisa foi mensurar os níveis de empatia de estudantes de escolas estaduais de Ensino Médio, analisando possíveis relações com variáveis sociodemográficas e acadêmicas.

MÉTODO

Tratou-se de uma pesquisa de cunho quantitativo. Participaram nove Escolas Estaduais de Ensino Médio de uma cidade de grande porte do interior do centro-oeste do estado de São Paulo. No total, a pesquisa contou com a participação de nove escolas e 669 alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio.

Segundo cálculo amostral inicial, considerando o total de 5768 alunos matriculados no Ensino Médio da cidade em 2021 (Governo do Estado de São Paulo), para se obter uma amostra representativa da população estudantil, 360 seria o número mínimo, adotando-se um nível de confiança de 95% e margem de erro de 5%. O projeto

foi apresentado à Diretoria de Ensino da região e todas as 21 escolas que contavam com Ensino Médio no município foram convidadas, contactadas por *email* e telefonemas. Após retorno, foram realizadas reuniões com as coordenações e/ou direções das escolas interessadas e agendadas as coletas de dados, conforme a disponibilidade. O critério de inclusão dos alunos como participantes foi: estarem devidamente matriculados (as) e concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em sua versão *online*. Para os menores de 18 anos, foi necessária a concordância dos responsáveis com o TCLE e o assentimento dos estudantes com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Alunos que não responderam todas as perguntas obrigatórias no instrumento foram excluídos da amostra.

Foram utilizados o Questionário de caracterização sociodemográfica que foi elaborado pelos pesquisadores Vieira *et al.* (2020), com base em estudo anterior com perguntas sobre identificação, condições de vida e demais aspectos do contexto pessoal, social e acadêmico; e o Inventário de Empatia (EI), que é um instrumento brasileiro, construído e validado para realidade do país por Falcone *et al.* (2008), que contempla também aspectos relacionados a habilidades sociais e de comunicação, aproximando-se de aspectos comportamentais relacionados à empatia. Contém 40 itens, baseados nos componentes cognitivos, afetivos e comportamentais da empatia. As alternativas de respostas de cada item foram numeradas de 1 a 5, em uma escala do tipo *Likert*, de acordo com as frequências dos comportamentos descritos, variando desde nunca (1) até sempre (5). Os escores podiam variar de 40 a 200.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Humanos (CEP) da Universidade Estadual Paulista, sob o protocolo número CAEE: 73324223.7.0000.5406. Os participantes e/ou seus responsáveis legais concordaram com os termos descritos anteriormente.

Os instrumentos foram disponibilizados *online*, por meio de plataformas como *Google Forms* e foram respondidos

individualmente pelos estudantes, em aplicação presencial, na qual cada turma de alunos em sua respectiva escola, em dia e horário previamente agendado, se reuniu e as pesquisadoras forneceram instruções detalhadas sobre como proceder com os instrumentos e acompanharam seu preenchimento.

Os dados sociodemográficos foram analisados por meio de estatística descritiva. Foram adotados os procedimentos previstos de atribuição de escores e pontuação de acordo com as respostas dos estudantes à escala. Foram calculadas médias, medianas e medidas de dispersão de cada turma de alunos, séries e escolas. Foram realizados cruzamentos de dados e testes estatísticos não paramétricos pertinentes para comparação entre grupos, considerando turma de alunos, séries, escolas e variáveis sociodemográficas e acadêmicas. Foram utilizados o Teste de *Mann-Whitney* para comparações intergrupos e o Teste de *Wilcoxon* para grupos dependentes (Siegel, 1956). Também foi usado o Teste Exato de *Fisher* em tabelas comparativas entre duas variáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desta pesquisa 669 alunos, todos matriculados no Ensino Médio da rede pública de uma cidade de grande porte do interior paulista, abrangendo diversas regiões do município e distritos. A distribuição dos 669 alunos pelas séries do Ensino Médio se mostrou da seguinte forma:

Quadro 1- Número de participantes por série

1º Ano: 306 alunos, representando 45,7% do total.
2º Ano: 208 alunos, representando 31,1% do total.
3º Ano: 155 alunos, representando 23,2% do total.

Fonte: elaboração própria.

A distribuição dos alunos por escola apresenta os seguintes dados:

Quadro 2- Número de participantes por escola

1. **Escola 1:** 137 alunos, correspondendo a 20,5% do total.
2. **Escola 2:** 107 alunos, correspondendo a 16% do total.
3. **Escola 3:** 99 alunos, 14,7% do total.
4. **Escola 4:** 83 alunos, correspondendo a 12,5% do total.
5. **Escola 5:** 65 alunos, correspondendo a 9,7% do total.
6. **Escola 6:** 55 alunos, correspondendo a 8,2% do total.
7. **Escola 7:** 46 alunos, correspondendo a 6,8% do total.
8. **Escola 8:** 45 alunos, correspondendo a 6,7% do total.
9. **Escola 9:** 33 alunos, correspondendo a 4,9% do total.

Fonte: elaboração própria.

A média de idade foi de 15,81 anos, com variação entre 14 e 20 anos, e um desvio padrão de 0,9. Dos 669 alunos, 35 (5,2%) relataram possuir algum tipo de deficiência, sendo a deficiência visual a mais prevalente, com 2,9%. Em relação à renda familiar, 54,5% (365) dos alunos informaram que variava entre 1 e 3 salários-mínimos; 26,4% (117) relataram renda de até 1 salário-mínimo; 13% (87) indicaram renda entre 3 e 5 salários-mínimos; 3,65% (24) entre 5 e 7 salários-mínimos; e apenas 3,15% (21) reportaram renda superior a 7 salários-mínimos. A etnia mais mencionada foi a branca, representando 54,3% (363) dos participantes, seguida pela etnia negra, com 23% (154), enquanto 16% (107) se autodeclararam pardos, 5,7% (38) indígenas, e apenas 0,5% (3) se identificaram como amarelos. Entre os sexos, a prevalência foi do sexo masculino, representando 51,2% (343) dos participantes; o sexo feminino correspondeu a 48,2% (322), enquanto o restante dos alunos não respondeu ou não soube informar. Quando questionados sobre o gênero com o qual se identificavam, 44,6% (299) dos participantes se identificaram como homens cisgênero, 44,4% (297) como mulheres cisgênero, 0,9% (6) como homens transgênero, 0,8% (5) como mulheres transgênero e 0,8% (5) como pessoas não binárias; um total de 8,2% (55) dos participantes não respondeu ou não soube informar. Na pergunta sobre sexualidade, a maioria dos participantes, 80,4% (538), se declarou heterossexual; um total de

7,9% (53) identificou-se como bissexual, 4,4% (30) como homossexual, 1,6% (11) como assexual e 1,4% (9) como pansexual; além disso, 4,2% (28) dos participantes não responderam ou não souberam informar. A média da qualidade de vida, em uma escala de 0 a 10, foi de 7,99, com um desvio padrão de 1,8. Em relação à avaliação do desempenho escolar, a maioria dos participantes (42%) classificou-o como regular, 38,5% como bom, 9,2% como excelente, 6,2% como ruim e 4,3% como péssimo. Sobre a satisfação com a vida escolar, 14,4% consideram-se muito satisfeitos, 51,6% como parcialmente satisfeitos, 21,2% como pouco satisfeitos e 9,7% como totalmente satisfeitos.

Os dados indicaram um perfil diversificado dos participantes, evidenciando desigualdades socioeconômicas e uma predominância de alunos com renda familiar de até três salários-mínimos. Além disso, observa-se que a maioria avaliou seu desempenho escolar como regular ou bom, enquanto a satisfação com a vida escolar tendeu a ser moderada, com mais da metade dos estudantes se considerando apenas parcialmente satisfeitos

A análise dos dados do Inventário de Empatia revelou uma mediana de 120, com os escores variando entre 85 e 184, dentro de uma escala que poderia variar de 40 a 200. O primeiro quartil (Q1) foi de 108 e o terceiro quartil (Q3) foi de 134.

Ao realizar-se os testes não paramétricos para o cruzamento das variáveis, empregou-se o Teste de *Mann-Whitney* para comparações entre dois grupos independentes, o Teste de *Wilcoxon* para dois grupos dependentes, *Kruskall-Wallis* para três grupos independentes e o Teste Exato de *Fisher* para análises em tabelas comparativas entre duas variáveis (Siegel, 1956). Assim, foram constituídos subgrupos com relação a cada variável sociodemográfica, para comparação 2 a 2 ou 3 a 3 de seus escores de empatia. Por exemplo, foram comparados os escores dos homens com os das mulheres, entre as séries, qualidade de vida acima e abaixo da média do grupo, entre outros.

Vários cálculos não indicaram diferenças estatisticamente significantes entre os grupos comparados, indicando não haver

relação entre o nível de empatia e as variáveis específicas nesta população. Alguns cálculos, porém, indicaram diferenças estatisticamente significantes, com valor de $p < 0,05$. Os resultados obtidos a partir dessas análises revelaram que indivíduos com maior empatia tendem a apresentar características específicas: aqueles que desfrutam de uma qualidade de vida superior, que não se identificam como heterossexuais (comparados aos que se identificam), que apresentam uma avaliação do seu desempenho escolar como ‘bom’ ou ‘muito bom’ (comparando-se com os que avaliar seu desempenho escolar como ‘ruim’ ou ‘muito ruim’) e que se identificam com o sexo e gênero feminino. A Tabela 1 indica os resultados de ‘p’ obtidos nestes cálculos estatísticos que indicaram diferença entre os níveis de empatia quando comparados grupos em relação às variáveis especificadas.

Tabela 1 - Cruzamento de escores de Empatia e variáveis específicas

Variáveis	Valor de ‘p’
Qualidade de Vida	0,0194
Gênero	<0,0001
Sexualidade	0,0137
Sexo	<0,0001
Desempenho escolar	0,0164

Fonte: elaboração própria.

Os resultados da pesquisa indicaram diferenças significativas em empatia entre os grupos de alunos quando comparados com base em gênero, sexualidade, desempenho escolar e qualidade de vida. Os dados revelaram que estudantes que se identificam com o gênero feminino apresentaram níveis mais elevados de empatia em comparação com aqueles que se identificam como masculinos.

Essa diferença pode ser justificada pela literatura, que aponta que as mulheres, em geral, tendem a apresentar maiores níveis de empatia. Sarrionandia e Garaigordobil (2015) destacam que meninas apresentam níveis mais altos de empatia em pré-testes,

embora as diferenças possam ser reduzidas após intervenções socioemocionais, o que sugere que ambos os gêneros podem ser igualmente beneficiados por programas que promovam a empatia. De acordo com o estudo de Porcellis e Lacerda (2022), a promoção de discussões sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas pode aumentar a empatia ao proporcionar um ambiente mais inclusivo. Essa exposição a questões de diversidade possibilita o desenvolvimento de uma maior capacidade de se colocar no lugar do outro.

A maior empatia observada entre estudantes que não se identificam como heterossexuais pode estar relacionada à experiência de discriminação e marginalização social que esses jovens enfrentam. Flynn *et al.* (2018) destacam que adolescentes não heterossexuais frequentemente lidam com dificuldades emocionais e exclusão, o que pode intensificar sua capacidade de empatia. Grizorti *et al.* (2024) afirmam que indivíduos da comunidade LGBTQIAPN+³ sofrem mais frequentemente com *bullying* e, nesse contexto, a empatia pode ser uma resposta desenvolvida como mecanismo de enfrentamento, auxiliando na criação de um ambiente mais acolhedor e de maior aceitação.

Estudantes que avaliaram seu desempenho escolar como ‘muito bom’ ou ‘excelente’ apresentaram escores de empatia mais altos do que aqueles que avaliaram seu desempenho de modo mais negativo. Isso corrobora o estudo de Hernández-Prados *et al.* (2024), que discute a relação entre habilidades socioemocionais, como a empatia, e o desempenho acadêmico. Estudantes com maior empatia tendem a desenvolver melhores habilidades sociais e relações interpessoais, o que pode refletir em uma avaliação mais positiva do seu desempenho acadêmico.

³ Ultimamente a sigla mais usada para se referir à comunidade é LGBTQIAPN+, que contempla boa parte da diversidade de gêneros, identidades e orientações sexuais que compõem o grupo — entre eles: há lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e pansexuais.

A pesquisa também apontou uma relação positiva entre empatia e qualidade de vida. Indivíduos com maior qualidade de vida apresentaram escores mais altos de empatia, o que pode ser explicado pela literatura que associa o desenvolvimento da empatia a um aumento no bem-estar emocional e social. Estudos de intervenções socioemocionais com adolescentes, como o de Bedin *et al.* (2024) mostram que o desenvolvimento da empatia está associado a uma percepção mais positiva da qualidade de vida, pois facilita o gerenciamento das emoções e melhora a coesão social, o que impacta diretamente no bem-estar dos jovens.

Dessa forma, os resultados obtidos na pesquisa estão alinhados com a literatura no que se refere à relação com estas variáveis, sugerindo que a empatia desempenha um papel fundamental nas interações sociais e no bem-estar dos adolescentes, sendo influenciada por diversas condições sociodemográficas.

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio em Escolas Estaduais de uma cidade de grande porte do interior do centro-oeste do estado de São Paulo, a partir da aplicação do Questionário de Categorização Sociodemográfico e do Inventário de Empatia, possibilitou uma visão detalhada dos níveis de empatia entre esses jovens, evidenciando a complexidade dessa habilidade no contexto escolar e suas relações com variáveis sociodemográficas e acadêmicas, indicando variações de escores que refletem a diversidade de experiências e contextos dos participantes.

Os achados, a partir da análise do cruzamento dos dados sociodemográficos, destacam a necessidade de promover essa habilidade, por meio de intervenções educacionais personalizadas e inclusivas, visando melhorar as relações interpessoais e reduzir conflitos no ambiente escolar, espaço com potencial para o desenvolvimento de habilidades empáticas.

Por fim, promover a empatia entre os jovens pode contribuir para a redução de comportamentos agressivos e para a melhoria da qualidade de vida no ambiente escolar, tendo um impacto direto na criação de um ambiente mais acolhedor, respeitoso e empático, favorecendo o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional.

Sugere-se novos estudos para aprofundamento de como estas e outras variáveis relacionam-se com a empatia, bem como que envolvam intervenções no intuito do desenvolvimento desta habilidade socioemocional, que pode facilitar o processo de inclusão escolar no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- BATT-RAWDEN, S. A. *et al.* Teaching empathy to medical students: an updated, systematic review. **Acad. Med.**, v. 88, n. 8, p. 1171-7, 2013.
- BEDIN, L; NUNES, F; TONIAL, A. Intervenções Socioemocionais com Adolescentes em Escolas: uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. Londrina, v. 25, n. 2, p. 196–207, 2024. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10682>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- BREWER, G.; KERSLAKE, J. Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. **Computers in Human Behavior**, n. 48, p. 255–260, 2015.
- DAVIS, M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. **J. Pers. Soc. Psychol.** v. 44, p. 113–126, 1983.
- DEHNING, S. *et al.* Comparative cross-sectional study of empathy among first year and final year medical students in Jimma

University, Ethiopia: Steady state of the heart and opening of the eyes. **BMC Medical Education**, v. 12, n. 34, p. 1-12, 2012.

DEHNING, S. *et al.* Emotional and Cognitive Empathy in First-Year Medical Students. **International Scholarly Research Notices Psychiatry**, 3, 2013a.

DEHNING, S. *et al.* Empathy Without Borders? Cross-Cultural Heart and Mind-Reading in First-Year Medical Students. **Ethiopian Journal of Health Sciences**, v. 23, n. 2, p.113–122, 2013b.

FALCONE, E. M. de O. *et al.* Inventário de Empatia (IE): desenvolvimento de uma medida brasileira. **Avaliação Psicológica**, n. 7, v. 3, p. 321-334, 2008.

FLYNN, D. *et al.* Innovations in practice: dialectical behaviour therapy - skills training for emotional problem solving for adolescents (DBT STEPS-A): evaluation of a pilot implementation in irish post-primary schools. **Child Adolesc. Mental Health**, v.23, n.4, p.376-389, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/camh.12284>. Acesso em: 30 mar. 2024.

GRIZORTI, W; DA LUZ LEAL, M; MELO, T. Os impactos psicológicos do bullying na rede escolar de ensino médio em alunos LGBT+. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, 2024.

GOVERNO DE SÃO PAULO. **Governo Aberto SP**: Conjunto de dados para a sociedades. Secretaria da Educação - Sede. Alunos por tipo de ensino da rede estadual. Disponível em: <http://catalogo.governoaberto.sp.gov.br/dataset/alunos-por-tipo-de-ensino-da-rede-estadual> . Acesso em: 21.03.22.

HERNÁNDEZ, M; ÁLVAREZ, J; SÁNCHEZ, R. Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2024.

HOJAT, M. *et al.* Physician empathy: Definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. **Am J Psychiatry**, v. 159, p. 1563–9, 2002.

JENKINS, L. N.; NICKERSON, A. B. Bystander Intervention in Bullying: Role of Social Skills and Gender. **The Journal of Early Adolescence**, n. 39, v. 2, p. 141-166, 2019.

LAM, T. C. M.; KOLOMITRO, K.; ALAMPARAMBIL, F. C. Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. **Journal of Multidisciplinary Evaluation**, v. 7, n. 16, p. 162-200, 2011.

LARSON, E. B.; YAO, X. Clinical empath as emotional labor in the patient-physician relationship. **Jama**, v. 293, n. 9, p. 1100-1106, 2005.

MORETO, G. **Avaliação da empatia de estudantes de medicina em uma universidade na cidade de São Paulo utilizando dois instrumentos**. Tese (Doutorado em Ciências Médicas), Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

NEVES, M. A. P. **Empatia, assertividade e envolvimento em comportamentos de bullying em adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade Lusíada do Norte. Porto, 2020.

PORCELLIS, R; LACERDA, K. Gêneros e sexualidades no contexto do ensino médio: diálogos possíveis: Genders and sexualities in high school's context: possible dialogues. **Cadernos Cajuína**, v. 7 n. 1 2022. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/275/280>. Acesso em: 29 mar. 2025.

ROCHA, G. V. M. Empatia. *In*: GOMIDE, P. I. C. (org.). **Comportamento moral**: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes. Curitiba: Juruá Editora, p. 69-80, 2010.

SARRIONANDIA, A.; GARAIGORDOBIL, M. Efectos de un programa de inteligencia socioemocional en factores socioemocionales y sintomas psicomaticos. **Rev Latinoam. Psicol.**, v.49, n.2, 110-118, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.12.001>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SCHWELLER, M. **O ensino de empatia no curso de graduação em medicina**. Tese. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

SIEGEL, S. **Estatística Não - Paramétrica para as Ciências do Comportamento**, McGraw-Hill, 1956.

SILVA-XAVIER, E. A. DA; POLEJACK, L.; FLEURY SEIDL, E. M. Comunicação de Notícias Difíceis: Revisão Integrativa Sobre Estratégias de Ensino na Formação Médica. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 12, n.3, p. 47-61, 2020.

STEPIEN, K & BAERNSTEIN A. Educating for empathy. **Journal of General Internal Medicine**, v. 21, p. 524-530, 2006.

THOMAS, M. R. *et al.* How Do Distress and Well-being Relate to Medical Student Empathy? A Multicenter Study. **J. Gen. Intern. Med**, v. 22, p. 177-83, 2007.

VAN NOORDEN, T. H. J., *et al.* Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. **J. Youth Adolescence**, n, 44, p. 637–657, 2015.

VIEIRA, C. M. *et al.*, Diversidade e direitos humanos: Efeitos de oficinas atitudes sociais de Estudantes do Ensino Médio em relação à inclusão *In*: **Direitos Humanos e Educação**: uma relação

indissociável.1 ed. Curitiba: Bagai, 2020, v.1, p. 200-214.
Disponível: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/07/Editora-BAGAI-DIREITOS-HUMANOS-E-EDUCAÇÃO.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

**PROTOCOLO PARA SCREENING DE HABILIDADES
MUSICAIS (PSHM):
CONTRIBUIÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO EM MÚSICA^{1,2}**

Fabiana Oliveira Koga
Rosemeire de Araújo Rangni

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, 37.638 estudantes são registrados com aptidão e talento³ em classes comuns, além de 381 estudantes em classes exclusivas regularmente matriculados na Educação Básica. Ademais, o Censo Escolar contabiliza 2.243 estudantes identificados com talento e regularmente matriculados no Ensino Superior, tanto em cursos presenciais quanto à distância (INEP, 2025)⁴.

Com base nos estudos de Rangni *et al.* (2021), trata-se de um número ínfimo de estudantes identificados em comparação com outros públicos atendidos pela Educação Especial. Segundo os autores, há uma desvalorização do talento no Brasil fundamentada em mitos, concepções equivocadas e estereótipos que dificultam o

¹ A presente pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, processo n. 2019/14466-8.

² <https://doi.org/10.51795/978652651928893107>

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) adota o termo "altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996). Neste capítulo, serão utilizados os termos "Aptidão" e "Talento musical", com fundamento nos estudos da área de Música realizados por Gordon (2015), Gagné e McPherson (2016), Kirnarskaya (2018) e Haroutounian (2019).

⁴ Esses dados correspondem aos resultados mais recentes do censo, disponíveis até o momento da redação deste texto, conforme informações divulgadas no portal Gov.br. Na Educação Básica já havia resultados de 2024, porém, incompletos.

atendimento educacional dessa população e impedem a implementação e execução de políticas públicas (Koga; Rangni, 2022; Rangni *et al.*, 2021).

Ressalta-se que a legislação prevê a identificação precoce e o atendimento de estudantes talentosos por serem público da Educação Especial (Brasil, 1996; 2008). Conforme orientado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, essa identificação deve abranger diferentes áreas de capacidade humana também para além do âmbito acadêmico. A Música, por exemplo, integra o escopo criativo e requer identificação e atenção educacional e cadastramento no Censo Escolar. Koga e Rangni (2022) constataram índices elevados de estudantes identificados com talento musical, considerando diferentes amostras de discentes em escolas do estado de São Paulo, o que comprova a demanda existente.

O fenômeno da aptidão e do talento na Música pode ser considerado complexo e envolve diversas variáveis, entre elas: a inteligência musical, a imaginação, a criatividade (*giftedness*) e as funções psicológicas superiores, as quais podem ser observadas em eminência a partir da internalização acelerada, uso criativo dos recursos e elementos musicais com base no desenvolvimento da percepção, atenção, linguagem, memória, pensamento e imaginação. Também se observa entre as variáveis a precocidade, a motricidade, a motivação, o senso estético e os fatores emocionais. Esses elementos estão relacionados à personalidade, à identidade e à musicalidade, além de interagirem com as nuances da sobre-estimulabilidade (*overexcitability*). Nesse contexto, pode-se afirmar que as pessoas talentosas são intensas na interação social (Abramo; Natalie-Abramo, 2020; Gagné; McPherson, 2016; Haroutounian, 2019; Kirnarskaya, 2018).

Diante da dificuldade em identificar e avaliar de forma fidedigna a aptidão e o talento musical, surgiram alguns instrumentos padronizados, como os desenvolvidos por Gordon (2015) e Haroutounian (2019). Gordon (2015) utilizou uma abordagem baseada no discernimento auditivo com o objetivo de

mensurar a aptidão, entendida como um potencial interno e passível de aplicação em massa mediante alguns exercícios (itens). Por meio das medidas de aptidão, o autor propõe analisar também o processo de ‘audiação (*audiation*)’, definido como a capacidade de pensar, sentir, compor e imaginar a música sem o uso de instrumentos musicais. Em outras palavras, a ‘audiação’, para esse autor, permite construir imagens musicais e compor sem o auxílio de instrumentos, escrita ou *softwares*. Para ele, o índice superior de aptidão associado à ‘audiação’ indicaria a presença do talento, sendo a externalização do potencial musical a partir da internalização e compreensão dos recursos musicais utilizados criativamente culminando na materialização de um produto artístico e/ou relacionado à *performance*.

Por sua vez, Haroutounian (2019) desenvolveu escalas para preenchimento baseadas na *performance* e na composição musical, fundamentadas na observação de especialistas e em atividades práticas na área artística em geral. Haroutounian (2019) desenvolveu um material para *screening* que abrange todas as linguagens artísticas. Além desses, outros instrumentos podem ser destacados a partir dos estudos de Gagné e McPherson (2016) e Koga (2021), como exemplo:

- *Seashore Measures of Music Talents* (1960);
- *Kwalwasser-Dykema Music Tests* (1954);
- *Wing Standardized Tests of Musical Intelligence* (1981);
- *Greetsch-Tilson Musical Aptitude Test* (1941);
- *Test Musicallity – Gaston* (1957);
- *Kwalwasser Music Talent Test* (1953);
- *Measures of Music Abilities – Bentley* (1966);
- *Musical Aptitude Profile – Gordon* (1965);
- *Primary Measures of Music Audiation – Gordon* (1979);
- *Intermediate Measures of Music Audiation – Gordon* (1982);
- *Advanced Measures of Music Audiation – Gordon* (1989);
- *Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI) – Müllensiefen et al* (2014);

● *Arts talent ID: a framework for the identification of talented students in the arts e Kindling the spark: recognizing and develop-ing musical talento – Haroutounian (2022; 2014);*

Embora a Música conte com instrumentos consagrados para mensuração da aptidão e do talento, esses não foram construídos ou validados para a realidade brasileira. Além disso, são excessivamente caros, inacessíveis e, em alguns casos apresentam usabilidade complexa, especialmente quando se considera a rotina escolar no Brasil (Koga, 2021).

Diante do exposto, acredita-se que a utilização de um conjunto de instrumentos de medida convergentes, de fácil aplicação e com resultados tabuláveis de forma prática e rápida podem contribuir significativamente para a identificação de estudantes talentosos, além de facilitar tomadas de decisão mais ágeis e direcionadas. No entanto, considerando que a Educação Musical ainda não é uma realidade na maioria das escolas e que a formação de professores muitas vezes não abrange adequadamente esse tema, o uso do Protocolo para *Screening* de Habilidades Musicais (PSHM) representa uma contribuição. Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar o PSHM e seu conjunto de instrumentos complementares, oferecendo, dentre as possibilidades disponíveis, uma alternativa para identificar e avaliar casos de talento musical em escolas e instituições especializadas tanto com a presença de especialistas em Música quanto sem eles.

PERCURSO METODOLÓGICO DO PSHM

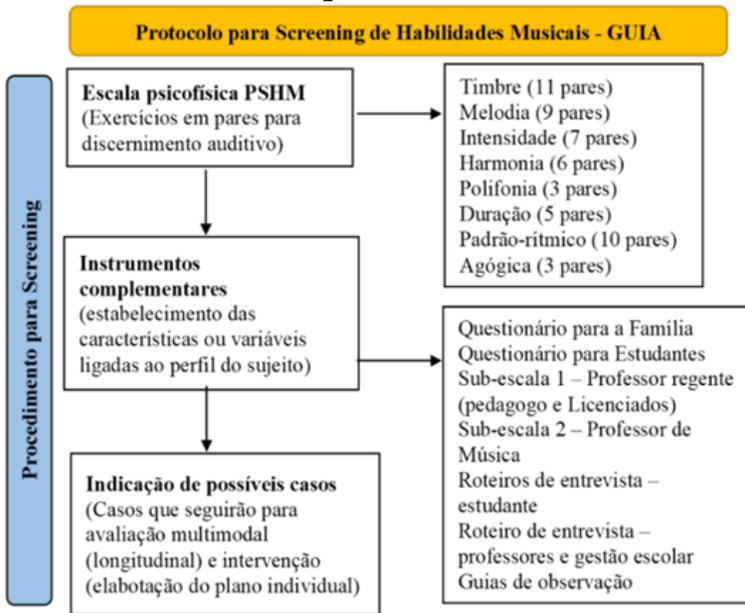
Trata-se de uma pesquisa baseada nos estudos experimentais, métodos Psicométrico (construção de escalas) e Psicofísico (comparação por pares). A aptidão musical foi considerada um constructo mensurável a partir de estímulos controlados no formato de tarefas ou itens. A resposta aos elementos musicais, a composição, a improvisação e/ou a *performance* foram consideradas causas da aptidão latente e passível de observação dos índices de talento (Gordon, 2015; Koga, 2021; Pasquali, 2013).

O conjunto de instrumentos do PSHM foi testado em diferentes realidades brasileiras e na mexicana. Por essa razão, procedimentos éticos foram adotados com respaldo ético sob o CAEE: 5 2224021.0.0000.5504.

O PSHM foi aplicado em uma amostra de aproximadamente 653 participantes, conforme descrito em pesquisa anterior que detalha sua elaboração (Koga, 2021). No total, 800 indivíduos, com idades entre seis e 11 anos, participaram da aplicação do PSHM, em uma segunda etapa de pesquisa. Além das crianças, professores, familiares e gestores integraram essa amostra. Os participantes eram de escolas públicas, privadas, indígenas e centros especializados na área de talento no Brasil e no México (Koga; Rangni, 2024). No momento da elaboração deste capítulo, encontra-se em andamento a etapa de planejamento para a aplicação do PSHM em uma população de crianças abaixo de seis anos, de adolescentes e de adultos com perfil diversificado.

O PSHM foi ministrado de maneira coletiva e individualmente. Dependendo do ambiente de aplicação é possível utilizar fones de ouvido externos para garantir o controle dos ruídos, mas não é imprescindível, dependendo do ambiente. As instruções são padronizadas e lidas direto do manual instrucional. Nele também há explicações adicionais com base nas dúvidas mais ocorrentes entre os participantes (Koga; Rangni, 2024). O PSHM conta com a seguinte estrutura:

Figura 1 – Estrutura do PSHM e instrumentos complementares



Fonte: Koga, 2021; Koga e Rangni (2024).

Os formatos impressos e *online* são semelhantes e as instruções padronizadas assim como a tabulação e análise dos resultados. A Figura 2 exemplifica as folhas de resposta na plataforma. Há dois momentos diferentes do teste, a versão impressa e *online* além do manual. O *link* (abaixo das figuras) contendo a faixa-treino exemplifica um par de exercício do PSHM, pois, trata-se da escala mais importante de todo o material.

Figura 2 – Recurso do PSHM



Fonte: Koga (2021) e Koga e Rangni (2024). <https://youtu.be/n-Pa12g4oSs>

Adequações para Estudantes com deficiência foram desenvolvidas, bem como traduções para os idiomas inglês e espanhol (tradução analisada por nativos). Por conta da participação dos povos originais/indígenas, a partir de reuniões prévias com os líderes locais, a pesquisadora obteve o apoio e tradução simultânea realizada pelos professores indígenas nas línguas Guarani e Terena. Eles traduziam algumas palavras e conceitos como forma de garantir o nível de compreensão dos estudantes em relação aos comandos (Koga, 2021; Koga; Rangni, 2024).

Conforme previsto no manual do PSHM para o procedimento para *screening* recomenda-se: iniciar pela entrevista com a equipe gestora com o objetivo de conhecer a estrutura escolar, os recursos disponíveis, o nível de conhecimento prévio sobre talento musical e sobre a legislação pertinente ao tema e sondar o interesse e o nível de apoio dessa equipe para a implementação do procedimento de atendimento educacional. O envolvimento da equipe gestora é fundamental, uma vez que, sem seu apoio o atendimento ou encaminhamento posterior dos estudantes talentosos pode ser dificultado (Koga; Rangni, 2022).

Na sequência, recomenda-se a aplicação dos questionários destinados aos docentes (músicos e não músicos) e às famílias. É essencial fornecer explicações claras para ambos os grupos sobre o

processo a ser realizado, ressaltando a importância do preenchimento adequado dos questionários. A indicação dos docentes e da família colaboram no processo de identificação em decorrência da convivência deles com o estudante em avaliação, de acordo com Koga e Rangni (2022, 2024).

Posteriormente, realiza-se a aplicação do PSHM (escala psicofísica) com os estudantes, incluindo o questionário de caracterização ou autonomação. Para estudantes com deficiência, com transtornos ou menores de sete anos, recomenda-se a utilização do guia de observação, que propõe atividades musicais específicas para a análise dos itens indicados no manual (Koga, 2021; Koga; Rangni, 2024).

Por fim, os estudantes que apresentarem resultados diferenciados com índices superiores, conforme orientações do manual do PSHM, devem ser encaminhados para avaliação especializada em Música e atendimento educacional longitudinal (Koga, 2021; Koga; Rangni, 2022).

RESULTADOS GERAIS DO PSHM

A consideração da diversidade dos estudantes, desde a pesquisa anterior descrita por Koga (2021), permitiu a realização coletiva do PSHM e favoreceu o envolvimento dos docentes no processo. As figuras 3, 4 e 5 ilustram exemplos de adaptações realizadas durante a aplicação do protocolo: a tradução conduzida por um professor indígena, as adaptações para uma estudante com deficiência visual (que verbalizava suas respostas para que a professora da turma as registrasse) e a testagem realizada por uma estudante com paralisia cerebral, utilizando-se de um *tablet* com apoio da professora e estratégias de comunicação alternativa.

Figuras 3, 4, e 5 – PSHM em sala de aula



Fonte: acervo da pesquisadora responsável.

Com base no guia de observação, estudantes com deficiência auditiva podem participar do PSHM utilizando instrumentos que vibram, o que facilita sua percepção sensorial. Entre os participantes da pesquisa, duas crianças com implante coclear foram incluídas. Antes do uso do dispositivo, ambas apresentavam comprometimento auditivo total. Uma delas obteve um índice superior de aptidão, permitindo inferir a presença de talento musical. Apesar da limitada experiência auditiva e da restrita internalização do vocabulário de nuances sonoras, essas crianças demonstraram facilidade no processo, especialmente aquela que se destacou devido à sua habilidade de ‘audiação’ (Gordon, 2015).

O processo de ‘audiação’, que envolve a capacidade de ouvir música internamente, mesmo sem a presença física ou concreta do som, foi também essencial para as composições de Ludwig van Beethoven⁵, que produziu suas obras mesmo após perder totalmente a audição. Embora Beethoven não tenha nascido com deficiência auditiva e possuíse um repertório sonoro consolidado em seu cérebro antes de perder a audição, a situação de Evelyn

⁵ Compositor e pianista alemão. Viveu entre 1770 a 1827. Apresentou deficiência auditiva no final de sua carreira compondo suas últimas obras praticamente sem ouvir as notas do piano fisicamente. Mais sobre o compositor pode ser encontrado no documentário “*The Genius of Beethoven*”.

Glennie⁶ é diferente. Assim como as crianças participantes do PSHM, Glennie não tinha um repertório sonoro extenso, mas demonstra seu talento musical devido ao processo de ‘audiação’, no qual a música ocorre na mente como uma escuta interna e consciente. Por isso a ‘audiação’ pode ser considerada uma variável importante do talento e está associada a imaginação, a qual possibilita a formação de imagens sonoras pelo cérebro (Gordon, 2015; Kirnarkaya, 2018).

De forma semelhante, estudantes autistas podem ser incluídos no processo, desde que haja uma seleção criteriosa de instrumentos sonoros ou exercícios, considerando a tolerância auditiva individual de cada criança. Ressalta-se que tais orientações estão no manual do PSHM. Nas pesquisas de Koga (2021) e Koga e Rangni (2022; 2024), foi observada a manifestação de aptidão musical em níveis superiores, caracterizada pela presença de habilidades como ouvido absoluto e relativo absoluto.

Os participantes autistas demonstraram uma capacidade expressiva e analítica acurada em relação às nuances sonoras. Além disso, aqueles identificados como talentosos foram capazes de utilizar esses sons de maneira criativa, por meio da experimentação e da criação musical. Essa habilidade está relacionada ao conceito de ‘ouvido arquitetônico’, no qual o senso estético orienta a organização e estruturação dos sons de forma criativa e intencional. Essa condição permite a diferenciação com o hiperfoco (Kirnarskaya, 2018).

A realização do PSHM e instrumentos complementares foi bem-sucedida com os estudantes, professores e familiares. A versão *online* foi importante, porque algumas escolas contavam com o sistema híbrido no período da pesquisa, em decorrência do período pós-pandemia (Koga; Rangni, 2022; 2024).

⁶ Percussionista escocesa, apresentou deficiência auditiva severa na infância, mas desenvolveu-se musicalmente a partir das vibrações dos instrumentos sentidas pelo seu corpo. Nascida em 1965, passou nos testes da *Royal Academy of Music* sem adaptações na prova. É considerada uma virtuose da percussão. Maiores informações sobre ela no site oficial: <https://www.evelyn.co.uk/>

Figuras 6, 7 e 8 – Coleta de dados nas escolas (México e Brasil)



Fonte: acervo da pesquisadora responsável. https://youtu.be/zpyP_qSZm8s. Acesso em: 30 mar. 2025.

Ao término da aplicação do PSHM, a devolutiva torna-se fundamental. Por essa razão, a equipe gestora é importante. Nesse momento são apresentadas as crianças com aptidão e talento musical e é preciso planejar o atendimento educacional de modo que elas sejam atendidas, mas sem desconsiderar seus pares. Além disso, torna-se fundamental a orientação às famílias (Koga e Rangni, 2022; 2024).

Figura 9 e 10 – Devolutiva e momento de formação para gestores e professores



Fonte: acervo da pesquisadora responsável.

Embora nem todos os estudantes apresentem aptidão e talento musical, a disciplina de Música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. No entanto, é essencial que uma abordagem não anule a outra. Democratizar o ensino de

Música é crucial, mas isso não deve resultar na negligência do talento musical, uma vez que ambos os aspectos são igualmente importantes (Gagné; McPherson, 2016; Gordon, 2015; Haroutounian, 2019; Koga, 2021; Koga; Rangni, 2024).

Além disso, em uma sala de aula há frequentemente diversos casos de talentos que se manifestam não apenas na área musical, mas também em outras áreas artísticas, acadêmicas, esportivas, tecnológicas, etc. O principal desafio é a ausência de procedimentos mais eficazes para a identificação desses talentos e o rompimento com mitos e estereótipos sobre essa população talentosa (Rangni *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o PSHM continue sendo validado por meio de sua aplicação em ambientes escolares e instituições relacionadas à Música. Além de contribuir para a identificação de talentos, vislumbra-se que esse material entusiasme gestores para investir no ensino de música para todos os estudantes, ao mesmo tempo que programas específicos impulsionem crianças e jovens talentosos a progredirem musicalmente, alcançando níveis profissionais.

É importante ressaltar que a identificação do talento musical não exclui a possibilidade de descoberta e desenvolvimento em outras áreas potenciais. Afinal, a vida é composta por escolhas e experiências, e quanto mais o indivíduo conhecer a si mesmo, mais conscientes e assertivas serão suas decisões. Exemplos de potencialidades em áreas diversas: o Professor Dr. Ney Fialkow, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que é médico e pianista e o Professor Dr. Marcos Lopes da Cunha Virmond, maestro, musicólogo e médico além de docente e pesquisador da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, J. M.; NATALE-ABRAMO, M. **Reexamining “Gifted and Talented” in Music Education. Music Educators Journal, Estados Unidos**, v. 106, n. 3, p. 38-46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F0027432119895304>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília. DF, 07 jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 15 jan. 2025.

GAGNÉ, F.; MCPHERSON, G. Analyzing musical prodigiousness using Gagné’s integrative model of talent development. *In*: MACPHERSON, G. (org.). **Musical prodigies: interpretations from psychology, education, musicology and ethnomusicology**. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 3-114.

GORDON, E. E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. 174p.

HAROUTOUNIAN, J. Artistic Ways of Knowing: Thinking Like an Artist in the STEAM Classroom. *In*: STEWART, A. J. et al. (orgs.). **Converting STEM into STEAM Program**. Cham: Springer, 2019. p. 169-183.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da**

Educação Superior 2023. Brasília, Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 15 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023.** Brasília, Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 15 jan. 2025.

KIRNARSKAYA, D. How to raise a successful musician? Self-efficacy and its formation within family environment. **Scholarly Papers of Russian Gnesins Academy of Music**, Moscow, v. 1, n. 2, p. 4-15, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnhibpcajpcglclefindmkaj/https://uz.gnesin-academy.ru/wp-content/uploads/archive/2018/release25.pdf> .Acesso em: 9 jan. 2025.

KOGA, F. O.; RANGNI, R. A. Talento musical: evidências científicas e mitos. In: ORLANDO, R. M.; BENGTON, C. (orgs). **(Des)mitos da Educação Especial.** São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022, p. 97-116. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/livros>

KOGA, F. O.; RANGNI, R. A. rastreamento de estudantes com aptidão musical. **Talincrea: talento, inteligencia y creatividad**, México, v. 10, n. 2, p. 28-43, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.32870/talincrea.v10i2.18> Acesso em: 9 jan. 2025.

KOGA, F. O.; RANGNI, R. A. Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 273-292, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.4671>. Acesso em: 9 jan. 2025.

KOGA, F. O. **Protocolo para Screening de Habilidades Musicais (PSHM)**. São Paulo: Selo Cultura Acadêmica/Editora UNESP, 2021. 348p. ISSN 978-65-5954-113-3. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-113-3>. Acesso em: 9 jan. 2025.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 399p.

RANGNI, R. A.; ROSSI, C. S.; KOGA, F. O. Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação: desdobramentos dos índices da Sinopse estatística e dos microdados na região sudeste do Brasil. **Research, society and development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 04, 2021, p. 01-15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13856>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SAÚDE MENTAL DE FAMÍLIAS ATÍPICAS: SOBRECARGAS, RISCOS E POSSIBILIDADES DE APOIO¹

Adriana Magali Dezotti Batista
Camila Mugnai Vieira

INTRODUÇÃO

Esse capítulo objetiva apresentar os dados epidemiológicos a respeito do adoecimento mental dos familiares de pessoas com deficiências, caracterizando o perfil desses cuidadores, os fatores de risco e de proteção à Saúde Mental desse público e as estratégias de apoio oferecidas no cuidado centrado à família, que deveria ser subsidiado por políticas públicas.

A família constitui-se num primeiro e possivelmente o mais importante entorno social imediato de qualquer pessoa com deficiência. Ela tanto pode criar condições para o desenvolvimento e realização da pessoa com deficiência quanto pode sofrer consequências advindas da condição de serem mãe, pai, irmão ou outro parente de alguém que pode apresentar diferenças e limitações visíveis e ser desacreditado socialmente. E esse descrédito social estende-se a cada uma das pessoas que compõem a família (Omote; Cabral, 2022).

A família se modifica conforme o tipo de sociedade, o tempo e a sua estrutura social, na medida em que sofre as influências dos acontecimentos sociais. Carnut e Faquim (2014) apresentam o conceito de família como um grupo de pessoas que decidem viver juntas em uma estrutura hierarquizada, com ligação afetiva duradoura e com cuidado mútuo.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526519288109127>

As práticas centradas nas famílias preconizam ações individualizadas, flexíveis e priorizam a participação ativa e o protagonismo dos familiares em todo o processo de intervenção, de forma a fortalecer a família e promover novas capacidades (Aiello, 2004; Vida; Silva, 2021). Estas intervenções, em diferentes contextos socioculturais, com ênfase nos apoios e nas interações sociais, direta ou indiretamente, têm grande impacto nas crianças e demais pessoas, sendo mais poderosas do que abordagens centradas exclusivamente nos indivíduos.

Segundo Forest, Hodecker e Bousfield (2021), a deficiência é presente em mais de um bilhão de pessoas no mundo. Os dados do Censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerou que na população total do país, estimada em 45.606.048 brasileiros, 23,9% têm algum tipo de deficiência (Silva; Alves, 2021).

As pessoas que nascem com algum tipo de deficiência ou a adquirem em algum momento da vida comumente enfrentam barreiras para uma participação social plena e acabam por apresentar diferentes tipos de dependência. Esse grupo abrangendo aqueles com deficiências intelectual ou sensorial moderadas a graves, representa aproximadamente 12,5 milhões de brasileiros. Além disso, essa população tem atingido maiores taxas de sobrevivência nos últimos anos, inclusive vivendo mais tempo comparado aos seus genitores, os quais em sua maioria, atuam como cuidadores principais.

A dependência é um importante fator de desgaste para o cuidado da pessoa com deficiência. Ocorre que esse cuidado é demandado ao longo do ciclo de vida desses cuidadores, e não apenas no processo de envelhecimento ou na decorrência de um evento que limite a sua independência. Essas questões impactam na saúde mental dos familiares cuidadores.

A saúde mental não é determinada apenas por atributos individuais, como a capacidade de gerenciar pensamentos, emoções, comportamentos e interações, mas também envolve fatores sociais, culturais, econômicos, políticos e ambientais. Sendo

assim, o cuidado com saúde mental de um indivíduo, em sua subjetividade e na coletividade, é uma tarefa de extrema importância, repleta de desafios para todos os envolvidos, pois o ser é único, sua saúde mental é singular, como também sua complexidade se revela enfaticamente nas mais diversas situações da vida. Assim, este aspecto também deve considerar a moradia digna, oportunidade de emprego, acesso a lazer e cultura, assistência farmacêutica, entre outros, que impactam significativamente o campo da saúde mental (Lima *et al.*, 2021).

É recorrente que os cuidadores de pessoas com deficiências apresentem um discurso naturalizado acerca de suas dores, sofrimentos, abandonos ou renúncias. No estado de São Paulo, 90% de quem exerce a função de cuidadoras são mulheres, sendo 90% delas parentes residentes no mesmo domicílio da pessoa sob seus cuidados (Fundação Seade, 2021).

A FAMÍLIA ATÍPICA

As famílias são núcleos peculiares, dotados de características e recursos próprios, o que levanta a necessidade de que qualquer estratégia esteja alinhada com valores, repertórios, crenças e contexto social. Temos indivíduos com histórias únicas, com anseios e necessidades específicas, dotados de limites e potencialidades.

O nascimento de uma criança com deficiência é uma experiência que traz à tona diversas questões. Inicialmente, pode ocorrer um impacto frente ao diagnóstico, um momento doloroso. O choque pela notícia e a percepção da deficiência geram reações de surpresa, dúvida, negação e revolta, enfim, diversificados sentimentos e reações. Pais e mães com menor grau de instrução cujos filhos foram diagnosticados com mais idade apresentaram mais dificuldade de aceitar a deficiência. Há diferenças nos estilos de enfrentamento: as mães apresentam um estilo de enfrentamento emocional e os pais um estilo de enfrentamento cognitivo (Silva; Alves, 2021).

Os primeiros anos que contemplam o nascimento e a infância são cruciais para o desenvolvimento da criança com deficiência, já que tanto os pais quanto a criança necessitam de maior auxílio nesse período. Para isso, torna-se imprescindível que os pais sejam informados e orientados para que possam proporcionar um desenvolvimento adequado ao seu filho e de suas capacidades e se sintam preparados para influenciar positivamente na autoconfiança dele (Glat; Pletsch, 2004).

O papel da família envolve o encorajamento da individualidade de seu filho, permitindo que faça suas próprias escolhas, que se manifeste e expresse seus sentimentos. Muitas vezes, as famílias confundem a possibilidade de desenvolvimento com a cura e criam expectativas desproporcionais às reais possibilidades do filho (Silva; Alves, 2021).

Os irmãos também vivenciam os processos de aceitação e confusão, mas esses não são tão marcantes quanto os de seus pais. Os irmãos de crianças com deficiências precisam de informações corretas, assim como apoio, visando favorecer a interação fraterna (Chacon, 2009).

Na parentalidade atípica, as funções tradicionais e esperadas de pais e mães, ganham outros sentidos, de defender seus filhos como sujeitos de direitos, de luta contra sua desumanização, e pela inclusão. Os pais são os cuidadores primários que criam e se relacionam com sua criança (Moreira, 2022). O cuidar é uma ação que implica ajudar o outro e promover o seu bem-estar, evitando que sofra de algum mal. Desta forma o cuidador primário apresenta um papel essencial na vida da pessoa cuidada, cabendo a ele o auxílio às necessidades básicas, afeto, escuta, bem como promoção de independência diária de convívio social (Costa; Santos; Santos, 2018).

A demanda de cuidado que uma criança com deficiência necessita, bem como algumas mudanças na rotina da família como hábitos, gastos financeiros, relações sociais e profissionais, podem ser percebidas como eventos estressores pela família ou cuidador, podendo acarretar uma sobrecarga física e emocional. Os pais de

crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) geralmente apresentam um maior prejuízo na saúde emocional em relação a outros grupos, isso porque o TEA apresenta características que refletem diretamente no ambiente familiar como a baixa interação social, inabilidade de se relacionar com outras pessoas, resultando em problemas comportamentais, exigindo uma tensão mais prolongada em virtude dos cuidados diários (Alves *et al.*, 2022; Ferreira, 2023).

Os familiares podem se deprimir e criar um pensamento de superproteção e vulnerabilidade ao indivíduo com TEA, mas as mães possuem uma probabilidade maior de dispor de mais medo, solidão e outras necessidades em saúde, visto que, culturalmente, a mãe apresenta maior responsabilidade pelo amor, pelo cuidado e pela educação dos filhos. Bulhões *et al.* (2023) perceberam nas narrativas de uma mãe participante de sua pesquisa, que sua vida era centrada somente no cuidar, corroborando com o pensamento que, normalmente, essas mulheres abdicam de sua vida, do mercado de trabalho e de uma carreira profissional para se dedicar exclusivamente a essa criança, havendo uma mudança na organização e dinâmica familiar. A forma como a família lida com a deficiência é influenciada pela aceitação, interpretação e pela maneira como o indivíduo enfrenta os desafios aos quais é submetido.

O estresse parental pode ser definido como um desequilíbrio desadaptativo que ocorre quando o pai e/ou a mãe avalia que os recursos que possui são insuficientes para lidar com as exigências e demandas de seu compromisso com o papel parental, necessitando desenvolver novas formas de enfrentamento e direcionamento familiar (Park; Walton, 2012). As mães são as mais afetadas pelo estresse, em razão da maior sobrecarga nos cuidados diários com a criança, em muitos casos chegam a renunciar à carreira profissional e à vida social, vivenciando sentimentos de solidão e isolamento (Kiquio; Gomes, 2018). O abandono paterno é muito comum nas famílias de crianças com deficiências, sobrecarregando ainda mais a mãe solo. O cotidiano das famílias é

voltado para o cuidado da criança, sendo os maiores entraves: as dificuldades com relação aos cuidados da criança, comunicação, alimentação etc. As trocas sociais positivas e negativas com o cônjuge foram mais fortemente associadas aos sintomas depressivos (Lopes, 2020).

Outro fator que permeia a vida dos familiares atípicos é a vergonha frequentemente vivenciada pelos pais de crianças com TEA, pois muitas vezes os pais são censurados por terceiros por não serem capazes de “controlar” seus filhos. O julgamento de outra pessoa é frequentemente internalizado em culpa por não ser um pai mais eficaz, sendo a culpa a principal responsável pelo estresse dos pais, depressão e ansiedade (Neff; Faso, 2014).

Mesmo com a criação de um conjunto de leis de amparo no último, recentemente, mães de crianças com deficiência relatam um cotidiano de dificuldades para a garantia de direitos. Falta de auxílio do Estado, pouco apoio dos equipamentos públicos e despreparo da sociedade são parte da realidade das famílias (Vasconcelos, 2023).

A percepção do diagnóstico e dos primeiros sinais provocam nas mães preocupações e aflição mental, fazendo com que haja uma modificação de rotina e, conseqüentemente, uma total adaptação e aprendizado, principalmente no que se refere à comunicação e à relação mãe-filho. Os pais podem se deprimir e criar um pensamento de superproteção e vulnerabilidade ao indivíduo com deficiência, mas as mães possuem uma probabilidade maior de dispor de mais medo, solidão e outras necessidades em saúde, visto que, como apontado anteriormente, culturalmente, a mãe apresenta maior responsabilidade no amor, cuidado e educação dos filhos (Bulhões *et al.*, 2023).

De acordo com Bulhões *et al.* (2023), sentimentos de vulnerabilidade dos filhos, esgotamento, solidão, depressão e, principalmente, falta de assistência das instituições às mães de filhos com deficiência foram as necessidades em saúde mais citadas, que levam a essas mulheres o agravo da sua condição de vida e prejuízo nos fatores psicológicos. Isso favorece, ainda mais, o aparecimento

das queixas, tornando-se um ciclo vicioso, que se não for interrompido pela percepção atenta dos profissionais, conduz para mais sinais e manifestações do desânimo, debilitação e tristeza.

A entrada da criança com deficiência na escola é sempre um desafio, uma vez que além da preocupação dos pais acerca da incorporação dos seus filhos no ensino regular, há, também, a dificuldade de inclusão desses indivíduos nesse ambiente. De acordo com Omote e Gregorutti (2022), no período em que a criança está na escola, o que representa uma parte considerável do dia, os cuidadores podem ocupar-se com outras atividades não tão desgastantes emocionalmente. Em contrapartida, as famílias que se encontram em circunstâncias especiais, sem assistência especializada, necessitando, elas mesmas, de cuidar integralmente das crianças, buscando promover autonomia em relação a atividades essenciais da vida diária, como as de autocuidado, podem se deparar com uma sobrecarga de tarefas e exigências especiais, as quais podem se constituir em situações potencialmente indutoras de estresse e tensão emocional.

Em crianças de até 12 anos, são encontradas pelos pais mais dificuldades relacionadas à aceitação do diagnóstico, à comunicação, dificuldades comportamentais, sobrecarga de atenção e preconceito advindo do meio social. Já na adolescência, os pais relatam maiores dificuldades em relação à dependência do filho, à higiene e atividades que envolvem o toque e contato físico, comportamento desafiador, birras, autoagressão, socialização com os pares e o desenvolvimento da sexualidade (Anjos; Moraes, 2021).

Quanto mais avançada a idade da criança ou adolescente, mais cansados os pais vão ficando, principalmente se ainda precisam estar muito presentes em atividades corriqueiras do dia a dia. Embora haja relatos de cuidadores que não enfrentam dificuldades com a rotina, todos estes fatos trazem para a família preocupações com o futuro do filho, especialmente em decorrência de sua ausência após a morte. A transição para a vida adulta é um período em que pode ocorrer menor frequência de

comportamentos desafiadores, menores necessidades de apoio e maior força da fé religiosa dos pais (Anjos; Moraes, 2021).

A família ainda pode enfrentar o preconceito e a falta de apoio da família extensa e da comunidade. Outros fatores que contribuem para elevar os níveis de estresse como: a saúde emocional dos pais; o gênero parental; os problemas comportamentais da criança; a existência de outros dependentes em casa; a quantidade e a qualidade do apoio informal; os estigmas sociais; a falta de serviços adequados e altos encargos financeiros; a rejeição da criança pelos pares, familiares e comunidade mais ampla; a falta de informações adequadas e profissionais qualificados e a dificuldade dos pais em se engajarem em outras atividades profissionais ou responsabilidades familiares que não se refiram aos cuidados à criança com deficiência estão bastante presentes no cotidiano dessas pessoas (Anjos; Moraes, 2021).

O RISCO DE ADOECIMENTO DOS PAIS ATÍPICOS, ESPECIALMENTE DA MÃE

As vivências da família da pessoa com TEA ainda são negligenciadas ou desvalorizadas em relação às suas queixas. Há uma necessidade principalmente para as mães atípicas de atenção com relação ao seu próprio cuidado, muitas vezes esquecido devido a uma sobrecarga intensa no cotidiano, não tendo tempo para realizar uma atividade de lazer e autocuidado. As mulheres sentem dificuldade de delegar funções, existindo uma desigualdade intrafamiliar, que colabora para que mulheres sejam obrigadas a realizar tarefas domésticas e de seus filhos, não cooperando para que elas tenham autonomia e tempo para fazer outras atividades (Ferreira, 2023).

Há adoecimento físico vivido por essas mães decorrente da vida e do cuidado esgotante, que as levam a sintomas como dor, desconforto, fadiga, sono e prejuízo em outras atividades básicas de vida diária, como o autocuidado, envelhecendo-as precocemente, e causando sentimentos de esgotamento, solidão,

desamparo e vulnerabilidade, que dificulta, também, seu convívio social. Uma grande parte dos cuidadores experienciam implicações emocionais como tristeza, raiva, vergonha, ressentimento, frustração, culpa, preocupações em relação à vida de seus filhos. Além de relatarem questões psicológicas como estresse, ansiedade, depressão, negação, ambivalência, medo e luto. Alguns aspectos físicos se destacam, entre eles: a exaustão, distúrbios do sono, fadiga, perda de apetite, perda de peso, dores de cabeça, tonturas e resfriados constantes, bem como aspectos comportamentais como: inibição, dificuldades de interações, dificuldades financeiras e isolamento. Já as questões de cunho social envolvem a estigmatização, discriminação, rejeição de membros da família, a quase inexistência/ou estreitamento de vínculos com a comunidade (Ferreira, 2023; Loureiro; Pais; Forlenza, 2021).

Segundo Loureiro, Pais e Forlenza (2021), o desenvolvimento da Síndrome do Cuidador é fonte de sofrimento para familiares, bem como um fator associado a maior busca por institucionalização, negligência e maus tratos. Esses autores definiram a Síndrome do Cuidador como o impacto causado na saúde física e emocional do cuidador, bem como em sua vida social e financeira. Foram apontados a ansiedade, preocupação, culpa, comprometimento na interação social, desentendimentos familiares, fadiga, conflitos no trabalho e dificuldades financeiras. A Síndrome do Cuidador está associada a desfechos desfavoráveis como depressão, adoecimento físico (como doenças cardiovasculares) e pior qualidade de vida. Quando o estresse do cuidador está presente, o desfecho também é pior para aquele que recebe o cuidado (Loureiro; Pais; Forlenza, 2021).

O impacto físico e mental apresenta relação diretamente proporcional com a extensão do período em que os cuidados são necessários, bem como o número de horas despendidas por dia com cuidados e supervisão do familiar dependente, resultando em maiores taxas de vivências subjetivas de sobrecarga no cuidar; tem relação com sintomas psicóticos, depressivos, distúrbios do comportamento e do sono no familiar com deficiência. Os

sintomas relacionados à agitação psicomotora e agressividade, entre outras manifestações de sintomas neuropsiquiátricos são mais relevantes em determinar a sobrecarga do cuidador (Loureiro; Pais; Forlenza, 2021).

O declínio da saúde física do cuidador pode ser atribuído a esgotamento físico e menor disponibilidade de tempo para se exercitar ou se alimentar adequadamente. Podem acontecer alterações fisiológicas causadas pelo estresse crônico, com piora cognitiva, desenvolvimento de obesidade, aumento da insulina, síndromes metabólicas e um estado de inflamação global do organismo (aumento do risco de doenças cardiovasculares e hipertensão), como apontam Loureiro; Pais; Forlenza (2021).

As famílias desenvolvem diversas estratégias de enfrentamento, que podem estar focadas na emoção ou no problema. As estratégias focadas na emoção permitem a redução de um desconforto relacionado ao estresse, mas não possuem um efeito prolongado por representarem ações situacionais e paliativas, como o uso de castigos físicos, como bater, acorrentar e trancar em salas ou quartos como forma de corrigir os comportamentos da criança que desencadeiam processos de estresse nos pais; não contar à criança e/ou não conversar sobre seu diagnóstico numa tentativa de ignorar o problema e tentar levar uma vida familiar “normal” (Anjos; Moraes, 2021). Por sua vez, as estratégias focadas no problema, como a dificuldade dos pais de lidarem e agenciarem os problemas comportamentais da criança, alteram a situação existente na relação entre a pessoa e o ambiente que desencadeia. Como exemplos dessas estratégias, Anjos e Moraes (2021) apontaram: compartilhar com profissionais de saúde e familiares sobre o diagnóstico, os medos, dúvidas e situações de difícil manejo; participar de programas ou grupos de intervenção e apoio para pais e familiares; comparação de experiências pessoais com as vivenciadas por outros pais; além do bom humor.

A coparentalidade, processo pelo qual os pais apoiam um ao outro e coordenam as responsabilidades de cuidados dos filhos, é citada como importante estratégia, atuando como mediadora da

relação entre comportamentos desafiadores dos filhos e o nível de estresse dos pais, de modo que os pais de crianças com maior número de comportamentos atípicos e que trabalham com esforços conjuntos nos cuidados com a criança relatam menos estresse. As crenças religiosas e espirituais ajudam a reduzir as consequências negativas do fenômeno e propiciam a aprendizagem. As influências culturais, os índices de escolaridade e condições socioeconômicas também contribuem na formação das crenças parentais sobre a deficiência (Anjos; Morais, 2021).

REDE DE SUPORTE E APOIO PARA A FAMÍLIA ATÍPICA

Cada mãe tem seu *coping* (maneira de lidar) com os acontecimentos do dia a dia do seu filho. O *coping* é composto de planejamento, emoção e comportamento para lidar com demandas internas ou externas. Tem-se como principais indicadores a evitação, o foco no problema, foco na emoção e negação da realidade (Campos *et al.*, 2022). O foco no problema frequentemente tem efeitos negativos, sendo que muitas vezes ele não tem solução e a busca pelo culpado gera atritos, desgastes e ansiedade. A negação da realidade é exaustiva por frequentemente tentar camuflar os déficits do filho, crendo que é algo relacionado a fenômenos religiosos ou místicos, o que também atrasa o devido tratamento e prejudica o desenvolvimento do seu filho. Evitação também gera sentimentos negativos por acúmulo, tentando não pensar ou manejar aquela situação para afastar esses sentimentos. Por fim, a forma de focar na emoção se mostra a mais benéfica, pois utiliza o suporte dos seus familiares ou pessoas que tenham intimidade (Constantinidis; Silva; Ribeiro, 2018; Ilias *et al.*, 2018; Ang; Loh, 2019; Oliveira *et al.*, 2019; Bi, 2022).

Para Cia e Barham (2009), os processos familiares refletem nas interações entre pais e filhos e na emocionalidade dos cuidadores. A exposição da criança às práticas parentais pouco construtivas ou a privação de envolvimento afetivo aumenta a vulnerabilidade para eventos ameaçadores externos ao ambiente familiar.

A promoção da resiliência reduz significativamente a angústia associada aos cuidados. A presença da espiritualidade e de um sentido de vida, a par da resiliência reduz significativamente a angústia associada aos cuidados. É fundamental que os cuidadores sejam devidamente treinados e capacitados para que alcancem maiores níveis de resiliência como a capacidade de aceitar a situação diariamente, suprimindo a necessidade de a pessoa não perder a sua essência e restaurar a esperança (Lopes, 2022). A resiliência está associada à soma dos fatores de proteção com o acionamento da rede de apoio social e comunitária. Essa rede pode ser familiar e não familiar, e inclui amigos, vizinhos, grupos religiosos, escola, comunidade, rede de trabalho dos pais, equipe de saúde e políticas públicas que embasam programas de assistência às famílias (Anjos; Moraes, 2021).

As ferramentas virtuais favorecem a construção de uma identidade coletiva unindo grupos de pais de diferentes lugares, crenças, histórias de vida, em prol das experiências que partilham em comum no convívio com pessoas com autismo e outras deficiências, além de fortalecerem o grupo na luta pela garantia de direitos importantes para suas famílias (Moreira, 2022).

Conforme Lopes (2020), o empoderamento é um fator importante na adaptação de crianças com deficiências intelectuais e de desenvolvimento, pois ele se correlaciona negativamente com o estresse dos pais, frustração, desesperança e positivamente com o funcionamento familiar flexível, adaptável e qualidade de vida. Para Pisula *et al.* (2019), o empoderamento é definido como a capacidade de satisfazer ativamente às necessidades e obter o controle da própria vida.

Os arranjos familiares e de cuidado dentro e fora da família, e o lugar legítimo de existência de seus filhos, filhas e deles e delas próprias, representam um movimento político. A parentalidade ativista atípica reconfigura significados, símbolos e aprendizados de viver e conviver com a deficiência/cronicidade/raridade no cuidado com um filho/filha (Moreira, 2022).

Segundo Bi *et al.* (2022), o apoio é uma importante ferramenta para dar suporte à mãe e existem três tipos: a) Instrumental: prestação de ajuda material, como cuidar ou disponibilizar um espaço; b) Informacional: contribuição com informações relevantes para o manejo da condição e lidar com os desafios e; c) Emocional: ter empatia, confiança e cuidado com a mãe. Esses suportes são obtidos através da rede de apoio disponível, pois quanto maior o apoio social e emocional, melhor será a saúde mental da mãe atípica.

Os Programas de Treinamentos de Pais são ferramentas eficazes em tratamentos que envolvem os responsáveis, por promover mudanças significativas no convívio familiar, consistem em ensinar aos pais o que modula o comportamento das crianças e influencia a chance de determinado comportamento ocorrer novamente. Os programas irão ensinar técnicas de modificação do comportamento baseada na teoria da aprendizagem social propiciando um espaço onde os pais possam refletir sobre sua parentalidade, responsabilizando-os pela participação ativa no processo de promoção da saúde, prevenção e tratamento dos comportamentos problemáticos, promovendo assim mudanças significativas no convívio familiar (Lopes, 2020).

O treino de controle do estresse para mães de crianças atípicas é eficaz na redução do estresse, tem como meta modificar os hábitos de vida e de padrões comportamentais potencialmente destrutivos, em quatro dimensões: atividade física, nutrição adequada e antiestresse, treinos de relaxamento tanto físico quanto mentais e modificações em padrões cognitivos e comportamentais. As técnicas de relaxamento como práticas de meditação, técnicas de respiração, o ato de voltar seu pensamento concentrado ao que está ocorrendo no presente são atividades que auxiliam na sensação de bem-estar e podem ajudar a diminuir a ansiedade e o estresse ocasionados pela rotina. Os momentos sem propósito de produtividade, mas de cuidado do corpo como hidratar-se, dormir, fazer as unhas, idas ao cabeleireiro, assistir TV, fazer atividades manuais, entre outras, são essenciais para renovar a energia

necessária para o cuidado do outro e exige rodízio de familiar responsável pelo cuidado (Loureiro; Pais; Forlenza, 2021).

A Psicoeducação em grupos de pais e cuidadores atípicos sobre os direitos, os riscos de deformidades ou outras complicações, tratamentos e processos de reabilitação também são relevantes intervenções terapêuticas com famílias atípicas (Loureiro; Pais; Forlenza, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, há legislações e políticas públicas que asseguram o cuidado da criança com deficiências tanto nos processos de habilitação/ reabilitação como às necessidades do cuidado psicossocial comunitário e territorial, inclusive para o cuidado dos seus familiares. Sem dúvida são avanços e conquistas sociais importantíssimas, mas, infelizmente, o cuidado primário exercido pelos familiares cuidadores ainda não é compreendido como um trabalho, assim esses cuidados primários não são remunerados, mesmo quando se utiliza de todo o tempo ou boa parte dele e fica impossibilitado de estar engajado no mercado de trabalho (Foresti; Hodecker; Bousfield, 2021).

As intersecções entre raça, gênero, deficiência, classe, geração e território são fundamentais nas expressões do ativismo de mães e pais atípicos e nas lutas antidiscriminatórias pela não desumanização de seus filhos e filhas. A criança negra, pobre, periférica, favelada e atípica está em maior desvantagem e mais exposta à segregação social (Moreira, 2022).

É importante que a rede de apoio esteja também alicerçada por políticas públicas efetivas que facilitem a acessibilidade dessas famílias a todos os recursos disponíveis no enfrentamento de situações difíceis, reduzindo a sua sobrecarga emocional, social, física e financeira, fornecendo subsídios para que encontre recursos externos para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas, como segurança, saúde, moradia, emprego. Essa rede deve ser embasada por políticas centradas na família, possibilitando-lhe que prospere

e encontre formas variadas de responder à crise e ao desafio. Por conta das demandas de cuidado, os cuidadores familiares podem ter despesas adicionais com serviços de saúde, dietas especiais, com dispositivos auxiliares como próteses e órteses, transporte especializado, entre outros. Por isso o auxílio governamental colabora na redução da pressão social dessas famílias, pois essa assistência financeira ajudaria a atender às necessidades de seus filhos (Foresti; Hodecker; Bousfield, 2021; Guedes; Santos, 2020).

Há a necessidade de avançarmos politicamente para a garantia de direitos humanos, sociais, de cuidado centrado nas necessidades da família atípica, para a ampliação e articulação de rede de apoios a esses cuidadores. A sobrecarga que o familiar atípico sofre pelo cuidado da pessoa com deficiência, principalmente, a mãe, ao longo dos anos, também pode ser um determinante social de adoecimento físico e mental para esses cuidadores primários. Assim, o cuidado centrado na família precisa garantir qualidade de vida e bem-estar para todos.

REFERÊNCIAS

AIELLO, A. L. R. Intervenção precoce centrada na família e formação de psicólogos: uma relação de parceria. **Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde**, n. 2, p. 53-68, 2004.

ALVES, J. S. *et al.* Estresse, depressão e ansiedade em mães de autistas: revisão nacional. **Rev. Psicopedagogia**, v. 39, n. 120, p. 412-24, 2022.

ANJOS, B. B; MORAIS, N. A. As experiências de famílias com filhos autistas: uma revisão integrativa da literatura. **Ciências Psicológicas**, v. 15, n. 1, p1-21, 2021.

BI, X.-b. *et al.* Influence of the Social Support Network and Perceived Social Support on the Subjective Well-Being of Mothers

of Children with Autism Spectrum Disorder. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.835110/full>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BULHÕES, T. M. P. *et al.* A maternidade atípica: narrativas de uma mãe com três filhos com transtorno do espectro autista. **R. Pesq. Cuid. Fundam. [Internet]**, v. 15, p.1-12, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.9789/2175-5361.rpcfo.v15.12213>. Acesso em: 02 fev. 2025.

CAMPOS, V. S. M. J. P. *et al.* Fatores determinantes da saúde mental das mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 12, p. 78520-78533, 2022.

CARNUT, L.; FAQUIM, J. Conceitos de família e a tipologia familiar. **Journal of Management & Primary Health Care**, v. 5, n. 1, pp. 62-70, 2014.

CHACON, M.C.M. A deficiência mental e auditiva no olhar dos irmãos não deficientes. *In*: FUJISAWA, D.S. *et al* (org.) **Família e Educação Especial**. Londrina: ABPEE, p. 73-83, 2009.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Programa de intervenção para pais: impactos no desempenho acadêmico dos filhos. *In*: FUJISAWA, D.S. *et al* (org.). **Família e Educação Especial**. Londrina: ABPEE, p. 39-47, 2009.

CONSTANTINIDIS, T. C.; SILVA, L. C. da; RIBEIRO, M. C. C. “Todo mundo quer ter um filho perfeito”: vivências de mães de crianças com autismo. **Psico-USF**, v. 23, p. 47-58, 2018.

COSTA, P.G.L.; SANTOS, L. F.; SANTOS, M. F. Estresse parental de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão teórica. **Journal of Specialist**, v. 4, n. 4, p. 2-18, out-dez, 2018.

FERREIRA, N. S. P. **Qualidade de vida dos familiares de pessoas com transtornos do espectro autista**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

FORESTI, T; HODECKER, M; BOUSFIELD, A. B. S. O cuidado na perspectiva de familiares de pessoas com deficiência: revisão integrativa. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 4, p. 392-403, 2021.

FUNDAÇÃO SEADE. **Pesquisa Cuidados no Domicílio**. [Internet]. São Paulo, SP: Fundação Seade; 2010. Disponível em: <https://cuidadosnodomicilio.seade.gov.br/o-trabalho-de-cuidados-na-familia-e-majoritariamente-feminino-e-parental/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

GREGORUTTI, C. C.; OMOTE, S. Relação entre inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral e estresse dos cuidadores familiares. *In*: OMOTE, S; CABRAL, L .S. A (org.). **Família e deficiência**, v. 3, São Carlos: EDESP-UFSCar, p. 105-118, 2022.

GUEDES, P. S. S; SANTOS, J. D. Psicopatologias que acometem cuidadores de familiar com transtorno mental. **Revista FATEC de tecnologia e ciências**, v.5, n.1, 2020.

KIQUIO, T.; GOMES, K. O Estresse familiar de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista de iniciação científica UNESC**, v.16, n.1, p.1-12, 2018.

LIMA, M. E. P. *et al.* O ato de cuidar em saúde mental: aspectos alinhados à cultura de segurança do paciente. **Smad: Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 02, p. 92-103, jun. 2021.

LOPES, V. A. F. S. **O estresse de pais e cuidadores de crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão da literatura nacional.** Monografia de Especialização. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

LOPES, S. M. F. **Consequências da pandemia por covid-19 na sobrecarga e sentido de vida do cuidador informal.** 2022. 189 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem de Saúde Familiar). Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Saúde, Leiria, 2022.

LOUREIRO, J. C.; PAIS, M. V.; FORLENZA, O. V. **Práticas para a saúde mental do cuidador.** São Paulo: Manole, 2021.

MOREIRA, M. C. N. Configurações do ativismo da parentalidade atípica na deficiência e cronicidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 10, p. 3939-3948, 2022.

NEFF, K. D.; FASO, D. J. Self-compassion and well-being in parents of children with Autism. **Mindfulness**, v. 6, n. 4, p. 938–947, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0359-2> . Acesso em: 01 fev. 2025.

PISULA, E; BANASIAK, A. Empowerment in Polish fathers of children with autism and Down syndrome: the role of social support and coping with stress – a preliminary report. **Journal of intellectual disability Research**, v. 64, n. 6, 2019.

OMOTE, S.; CABRAL, L. S. A. **Família e deficiência.** São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/sadao-omote/col-sadaoomote-vol-3-familia-e-deficiencia_organized.pdf . Acesso em: 02 fev. 2025.

PARK, H.; WALTON-MOSS, B. Parenting style, parenting stress, and children’s health-related behaviors. **Journal of Developmental & Behaviorall Pediatrics**, v.33, p. 495-503, 2012.

SILVA, D. F.; ALVES, C. E. Aceitação Familiar da criança com deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, n. 3, pp. 1-15, 2021.

VASCONCELOS, A. C. Mães de crianças com deficiência relatam os desafios do cuidado com os filhos: rotina exaustiva de tarefas no cuidado, em muitos casos, recai exclusivamente sobre as mulheres. **Brasil de Fato**. Belo Horizonte-MG. 17 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/12/17/maes-de-criancas-com-deficiencia-relatam-os-desafios-do-cuidado-com-os-filhos>. Acesso em: 31 jan. 2025.

VIDA, C. P. C.; SILVA, C. C. B. Práticas de ajuda oferecidas às famílias em programas de Intervenção Precoce na Infância em Centros Especializados em Reabilitação. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 1-21, 2022.

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS¹

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza
Eliane Giachetto Saravali

INTRODUÇÃO

As Funções Executivas (FE) correspondem a funcionamentos integrados de processos cognitivos tais como planejar, organizar e regular o comportamento humano. Elas atuam como uma espécie de “central de controle” do cérebro, permitindo que o indivíduo realize tarefas complexas e tome decisões de maneira eficaz. Essas funções são mediadas principalmente pelo córtex pré-frontal², uma região do cérebro que continua em desenvolvimento até a vida adulta jovem. De forma geral, as FE podem ser divididas em três principais componentes: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, cada uma desempenhando um papel fundamental no processamento de informações e no comportamento humano (Diamond, 2000).

A memória de trabalho refere-se à capacidade de manter e manipular informações por curtos períodos. Ela é indispensável para tarefas cotidianas, como resolver problemas matemáticos, seguir instruções ou lembrar-se de algo enquanto realiza outra atividade (Diamond, 2013). Por exemplo, quando uma criança

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526519288129143>

² Apesar das FE serem mediadas pelo córtex pré-frontal, é importante considerar que as regiões neurais fazem parte de circuitaria complexa, envolvendo outras regiões encefálicas (Marques; Amaral; Pantano, 2022).

copiar um texto do quadro, é a memória de trabalho que permite que ela se lembre do trecho enquanto escreve.

O controle inibitório é a habilidade de resistir a impulsos automáticos, quando inadequados, ou distrações para focar em um objetivo (Diamond, 2013). Ele permite, por exemplo, que uma pessoa evite falar sem pensar ou consiga permanecer concentrada em uma tarefa, mesmo diante de interrupções externas.

Por fim, a flexibilidade cognitiva é a capacidade de mudar de estratégia, adaptar-se a novas situações ou resolver problemas de maneira criativa (Diamond, 2013). Essa habilidade é essencial em ambientes dinâmicos, onde soluções rápidas e eficazes são necessárias.

Em linhas gerais, essas FE desempenham um papel central no desenvolvimento da aprendizagem humana, pois são a base para diversas competências acadêmicas e sociais. Elas influenciam desde a capacidade de leitura e resolução de problemas matemáticos até o desenvolvimento da autorregulação emocional e da convivência social (Souza; Suguihara; Shiozawa, 2023).

De acordo com Bezerra (2022), crianças e adolescentes, com bom gerenciamento de suas funções executivas, conseguem administrar melhor o tempo, organizar atividades escolares e lidar com desafios de forma resiliente. Em contrapartida, dificuldades nessas áreas podem impactar negativamente o desempenho escolar, a motivação e até mesmo a autoestima do indivíduo.

No contexto da Educação Especial, o desenvolvimento das funções executivas adquire uma relevância ainda maior. Pessoas que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), frequentemente apresentam desafios em aspectos específicos das funções executivas. Por exemplo, uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ter dificuldade em flexibilizar sua rotina (Cardoso; Pitanga, 2020), enquanto outra com deficiência intelectual pode enfrentar desafios relacionados ao controle inibitório (Freire, 2018). Assim, intervenções pedagógicas que promovam essas habilidades podem gerar avanços significativos na aprendizagem e na qualidade de vida desses alunos.

As FE são requisitadas cotidianamente em nossas inúmeras tarefas e desafios, portanto, a contribuição dos estudos nessa área, enfatizando-se as características do neurodesenvolvimento infantil, não devem permanecer alijadas da prática dos professores. Muitos são os trabalhos que abordam a habilitação das FE, majoritariamente caracterizados por treinos em contextos clínicos (Marques; Amaral; Pantano, 2022). Outros (Dias; Seabra, 2013; Cardoso; Fonseca, 2016) abordam o desenvolvimento das FE no cotidiano escolar sem, contudo, apresentarem direcionamento maior aos PAEEs.

O objetivo deste capítulo é oferecer reflexões e sugestões práticas sobre como desenvolver as funções executivas no contexto escolar, com foco na educação inclusiva. Pretende-se, assim, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada aluno, caminhando em prol de suas necessidades e características, de forma a promover não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento integral de todos os estudantes, especialmente aqueles que compõem o PAEE. Acreditamos que, ao investir na potencialização dessas habilidades, estamos criando as bases para uma educação mais equitativa e acessível a todos.

DESENVOLVIMENTO

É fundamental entender como o desenvolvimento das FE pode beneficiar diferentes categorias do PAEE. Cada pilar das habilidades que elegemos para o presente capítulo – memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva – desempenha um papel essencial no apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem desses alunos³, com necessidades específicas dependendo de suas condições.

³ É importante destacar que optamos por apresentar os benefícios das FE de maneira geral para o Público-Alvo da Educação Especial, considerando as categorias de deficiência. No entanto, é fundamental que cada aluno seja avaliado

No caso da deficiência física, em que pode haver limitações motoras e desafios associados à mobilidade, as funções executivas podem auxiliar no planejamento e na organização de tarefas que demandam adaptações ambientais ou tecnológicas (Seabra Júnior; Araújo; Fiorini, 2023). Por exemplo, a memória de trabalho é crucial para que o aluno possa reter e manipular informações durante a resolução de problemas, enquanto o controle inibitório auxilia no gerenciamento de frustrações ao lidar com limitações motoras. A flexibilidade cognitiva é importante para que o estudante desenvolva estratégias alternativas quando enfrenta barreiras no ambiente escolar.

Para a deficiência visual, as funções executivas são cruciais para promover a orientação e a mobilidade, bem como para lidar com informações auditivas e táteis. A memória de trabalho, por exemplo, é essencial para que o aluno consiga armazenar sequências verbais ou espaciais enquanto realiza uma atividade. O controle inibitório auxilia na manutenção do foco ao ignorar distrações ambientais, e a flexibilidade cognitiva é indispensável para que o estudante possa adaptar-se a novos contextos e rotinas escolares, incluindo o uso de tecnologias assistivas.

No contexto da deficiência auditiva, o desenvolvimento das FE pode melhorar significativamente a habilidade de processar e integrar informações visuais e gestuais. A memória de trabalho é essencial para acompanhar o conteúdo apresentado em Libras ou leitura labial. O controle inibitório ajuda a manter o foco em comunicações visuais, ignorando distrações externas. A flexibilidade cognitiva possibilita que o aluno transite entre

individualmente pela equipe pedagógica. Essa avaliação deve levar em conta suas potencialidades, habilidades, demandas e necessidades específicas. Somente a partir desse processo é possível identificar quais áreas precisam ser mais desenvolvidas e quais estratégias e práticas pedagógicas serão mais eficazes para atender às particularidades de cada estudante. É, também, oportuno dizer que a divisão feita é apenas uma opção para organização do texto e que, ao planejar e desenvolver uma atividade, o educador pode criar demanda para que várias habilidades envolvendo as FE sejam acionadas.

diferentes formas de comunicação ou linguagens, conforme a situação exija.

Para estudantes com deficiência intelectual, as FE são alicerces para superar dificuldades em planejamento, resolução de problemas e organização. A memória de trabalho permite que o estudante retenha informações fundamentais para tarefas cotidianas e acadêmicas. O controle inibitório é importante para ajudar no gerenciamento de impulsos e na regulação emocional. A flexibilidade cognitiva apoia a adaptação a novas demandas, promovendo maior autonomia.

No caso das altas habilidades/superdotação, as FE ajudam a equilibrar as avançadas capacidades cognitivas com as demandas emocionais e sociais. A memória de trabalho é essencial para processar informações complexas, enquanto o controle inibitório auxilia na regulação de comportamentos muitas vezes impulsivos. A flexibilidade cognitiva é importante para que o aluno possa lidar com desafios que exigem criatividade e soluções inovadoras (Silveira, 2014).

Os alunos com TEA também podem se beneficiar de uma prática voltada ao desenvolvimento das FE. A memória de trabalho auxilia na execução de tarefas mais complexas que podem gerar uma sobrecarga de informações. O controle inibitório é oportuno para a inibição de respostas impulsivas, sobretudo em contextos sociais, algo mais complexo para o autista. A flexibilidade cognitiva auxilia na consideração de diferentes possibilidades para um problema, o que também pode ser útil quando se tem a presença de um comportamento mais rígido.

Com base no modelo de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e nos pilares das funções executivas – memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva – podemos ampliar e detalhar práticas e estratégias pedagógicas que atendam às especificidades de diferentes categorias de deficiência, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes do PAEE (Orsati, 2013).

Memória de Trabalho

A memória de trabalho, que envolve o armazenamento temporário e a manipulação de informações, pode ser estimulada por meio de estratégias que valorizem a retenção ativa.

- Deficiência Física: Para estudantes com deficiência física, é essencial considerar o esforço físico necessário para realizar atividades cognitivas. Recursos digitais, como *softwares* de organização de ideias e aplicativos de mapas mentais, podem ajudar na retenção de informações. Jogos de tabuleiro digitais e recursos de aprendizagem interativa, como questionários *online* adaptáveis, também podem ser úteis (Seabra Júnior; Araújo; Fiorini, 2023).

- Deficiência Visual: Para esses estudantes, áudios narrados, descrições detalhadas de conteúdos e uso de dispositivos como gravadores ou assistentes de voz podem apoiar o trabalho com informações temporárias. Jogos de memória auditiva, como "Repita a sequência de sons", são ferramentas eficazes (Orsati, 2013).

- Deficiência Auditiva: Recursos visuais como mapas conceituais, infográficos, esquemas e apresentações em *PowerPoint* com imagens e legendas ajudam a reforçar a memória visual. Jogos de associação com estímulos visuais também contribuem para a retenção de informações.

- Deficiência Intelectual: Trabalhar com listas simples, tarefas curtas e com reforços visuais, como cartões de memória com imagens, é fundamental. Jogos que associem figuras a palavras ou que exijam reconhecimento de padrões podem ser utilizados para consolidar habilidades (Freire, 2018).

- Transtorno do Espectro Autista: Organizadores visuais, como calendários ilustrados ou tabelas de rotinas, ajudam na retenção de informações. Jogos que trabalhem com associações visuais e auditivas ou tarefas que envolvam passos sequenciais podem ser adaptados para estimular essa habilidade (Coutinho, 2023).

- Altas Habilidades/Superdotação: Propor desafios de raciocínio lógico, como quebra-cabeças complexos ou jogos que

envolvam múltiplos passos e decisões, é importante. Além disso, projetos de pesquisa onde o aluno precise sintetizar informações podem fortalecer a memória de trabalho (Silveira, 2014).

Controle Inibitório

O controle inibitório, ligado à capacidade de regular comportamentos, pensamentos e emoções, pode ser trabalhado em atividades que envolvam autocontrole e atenção às regras (Garcia, 2017).

- **Deficiência Física:** Para esses alunos, práticas que não dependam exclusivamente da mobilidade são essenciais. Jogos de concentração, como aplicativos que desafiem a atenção sustentada, podem ser adaptados para controle via movimentos mínimos ou por comando de voz.

- **Deficiência Visual:** Atividades que envolvam escuta ativa, como a identificação de sons em uma sequência ou jogos baseados em comando verbal, ajudam a desenvolver a capacidade de controle inibitório.

- **Deficiência Auditiva:** Jogos de tabuleiro, atividades que envolvam leitura labial com foco em estímulos específicos e práticas que utilizem gestos em Libras para seguir comandos e regras são estratégias efetivas.

- **Deficiência Intelectual:** Jogos simples que demandem alternância de turnos, como atividades em que o aluno precise esperar sua vez, ajudam no desenvolvimento do autocontrole. Além disso, histórias narrativas com situações problemáticas estimulam a reflexão sobre as consequências de ações impulsivas.

- **Transtorno do Espectro Autista:** Histórias sociais que ensinem comportamentos adequados em diferentes contextos são estratégias eficazes. Atividades de *mindfulness* adaptado e jogos que envolvam espera e alternância de turnos também ajudam a regular impulsos e emoções (Ribeiro, 2020; Coutinho, 2023).

- **Altas Habilidades/Superdotação:** Propor debates e discussões em que o aluno precise aguardar o momento certo de

intervir é uma prática eficaz. Jogos de estratégia que exijam planejamento e paciência, como xadrez, também são altamente indicados (Silveira, 2014).

Flexibilidade Cognitiva

A flexibilidade cognitiva, ou a capacidade de mudar de estratégia e adaptar-se a novas situações, pode ser desenvolvida com atividades que desafiem os alunos a pensarem de forma criativa e a resolverem problemas sob diferentes perspectivas.

- **Deficiência Física:** Para esses estudantes, o uso de tecnologias assistivas que incentivem a exploração de várias soluções, como simuladores e jogos interativos, é crucial. Atividades de criação de narrativas com suporte de ferramentas digitais também promovem a flexibilidade (Seabra Júnior; Araújo; Fiorini, 2023).

- **Deficiência Visual:** Propor desafios em que os alunos precisem explorar diferentes descrições ou interpretações de situações, utilizando áudios ou braile, estimula a flexibilidade cognitiva. Um exemplo é criar histórias colaborativas em que cada aluno contribua com uma parte baseada em estímulos auditivos.

- **Deficiência Auditiva:** Atividades que promovam a interpretação visual e a análise de situações a partir de diversos pontos de vista, como criar soluções para problemas apresentados em vídeos com legendas ou animações, são valiosas.

- **Deficiência Intelectual:** Trabalhar com situações práticas do cotidiano, como jogos de "o que você faria se...", promove a capacidade de adaptação e resolução criativa de problemas (Freire, 2018).

- **Transtorno do Espectro Autista:** Atividades estruturadas que introduzam mudanças gradualmente, como jogos de troca de papéis ou desafios de resolução de problemas com suporte visual, ajudam no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva (Coutinho, 2023). Ainda, utilizar jogos que demandem a mudança na ação, podem auxiliar o aluno a flexibilizar uma estratégia adotada, é o

caso dos Jogos “Hora do Rush” e “Torre de Hanoi”. Trabalhar com cenários sociais variados e previsíveis também é eficaz.

- **Altas Habilidades/Superdotação:** Incentivar a elaboração de projetos interdisciplinares em que o aluno precise integrar conhecimentos de diferentes áreas é uma prática eficaz. Além disso, atividades como criação de histórias ou cenários alternativos baseados em temas de interesse do aluno são altamente desafiadoras (Silveira, 2014).

ESTRATÉGIAS GERAIS E JOGOS

Independentemente da categoria de deficiência ou habilidade, algumas práticas podem ser aplicadas para promover todas as funções executivas:

- **Jogos de tabuleiro e digitais:** Jogos como xadrez, Sudoku, dominó, jogos de memória, quebra-cabeças e videogames educativos ajudam a desenvolver todas as FE (Garcia, 2017).

- **Jogos de regras que demandam acordos, trocas e estratégias** são úteis para o gerenciamento das FE, entre eles, os que envolvem relações espaciais e causais (Jogo do Equilíbrio, “Jenga”, “Cai não Cai”, “Reverse”, “Memobox” e jogos envolvendo descentrações cognitivas como “Quarto”, “Cara a Cara”, “Jogo da Velha 3D”, “Trilha”. Em específico, para o controle inibitório, os jogos que solicitam rapidez na ação podem auxiliar no controle dos impulsos indesejados ou que levem à perda de pontos, é o caso do jogo de cartas “Blink” e “Jogo Dobble”.

- **Atividades colaborativas:** Trabalhos em pequenos grupos, em que os alunos precisam dividir tarefas, negociar estratégias e adaptar-se a mudanças no planejamento, promovem o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva e a memória de trabalho.

- **Rotinas estruturadas:** Propor horários fixos para tarefas e atividades, com uso de agendas visuais, ajuda na organização e no planejamento (Coutinho, 2023). A construção da rotina e do planejamento das atividades devem ser realizados todos os dias, juntamente com os alunos, assim como as decisões tomadas pelo

grupo precisam estar expostas, por meio de cartazes acessíveis, durante todo o período escolar.

- **Histórias interativas:** Criar histórias em que os alunos precisam tomar decisões ao longo da narrativa estimula o pensamento crítico e a adaptação. Para isso, coleções com diferentes imagens de personagens, cenários, comportamentos, assim como caixinhas de perguntas podem ser úteis.

- **Momentos para o jogo simbólico (ou brincadeira de faz-de-conta)** – sobretudo as crianças mais novas, necessitam desses momentos de brincadeiras livres em que costumam exercer papéis, reviver situações e resolver conflitos. As interações que são estabelecidas ali podem auxiliá-las no manejo da flexibilidade e do controle inibitório.

- **Trabalhar com as crianças atividades que abordem sentimentos e interações,** por meio de histórias, desenhos, músicas e relatos. O educador sensível a isso, pode auxiliar nas manifestações de sentimentos pelas crianças de forma que a construção de um ambiente respeitoso e inclusivo se consolide para todos. As FE serão demandadas à medida que o aluno precisa compreender aquilo que afeta o outro, verbalizar ou tornar claro aquilo que lhe afeta e tomar decisões que sejam adequadas ao convívio social.

A respeito desse último tópico, é sempre bom lembrar que a escola é espaço profícuo para a formação de aspectos sociais e afetivos e não somente aqueles envolvendo conteúdos como ciências, matemática ou língua portuguesa. Garantir uma convivência interpessoal onde todos se sintam respeitados e incluídos, é papel importante do educador. Assim, há materiais que podem contribuir para o desenvolvimento das FE à medida que sentimentos são narrados, compreendidos e valorizados (Rando, 2010; Tognetta, 2015); conflitos são abordados e discutidos (Tognetta, s/d) e diferenças acolhidas (Werneck, 1997, King, 1999; Willis; Ross, 2007; Conceição; Souza, 2021).

Ao integrar essas estratégias no cotidiano escolar, educadores podem não apenas promover o desenvolvimento das FE, mas

também garantir que cada estudante, independentemente de sua condição ou habilidade, tenha acesso a um ambiente de aprendizagem rico, inclusivo e transformador (Corso *et al.*, 2013).

Essas práticas pedagógicas não apenas promovem o desenvolvimento das FE, mas também favorecem uma educação integral e mais inclusiva, ao considerar as especificidades de cada estudante. Ao adotar tais estratégias, o professor contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, resilientes e aptos a enfrentar os desafios da vida acadêmica e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo central explorar as FE e sua importância no desenvolvimento da aprendizagem, especialmente no contexto das pessoas que compõem o PAEE. Discutimos como habilidades como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva são fundamentais para promover o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento integral desses alunos.

Embasar uma prática pedagógica, considerando essas características do desenvolvimento cerebral, influenciará o comportamento, a aprendizagem e a execução de tarefas diárias em busca da formação de sujeitos mais autônomos.

Com base no modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), oferecemos sugestões práticas e estratégias pedagógicas inclusivas que podem ser implementadas em ambientes escolares, considerando as especificidades de cada tipo de deficiência, transtorno ou condição.

As FE desempenham um papel crucial na mediação entre os estímulos do ambiente e as respostas dos indivíduos. Elas permitem a resolução de problemas, a adaptação a situações novas e são essenciais para que os estudantes do PAEE alcancem seu pleno potencial de aprendizagem e desenvolvimento. A integração dessas práticas pedagógicas, fundamentadas no DUA, contribui

para uma educação mais equitativa, acessível e sensível às singularidades de cada estudante.

Contudo, para que essas estratégias sejam amplamente efetivas, é imprescindível que o tema das FE seja amplamente debatido em cursos de formação inicial e continuada de professores. A inclusão requer profissionais qualificados, que compreendam o impacto dessas funções no processo de ensino e aprendizagem e que sejam capazes de desenvolver práticas educacionais baseadas em evidências científicas e orientadas pelos princípios do DUA.

Encerrar o ciclo de exclusão educacional passa por reconhecer a diversidade e a complexidade dos processos de aprendizagem. A reflexão sobre as FE e sua aplicação pedagógica, associada ao Desenho Universal para a Aprendizagem, representa uma via promissora para ampliar as possibilidades de desenvolvimento de pessoas do PAEE. Assim, reforçamos a importância de ampliar essas discussões em espaços acadêmicos, escolares e formativos, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, T. A. **Comportamentos de movimento e função executiva em pré-escolares**. 2022. 177f. Tese (Doutorado em Saúde, Desempenho e Movimento Humano) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco (UPE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB, 2022.

CARDOSO, C.; FONSECA, R. **PENCE: Programa de Estimulação Neurológica da Cognição em Escolares: ênfase nas funções executivas**. Ribeirão Preto: BookToy, 2016.

CARDOSO, D. M. P.; PITANGA, B. P. S. O transtorno do espectro autista e as funções executivas: contribuições da neuropsicologia na compreensão do transtorno. **Estudos Iat**, Salvador, v. 5, p. 6-15, 2020. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/173/240>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CONCEIÇÃO, A. de N.; SOUZA, M. M. G. da S. e. **Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/292/3135/5390. Acesso em: 29 jan. 2024.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; JOU, G. I., SALLES, J. F. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicologia: Teor. Pesq.**, v. 29, n. 1, p. 21-29, 2013.

COUTINHO, D. B. **A importância da rotina escolar para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental**. 2023. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2023.

DIAMOND, A. Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. **Child Development**, v. 71, p. 44-56, 2000.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual review of Psychology**, n. 64, p. 135-168, 2013.

DIAS, N.; SEABRA, A. **PIAFEX: Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas**. São Paulo: Memnon, 2013.

FREIRE, R. C. de L. **Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas para a Síndrome de Down**. 2018. 167f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

GARCIA, F. A. **O uso dos jogos digitais para o aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do atendimento educacional especializado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185541>. Acesso em: 20 set. 2024.

KING. S. **Pedro e Tina – uma amizade muito especial**. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

MARQUES, A. P.; AMARAL, A.; PANTANO, T. **Treino de funções executivas e aprendizado**. Santana de Parnaíba: Manole, 2022.

ORSATI, F. T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre desenvolvimento**; v. 19, n. 107, p. 213-222, 2013.

RANDO, S. **Gildo**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

RIBEIRO, L. **Os efeitos da prática de *mindfulness* nas funções executivas em indivíduos com autismo: uma revisão sistemática**. 2020. 67f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto-Portugal, 2020.

SEABRA JÚNIOR, M. O.; ARAÚJO, G. S.; FIORINI, M. L. S. **Tecnologia assistiva, jogos analógicos e digitais: treino de funções executivas na Educação Especial**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

SILVEIRA, S. T. da. **A aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger**. 2014. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOUZA, M. M. G. da S. e; SUGUIHARA, R. M. N.; SHIOZAWA, H. K. Contribuições da Função Executiva no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais da Educação Integral. *In*: PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e.; CONCEIÇÃO, A. de N. **Educação Integral**: estudos e vivências no Brasil. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 189-208.

TOGNETTA, L. **Coleção Bullying**: quem tem medo? - Kit do professor. Americana: Adonis.

TOGNETTA, L. **Problemas de Medo**. Americana: Adonis, 2015.

WERNECK, C. **Meu amigo Down na escola**. 1. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WILLIS, J.; ROSS, T. **Esta é Silvia**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO EM PERSPECTIVA INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES¹

José Carlos Miguel

INTRODUÇÃO

A constituição do pensamento algébrico tem se revelado, no âmbito das significações matemáticas, como dimensão do conhecimento ainda muito árida e distante dos modos de pensar de considerável parcela do alunado, de modo geral, mas particularmente dos estudantes do ensino fundamental. O quadro se agrava relativamente aos estudantes com deficiência visual, nem sempre recebendo a atenção didático-pedagógica necessária ao seu desenvolvimento intelectual.

Se perguntamos aos estudantes desse nível de ensino sobre dificuldades de aprendizagem matemática, de pronto, eles respondem que a inserção de variáveis e incógnitas, ou como verbalizam, as letras, no tratamento de situações matemáticas, a título de ampliação do alcance da representação simbólica de dados ou fatos matemáticos, reverberam-se os indicativos de ansiedade e aversão por essa área do conhecimento.

Dados do Relatório Brasil no *Programme for International Student Assessment – PISA* (Brasil, 2020) acerca do universo da educação básica revelam que apenas 13,6% dos estudantes brasileiros são capazes de estabelecer relações entre diferentes fontes de informação e representações, especialmente as simbólico-formais, atuando sobre modelos explícitos em situações concretas

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526519288145159>

complexas, bem como relacionando-as com determinantes de situações da vida real.

Ainda mais preocupante nesse quadro é constatar que, mantido o referencial do conjunto dos estudantes brasileiros, somente 0,1% deles são suficientemente preparados para lidar com situações algébricas com destreza e relativa flexibilidade, evidenciando pensamento e raciocínio matemáticos avançados. Analogamente, 0,8% do segmento em voga, se não se apropriam na plenitude das habilidades de raciocínio anterior, evidenciam capacidade reflexiva sobre as suas ações, trabalhando estrategicamente com situações matemáticas mediante representações adequadamente articuladas do ponto de vista simbólico-formal. Mais ainda: no conjunto de estudantes brasileiros de educação básica, embora 3,4% consigam raciocinar com relativa perspicácia em contextos bem delineados, não revelam as mesmas capacidades dos grupos anteriormente mencionados, devendo-se registrar ainda que as soluções apresentadas por 9,3% dos estudantes brasileiros, a completar o seletor grupo em referência, refletem apenas interpretações e raciocínios básicos.

O grupo dos 13,6% mencionado se situa no âmbito dos níveis 3 a 6 do PISA, oscilando entre 482 e 669 pontos no indicador de desempenho acadêmico em Matemática. Outro agrupamento significativo, a representar 45,3% do total de alunos da educação básica, consegue resolver situações-problema em contextos a não exigir mais do que inferências diretas, extraindo informações de uma única fonte e utilizando apenas um modo de representação, prevalecendo o aritmético. Identificam informações e executam procedimentos rotineiros, em situações explícitas, ou seja, ações quase sempre óbvias e decorrentes diretamente de estímulos recebidos, situando-se no âmbito dos níveis 1 e 2, variando entre 358 e 420 pontos. Os 41% restantes do universo de estudantes brasileiros não conseguem se apropriar das habilidades básicas de desempenho em Matemática, situando-se no patamar abaixo de 358 pontos, ou seja, constituem o grupo abaixo do nível 1, para o

qual o PISA não especifica as habilidades eventualmente desenvolvidas, dada a precariedade das formulações para sua constituição.

A despeito de determinantes sociais e políticos a compor o quadro, e da certeza de que a desigualdade educacional é apenas uma das componentes da desigualdade social em sentido amplo, nos parece que transformar essa cruel realidade ainda depende, em maior grau de responsabilidade, da comunidade de educadores. Apesar dos esforços de pesquisadores, gestores, docentes e equipes técnicas das diversas instâncias dos diversos sistemas de ensino, a serem reconhecidos, o problema é recorrente na trajetória histórica da educação brasileira.

Parece-nos imperioso pensar em educação matemática inclusiva em âmbito permanente, seja relativamente a pessoas com ou sem deficiências, face a indicadores dessa magnitude. Em sua maioria, os estudantes com dificuldades de aprendizagem matemática parecem padecer de um mal que não dói, mas que não lhes permite apreender conceitos matemáticos básicos, porém, o fato tem relevância ampliada se pensarmos nas pessoas com deficiências de quaisquer naturezas, mas, principalmente, no caso deste estudo, aquelas com deficiência visual.

Assim, o objetivo deste capítulo é analisar algumas formulações de natureza teórico-metodológica com vistas a contribuir para o desenvolvimento do pensamento algébrico em perspectiva inclusiva.

Trata-se de recorte de pesquisa bibliográfica e de análise documental a partir das quais orientamos a nossa ação docente e desenvolvemos projetos de intervenção na realidade escolar.

Com esse intuito, na sequência apontamos para os elementos fundantes da ação didático-pedagógica a ser defendida no texto para, a posteriori, analisar algumas situações didáticas com vistas à articulação das significações aritméticas e geométricas de modo a ampliar as bases de constituição do processo de apropriação significativa das significações algébricas.

DESENVOLVIMENTO

Sob o nosso ponto de vista, na educação básica cotidiana, em função das características dos materiais didáticos usuais e de algumas orientações curriculares, tais significações se apresentam setorizadas e excessivamente hierarquizadas, dificultando o estabelecimento de relações entre os fatos matemáticos, bem como o desenvolvimento, por parte dos estudantes, de um sistema de ações coordenadas em pensamento.

Em especial, a apropriação das significações algébricas por pessoas com deficiência visual pode ter a mediação pedagógica favorecida pelo incremento da comunicação docente, mediante o uso de instrumentos e signos diversificados posto que utilizam no processo de aprendizagem outros apelos sensoriais como, por exemplo, o tato.

I- Fundamentos teórico-metodológicos

Uma rápida incursão na escola de educação básica permite constatar que, de forma geral, predomina no ensino de Matemática uma organização dos programas de ensino orientada por modelos simplificados envolvendo fundamentos elementares da lógica simbólica formal e pela apresentação dos conceitos em sua forma final sintetizada, consolidada em um único modelo, qual seja, o conjunto de representações semióticas acerca de cada situação matemática.

Em geral, na escola básica, o trabalho pedagógico com o cálculo algébrico tem como características a sustentação no âmbito das significações aritméticas, ou seja, no estudo das propriedades das operações aritméticas e nas regras de simplificação no cálculo com potências, o que se julga suficiente para legitimar os mecanismos constituintes das operações com monômios e polinômios. Assim, no contexto dos números reais, $3y + 2y = (3 + 2)y = 5y$ e, ainda, $5w \cdot 2w = 10w^2$, sendo que procedimentos análogos são utilizados para o trabalho com a subtração e divisão de termos algébricos.

Embora essa generalização seja relevante e necessária, ela não tem se revelado efetiva. Não demora muito e, no decorrer do trabalho, os alunos começam a somar ou subtrair os expoentes dos termos na adição e subtração dos monômios, bem como a subtração $7w - 3z$ pode se transformar em $4wz$, entre outras vicissitudes da não formação dos conceitos. A rigor, alguns alunos nem reconhecem a semelhança, ou não, entre os termos, condição necessária para efetuar os cálculos com alguma destreza e rigor conceitual.

O problema era bem delineado no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN:

Quanto à organização dos conteúdos, é possível observar uma forma excessivamente hierarquizada de fazê-lo. É uma organização, dominada pela idéia (*sic*) de pré-requisito, cujo único critério é a definição da estrutura lógica da Matemática, que desconsidera em parte as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Nessa visão, a aprendizagem ocorre como se os conteúdos se articulassem como elos de uma corrente, encarados como pré-requisito para o que vai sucedê-lo (Brasil, 2000, p. 25).

Embora em sua propositura inicial a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) tenha sugerido a participação democrática nas suas formulações, turbulências de natureza político-ideológica daquele momento histórico acarretaram sérias divergências entre atores sociais da Educação Matemática, comprometendo em sua redação final, a direção sugerida ao documento pelo conjunto dos educadores da sociedade brasileira.

Nesse documento, além da retomada da ênfase excessivamente centrada no discurso das competências, lemos:

Um algoritmo é uma sequência finita de procedimentos que permite resolver um determinado problema. Assim, o algoritmo é a decomposição de um procedimento complexo em suas partes mais simples, relacionando-as e ordenando-as, e pode ser representado graficamente por um fluxograma. A linguagem algorítmica tem pontos em comum com a linguagem algébrica, sobretudo em relação ao conceito de variável. Outra habilidade relativa à álgebra que mantém estreita relação com o pensamento computacional é a identificação de padrões para se estabelecer generalizações, propriedades e algoritmos (Brasil, 2018, p. 269).

Enquanto nos PCN havia uma fundamentação teórica voltada para a consideração de temáticas como História da Matemática, transversalidade, ética, cidadania e diversidade cultural, entre outros, para o desenvolvimento do pensamento matemático, compreendendo o problema como ponto de partida do desenvolvimento dos programas de ensino, na BNCC se retoma a abordagem dessa ciência “por dentro”, ou seja, a partir das estruturas lógicas.

Em síntese, esse movimento da BNCC retoma a concepção internalista de educação matemática, a qual se orienta pela forma como os matemáticos organizam a sua ciência na sua forma acabada, em detrimento da evolução histórica dos conceitos, isto é, uma concepção externalista de educação matemática. Não há que se falar em construtivismo se os conceitos são apresentados aos educandos como coisas prontas. A principal variante desse processo embutido na elaboração da BNCC é a mera instrumentalização para o mercado de trabalho, típica do paradigma técnico-linear de organização dos programas de ensino.

Nessa forma de encaminhamento didático-pedagógico desconsidera-se a evolução histórica das ideias algébricas, as quais se fundam não apenas nas significações aritméticas, mas principalmente nas significações geométricas, apresentando-se o conceito matemático como coisa pronta, verdade definitiva e acabada, o que transforma o conhecimento matemático em algo hermético, fechado em si mesmo, ao alcance apenas de mentes supostamente privilegiadas. Isso se constitui em um dos principais problemas pedagógicos da relação entre ensino e aprendizagem da Matemática na escolarização básica. De fato,

A produção de conhecimento didático em processo de investigação e em intervenção pedagógica, no contexto das escolas públicas brasileiras, igualmente, tem se constituído num dos grandes desafios a serem assumidos pelas pesquisas acadêmicas e educacionais. Esses dados demonstram que o campo da didática necessita avançar na produção de conhecimento novo, fundamentalmente, naquele decorrente de intervenções efetivas na realidade escolar e, de modo particular, no conhecimento cujo foco se volte

para um tipo de ensino que não se encerre nos conteúdos escolares; aliás, que tome o conteúdo como objetivo-meio, tendo em vista o desenvolvimento como objetivo-fim. (Longarezi; Franco, 2016, p. 527).

Nesse modo de pensar, para cumprir o propósito da educação escolar como transformadora de mentalidades, a escola tem a missão de contribuir para desenvolver nos estudantes a capacidade de compreensão efetiva dos conceitos necessários à resolução de problemas, estimulando a curiosidade, a reflexão e o confronto entre situações matemáticas para a compreensão e intervenção na realidade. Isso não se consegue apenas pela repetição de corolários e teoremas, dos quais, por vezes, não se detém a efetiva compreensão como, resumidamente, indicamos. O ponto de partida da ação para a formação de conceitos matemáticos não deve ser o conceito em si, mas um problema. O conceito deve ser o ponto de chegada, justificando-se a sua formulação a partir de uma situação-problema.

Ao discorrer sobre as relações entre a história da álgebra e o pensamento algébrico, Coelho; Aguiar (2028) defendem que:

Essa mesma história nos ensina como aconteceu o difícil estabelecimento dessa área do conhecimento. Houve a necessidade da construção de uma linguagem simbólica apropriada às questões tratadas aliada à consequente emersão de conceitos algébricos cada vez mais abstratos. Só assim a Álgebra se consolidou como área de conhecimento, área essa que é, portanto, fruto de um desenvolvimento histórico e não inata ao ser humano. Dito de outra forma, o conhecimento da Álgebra precisa do meio social para ser aprendido e assimilado pelo indivíduo (Coelho; Aguiar, 2018).

Não compreender esse movimento histórico-dialético traz consequências para a organização dos programas de ensino de Matemática, em geral, e para a apropriação de conceitos algébricos, em particular. Nesse sentido, os problemas de aprendizagem matemática não se correlacionam com uma predisposição natural, isto é, lidar bem com conceitos matemáticos não decorre de uma concessão natural de privilégios intelectuais, mas de uma organização didática de seu ensino, marcada por algumas

contradições: confunde-se concreto como sinônimo de empírico e de manipulável; abstrato se resume à mera manipulação verbal de conceitos ou definições; e, sugere a relação unilateral entre o particular e o geral, transformando-a, na prática, em via de mão única, no sentido indicado. Contrariamente, a ciência se desenvolve do que é geral para o que é particular.

Em nossa compreensão, concreto e abstrato ou, empírico e teórico, não são instâncias dissociadas do pensamento; elas se complementam dialeticamente, uma influenciando a compreensão que da outra se tem, isto é, a estrita articulação entre elas resulta num movimento de mediação a incorporar a outra por superação. Em outras palavras, transformar esse quadro implica em uma “compreensão lógico-dialética da formação do conceito e do pensamento, que supera, por incorporação, a lógica formal” (Serconek; Sforini, 2021, p. 3). Desse modo,

O pensamento do tipo teórico implica a compreensão do objeto em sua totalidade e ações mentais que permitem operar com os conceitos formulados acerca desse objeto. Desenvolve-se, assim, um “modo geral de ação” que possibilita ao estudante resolver distintas tarefas particulares, as quais envolvem um mesmo princípio, fazendo uso do conteúdo do conceito. Repensar a organização do ensino requer a clareza dos tipos de pensamento que a lógica formal e a lógica dialética de conhecimento promovem no estudante: o pensamento do tipo empírico e o pensamento do tipo teórico. Sem esquecer que o desenvolvimento do pensamento teórico é alcançado ao incorporar e superar o pensamento do tipo empírico (Serconek; Sforini, 2021, p. 6, aspas no original).

A formação do pensamento teórico envolve as transformações, as inclusões e as exclusões envolvendo objetos de conhecimento matemático, desde a sua produção até a sua incorporação pelo aparato científico incorporado pelo aparato escolar. Mas depende precipuamente da ação didática do professor para transformação dos conteúdos de ensino.

Assim, é nossa convicção que a utilização de aportes da História da Matemática constitui-se como elemento fundamental do processo de atribuição de significados às ideias matemáticas,

contribuindo não apenas para a contextualização do processo de desenvolvimento dos objetos de conhecimento, mas também para que o docente possa compreender algumas dificuldades dos estudantes, as quais podem, de algum modo, refletir dificuldades históricas enfrentadas no próprio processo de construção e evolução do conhecimento matemático.

Nesse sentido, a articulação dialética entre as significações aritméticas, geométricas e algébricas é um constructo didático necessário ao desenvolvimento do pensamento algébrico de todos os estudantes, mas particularmente das pessoas com deficiência visual. É o que indicaremos a seguir.

II- Cálculo literal: articulação das significações aritméticas, geométricas e algébricas

Como já indicado, o trabalho com a álgebra no ensino fundamental tem se revelado árido e muito distante do modo de pensar dos estudantes. Para além de mera mudança na terminologia, adotar a nomenclatura para Cálculo Literal tem o propósito de uma abordagem inicial diferenciada para a temática com vistas a reduzir significativamente a sua extensão, a monotonia do seu desenvolvimento usual nas escolas e a carga horária destinada ao tema, em geral, desproporcional a de outros temas dessa área de conhecimento, igualmente relevantes.

Para uma inserção no desenvolvimento do pensamento algébrico nessa dimensão é necessário que os alunos tenham vivenciado, nos anos iniciais do ensino fundamental, o reconhecimento de padrões e regularidades atinentes a situações matemáticas e inserção significativa no contexto das significações aritméticas e geométricas, especialmente as noções básicas de medidas de comprimento, área e volume.

Igualmente relevante do ponto de vista didático é reconhecer a desnecessidade de exploração de expressões algébricas com muitos termos e mais de duas variáveis, sendo suficiente a

abordagem de expoente 3, no máximo, haja vista o alcance de grande monta de conceitos e situações matemáticas nesse nível.

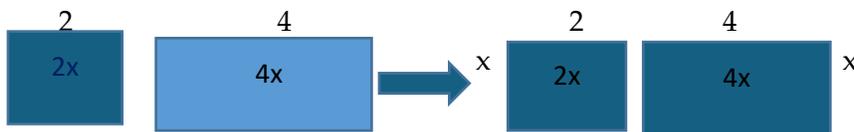
Não se trata de formar matemáticos ou engenheiros no ensino fundamental: a sequência da escolarização básica poderá ser profícua, avançando para níveis mais avançados de formulação algébrica, se essa base conceitual for significativa e bem explorada no segundo segmento do ensino fundamental. Da forma como está, isso não vem ocorrendo.

Para cumprir esse intento, os estudantes precisam de um processo de familiarização com medidas padronizadas e não padronizadas, explorando situações matemáticas do tipo: construir um segmento de reta de comprimento $3u + 2,5u$, sendo a medida u um palito de fósforo.

Com esse tipo de atividade os alunos devem inferir que $3u + 2,5u = 1u + 1u + 1u + 1u + 1u + 0,5u$, ou seja: $3u + 2,5u = (3 + 2,5)u = 5,5u$, desenvolvendo também a ideia de que se a operação fosse $4y + 3u$ a expressão não poderia ser transformada pela adição posto que não são termos semelhantes.

Além das significações aritméticas, é fundamental explorar, forma articulada, as significações geométricas para construção da soma de monômios. Seja, por exemplo, calcular a soma $2x + 4x$. Para isso, agora, vamos recorrer à construção de dois retângulos, sendo o primeiro com as dimensões 2 e x , tendo, portanto, área $2x$ e o segundo com lados medindo 4 e x , configurando área igual a $4x$.

Figura 1 – Representação geométrica da adição de monômios



Fonte: elaboração do autor.

Audiodescrição didática: *Figura inicial representando dois retângulos azuis separados. O primeiro retângulo mede 2 de comprimento e x de largura, perfazendo*

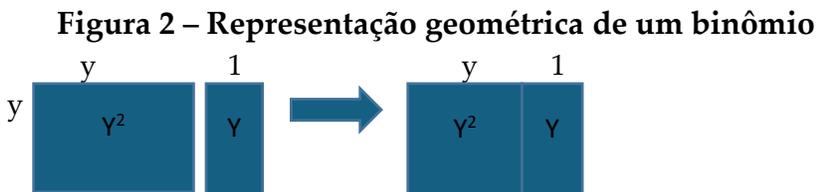
uma área $2x$. O segundo retângulo mede 4 de comprimento e a mesma largura x , ocupando uma área $4x$. Ao lado dessas duas representações, uma seta azul indicando a composição dos dois retângulos em um novo retângulo, o que equivale a somar as duas áreas. A área do novo retângulo é $2x + 4x = (2 + 4) \cdot x = 6x$.

Em se tratando de pessoas com deficiência visual, essas representações podem ser feitas com retângulos em EVA, face ao apelo tátil, permitindo comparação entre as peças. O recurso ao Braille pode complementar a mediação pedagógica. Compreende-se, na vertente desenvolvimental da teoria histórico-cultural, que a mediação pedagógica se configura por instrumentos e signos. Nesse movimento, a evolução histórica dos conceitos matemáticos exerce papel fundamental, algo negligenciado na cultura escolar, de modo geral.

Como já discutido na fundamentação teórica, não se retira conceito matemático de material concreto. Um conceito matemático é sempre uma ação interiorizada em pensamento, ou seja, cria-se um sistema de relações coordenadas em pensamento e nele se insere os objetos. A função do material concreto é incrementar a comunicação docente posto que a fala por vezes se revela insuficiente para otimizar a mediação pedagógica, além da possibilidade de exploração tátil por pessoas com deficiência visual.

Para a subtração de monômios $6x - 2x$ pode-se inverter o processo: faz-se a composição com as duas peças unidas com durex e retira-se $2x$, resultando em $4x$, ou seja: $6x - 2x = 4x$.

De igual modo, a representação da soma $y^2 + y$ poderia ser:



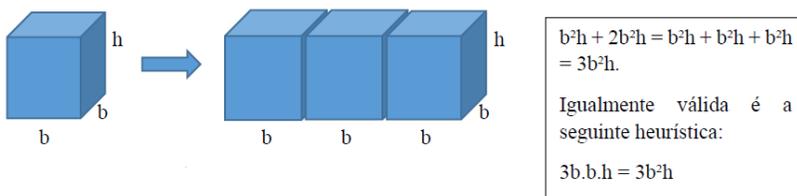
Fonte: elaboração do autor.

Audiodescrição didática: Figura inicial representando um quadrado e um retângulo, azuis, separados. O quadrado mede y de lado, perfazendo a área y^2 . O retângulo tem lados medindo 1 e y , perfazendo uma área y . Após essas duas representações, uma seta azul indicando a composição de um novo retângulo, o que equivale a somar as duas áreas. A área do novo retângulo é $(y + 1) \cdot y = y^2 + y$.

De modo análogo, para a subtração $y^2 - y$, bastaria sobrepor o retângulo de área y ao quadrado de área y^2 , destacando que a diferença entre as duas peças seria esse binômio. Considerando-se a inclusão das pessoas com deficiência visual é interessante, nesse caso, construir o quadrado em uma peça de EVA lisa e o retângulo em EVA enrugado para facilitar o reconhecimento pelo tato, ao sobrepor as peças para a comparação.

Consideremos agora a soma dos monômios compostos por duas variáveis: $b^2h + 2b^2h$. Uma significação geométrica possível é uma composição com poliedros.

Figura 3 – Representação geométrica de soma de monômios compostos por duas variáveis



Fonte: elaboração do autor.

Audiodescrição didática: Figura inicial representando um paralelepípedo de base quadrangular b e altura h , com volume b^2h (área da base multiplicada pela altura). Ao lado dessa representação, uma seta azul indicando a composição de três desses paralelepípedos em um novo paralelepípedo cujo volume total é $3b^2h$.

Essas heurísticas podem ser desenvolvidas com três paralelepípedos de isopor colados com durex. Para o desenvolvimento da subtração, basta inverter o processo. Se dos

três paralelepípedos tirarmos um paralelepípedo, restam dois paralelepípedos: $3b^2h - b^2h = 2b^2h$.

Como isso é desenvolvido na escola, de forma geral? Simplesmente apresentando os resultados obtidos no âmbito das significações aritméticas: $b^2h + 2b^2h = 3b^2h$ ou $3b^2h - b^2h = 2b^2h$, desconsiderando todo o processo histórico de desenvolvimento conceitual. Trata-se de uma conduta didática que precisa ser superada: é a aprendizagem que orienta o desenvolvimento e não o contrário.

Todo o processo de desenvolvimento do pensamento algébrico no contexto do ensino fundamental pode ser orientado por essa perspectiva metodológica.

Seja, por exemplo, calcular o produto de binômios $(x + 3) \cdot (x+2)$.

Figura 4 – Multiplicação de binômios

X	3		
X^2	X	X	X
X	1	1	1
X	1	1	1

***Audiodescrição didática:** Na primeira linha da figura ao lado estão representados um quadrado cujos lados medem X e área X^2 e 3 retângulos de base 1 e altura X, cada um deles com área X.*

Nas segunda e terceira linhas estão representados 2 retângulos equivalentes aos anteriores, portanto, com área X, e 6 quadrados, cada um deles com área 1. Assim, a área total da figura é: $X^2 + 5X + 6$, ou seja: $(x + 3) \cdot (x + 2) = x^2 + 2x + 3x + 6 = x^2 + 5x + 6$

Fonte: elaboração do autor.

***Audiodescrição didática:** Na primeira linha da figura ao lado estão representados um quadrado cujos lados medem X e área X^2 e 3 retângulos de base 1 e altura X, cada um deles com área X.*

A beleza da Matemática está no desenvolvimento da capacidade de raciocínio criativo e da imaginação, transcendendo ao que é imediatamente sensível, de modo a possibilitar a generalização dos modos de pensar e falar para formulação dos

conceitos, processo intrínseco ao que Vygotsky (2000) denomina, apropriadamente, de pensamento teórico.

A rigor, a beleza da matemática está em compreendê-la como uma linguagem, mas uma linguagem sempre é uma ciência.

CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao longo do texto buscamos evidenciar que o pensamento algébrico se desenvolve historicamente pela mediação entre instrumentos e signos, articulando o desenvolvimento dos constructos da linguagem matemática aos fundamentos da língua materna.

Buscamos estabelecer também que a apropriação dos signos algébricos não pode se estabelecer dissociadamente das significações aritméticas e geométricas, de desenvolvimento historicamente estabelecido em movimento dialético no âmbito das relações entre concreto e abstrato. Por isso, ao longo do conjunto de argumentos, é latente o movimento que parte do geral e amplo para o que é específico e particular. Compreender esse movimento é condição necessária para transformação do processo de escolarização básica. Para demarcar a especificidade desse campo teórico, sugerimos a substituição da expressão Cálculo Algébrico pela terminologia Cálculo Literal.

Demonstramos, igualmente que a interpretação geométrica de significações algébricas, intrinsecamente articulada às significações aritméticas, proporciona um rico trabalho educativo.

Desse modo, concreto e abstrato, ou empírico e científico, não são instâncias de pensamento separadas, elas se complementam dialeticamente, uma melhorando a compreensão que da outra se tem. Quando a cultura escolar abdica de conduzir os estudantes ao estabelecimento de relações, criando um sistema de ações coordenadas em pensamento, ela faz do conhecimento matemático algo voltado para si mesmo, ao alcance de poucos.

Superar esse problema pedagógico exige formar um educador epistemologicamente curioso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COELHO, F. U.; AGUIAR, M. A história da álgebra e o pensamento algébrico: correlações com o ensino. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, 2018, p. 171-187. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152688/149180>. Acesso em: 11 jan. 2025.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A função do desenvolvimento de pensamento teórico na perspectiva histórico-cultural da atividade no ensino de Matemática. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 521-563, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5406/2961>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SERCONEK, G. C.; SFORNI, M. S. de F. Teoria do Ensino Desenvolvimental e a organização do ensino dos conceitos de área e de perímetro nos anos iniciais do ensino fundamental. **ECCOS Revista Científica**. São Paulo, n. 56, p. 1-16, e8832, jan. / mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8832/8800>. Acesso em: 13 jan. 2025.

VYGOTSKY. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.**
Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EIXO 2

EXPERIÊNCIAS INSPIRADORAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INCLUSÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I¹

Damiana da Costa Sanchez Oliveira
Kariny Araújo Delgado Trovo

Os serviços de apoio à escolarização são de grande importância para a educação inclusiva, promovendo igualdade de oportunidades e desenvolvimento integral para todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades específicas. Em 2003, o Governo Federal lançou o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, iniciando ações para transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos (Brasil, 2004). Entre essas iniciativas, destaca-se o programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (Kassar; Rebelo, 2011), um espaço fundamental para as atividades de apoio à escolarização.

A experiência que se apresenta, neste capítulo, está integrada a um subprojeto vinculado a uma pesquisa interinstitucional denominada “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”, que articula pesquisadoras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Câmpus Pantanal, da Universidade Católica Dom Bosco, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, da Universidade do Estado do Pará, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Câmpus Caxias, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e da Universidade de Alcalá, na Espanha. Em seus aspectos éticos, a pesquisa atende às resoluções nº 466/2012 e nº

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526519288163173>

510/2016, que estabelecem normas éticas para a pesquisa com seres humanos no país.

A pesquisa, iniciada em 2019, tem como objetivo promover, descrever e analisar processos colaborativos de aprendizagem entre professores da educação básica. Focada na criação, aplicação e avaliação conjunta de práticas pedagógicas inovadoras em leitura e escrita com uso de TIC, a pesquisa ocorre em parceria com professores dos Estados de MS, PA e RJ, por meio de um processo de formação em serviço e colaboração entre pares, priorizando a inovação nas práticas pedagógicas. Portanto, este texto tem o objetivo de compartilhar uma experiência baseada em uma proposta vinculada a essa Pesquisa Interinstitucional, com a intenção de aprofundar o conhecimento sobre a aprendizagem colaborativa entre docentes, promovendo a inovação pedagógica e a integração de TIC no contexto da educação inclusiva, com foco nas práticas de leitura e escrita.

A inovação pedagógica é compreendida como a atribuição de novos significados a práticas convencionais, buscando estratégias pedagógicas intencionais e planejadas que promovam a aprendizagem de todos os alunos, valorizando a diversidade e a inclusão. A aprendizagem colaborativa é entendida como uma filosofia de trabalho coletivo, que valoriza as contribuições de cada membro do grupo e busca construir consensos por meio da cooperação (Duarte, 2022, p. 01).

A autora destaca a importância da inovação pedagógica como um meio de recontextualizar práticas educacionais tradicionais, promovendo uma aprendizagem inclusiva e diversificada. Enfatiza que essa inovação deve ser intencional e planejada, e que a eficácia no ensino não depende apenas de novas metodologias, mas também da reflexão crítica sobre as práticas existentes e da adaptação às necessidades dos alunos. Além disso, a valorização da aprendizagem colaborativa como uma filosofia de trabalho coletivo ressalta a importância da cooperação e do diálogo entre os membros do grupo, criando um ambiente educacional mais democrático e participativo.

Silva *et al.* (2015), destaca que a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de escolarização pode enriquecer a aprendizagem e aproximar o ensino das demandas contemporâneas. Os autores também mencionam que as TICs possibilitam o desenvolvimento de habilidades digitais, promovem a interação e colaboração e facilitam o acesso a uma ampla variedade de recursos didáticos, adaptados às necessidades individuais dos alunos. Além disso, as tecnologias podem ser instrumentos de incentivo ao pensamento crítico e à autonomia, preparando os estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais digital e interconectado.

A escola caracteriza-se como um espaço importante para o convívio com as diferenças. Garantir uma formação integral dos alunos que envolvam competências e habilidades será resultado do trabalho entre os diversos profissionais da escola que deve ocorrer de forma articulada e colaborativa (Cury; Ferreira; Ferreira e Rezende, 2020). De acordo com Lima (2002), considera-se a existência de trabalho colaborativo quando dois ou mais professores trabalham em conjunto e ocorre o benefício na qualificação profissional para todos os envolvidos.

O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva, no processo de leitura e escrita, que é foco deste capítulo, foi desenvolvido em uma sala de aula do 3º ano, do Ensino Fundamental I numa escola municipal, de uma cidade localizada em região de fronteira entre Brasil e Bolívia, que possui um público diversificado de ambos os países. A experiência foi desenvolvida pela professora regente em parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado que atende na sala de recursos multifuncionais e obteve colaboração da professora intérprete de libras. A proposta contou com contribuições da pesquisa Interinstitucional, TIC e Inovação nos processos de escolarização na educação Inclusiva: diferentes Contextos no Brasil e na Espanha. Neste sentido, todos os participantes foram devidamente informados dos objetivos e dos procedimentos da atividade.

O conteúdo trabalhado foi gênero textual, com as atividades sobre poesia e receita de alimentos, desenvolvida na sala em junho de 2022. As professoras desenvolveram o planejamento em conjunto, com a colaboração dos participantes do projeto de pesquisa, já mencionado. Os objetivos das atividades foram: desenvolver atividades ilustrativas sobre as poesias estudadas; conhecer e relembrar uma receita típica da região pantaneira (região onde se encontra a escola); construir a autonomia de interpretar a poesia e registrar a atividade em dispositivo digital (celular).

Inspirada na natureza, a poesia de Manoel de Barros foi o tema em sala de aula no mês de junho, um mês festivo na cidade, o que favoreceu o interesse dos estudantes e tornou ainda mais significativa a aprendizagem. De acordo com o relato da professora do AEE, o trabalho com os gêneros textuais levou ao encantamento da poesia e a atividade pôde proporcionar conhecer a biografia e as poesias do poeta Manoel de Barros. Os alunos ilustraram a poesia, recitaram e trocaram ideias com os colegas. Foi desenvolvido também o gênero textual receita com a finalidade de conhecer os pratos típicos da região, dentre eles, o bolo de arroz cuja receita foi executada em conjunto na sala.

A parceria com a professora do AEE e a intérprete de Libras da sala de aula proporcionou a dinâmica colaborativa e contribuiu para a interação entre os alunos. Os professores do projeto de pesquisa colaboraram com sugestões sobre a atividade como: levar os ingredientes da receita para que os alunos pudessem manusear e outra proposta foi o revezamento dos alunos para o registro em vídeo da atividade. De acordo com o relato da professora regente, as atividades trabalhadas em sala de aula foram levadas ao projeto de pesquisa e houve a colaboração dos outros professores participantes do projeto de pesquisa na avaliação e como citado a contribuição para enriquecer a aula.

As atividades citadas do 3º ano foram desenvolvidas dentro do prazo previsto. As professoras descreveram que os alunos foram bem participativos, alguns ainda estavam em processo de alfabetização e encontraram um pouco de dificuldade para ler. A

intérprete de libras auxiliou a professora regente na comunicação com o aluno com deficiência auditiva. O registro da atividade ocorreu em forma de vídeo e contou com a participação dos alunos, manuseando o celular na gravação. A atividade envolveu toda a sala de aula.

A professora regente compartilhou ainda as contribuições e desafios do trabalho colaborativo no contexto escolar, esclarecendo em uma das reuniões com o grupo de pesquisa que, a vivência da aprendizagem colaborativa, elaborar e desenvolver as atividades com seus pares foi uma experiência que até hoje a professora prática. Dentre os desafios, a professora regente destacou a dificuldade de conciliar o horário com a professora do AEE da sala de recursos multifuncionais, para elaboração do planejamento.

Lopes (2017) considera que as práticas de colaboração permitem aos professores a aprendizagem interpares através da partilha de conhecimento e saberes; portanto entendemos que a articulação na prática profissional com o trabalho colaborativo pode propiciar melhores resultados. No entanto, Trovo (2023) aponta, em sua pesquisa, que dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores das salas de recursos para se articular com os docentes do ensino regular destacam-se as questões relativas à falta de tempo.

É essencial mencionar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) neste trabalho, uma vez que a elaboração deste relato envolve o trabalho dos docentes do AEE e dos professores regentes das aulas regulares. No atual contexto político do Brasil, o AEE desempenha um papel relevante como suporte para os alunos que pertencem ao público elegível aos serviços da educação especial e que estão matriculados em turmas regulares do ensino comum (Brasil, 2008).

Para garantir uma implementação adequada do trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é fundamental estabelecer uma articulação efetiva entre os professores responsáveis por esse atendimento e os docentes das turmas regulares, em conformidade com a Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2009. Bürkle (2011) ressalta que o AEE não deve ser visto como um

sistema separado do ensino regular; os professores envolvidos nesse atendimento precisam colaborar entre si para desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Para que a articulação necessária ocorra, é necessário mais do que desejo ou boa vontade dos educadores em estabelecer essa colaboração, pois esta possibilidade está intrinsecamente ligada ao contexto em que o trabalho docente é realizado (Trovo, 2023).

Nesta direção, Almeida (2012) pontua que os educadores especializados em Educação Especial deverão entender, com base em filosofias, princípios e teorias, leis e políticas relevantes, como tudo isso pode influenciar a sua prática profissional incluindo avaliação, planejamento instrucional, implementação e avaliação de programas. O desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo perpassa pela formação dos educadores. A formação deve contemplar os formatos de interação, domínio de conteúdo, habilidades no trabalho inclusivo, para sua prática docente e o trabalho colaborativo.

Embora a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) sugira que os atendimentos sejam limitados às salas de recursos, Pestana (2022) destaca que isso não exclui outras possibilidades. Assim, o programa, no contexto da política de inclusão, representa uma das diversas formas de implementação do Atendimento Educacional Especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo compartilhar uma experiência vinculada à Pesquisa Interinstitucional “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”, que busca implementar, em parceria com docentes, um processo de formação colaborativa em serviço, atualmente práticas inovadoras de leitura e escrita. Nesse processo, acredita-se que o diálogo entre os docentes é fundamental para a construção de uma Educação Inclusiva:

Compreendemos que uma Educação Inclusiva valoriza as diferenças e busca por práticas heterogêneas, inovadoras e colaborativas. Constatamos que para isso se tornar possível é fundamental uma nova postura e modificação de concepções educacionais, onde a escola seja um espaço de diálogo entre todos e que favoreça a aprendizagem e garanta a qualidade no ensino de todos os estudantes (Trovo, 2023, p. 86)

O trabalho colaborativo impulsiona a criatividade e a inovação dos professores no seu fazer pedagógico e torna-se um misto de compartilhamento de aprendizagem e participação colaborativa do grupo de alunos com seus pares contribuindo em seu processo de escolarização. De acordo com Leite e Pinto (2016), a experimentação do trabalho colaborativo em muitas situações tem levado à adesão a esta forma de trabalho, justificada pelos benefícios por eles propiciados.

A ação pedagógica do professor requer atenção, comprometimento, acompanhamento que atenda às necessidades dos estudantes. Para que isso ocorra de maneira satisfatória é necessária uma formação de prática inclusiva e colaborativa. As administrações públicas podem fomentar formações, capacitações e condições para que o professor realize seu trabalho no desenvolvimento de seus alunos na perspectiva inclusiva.

Muitos são os desafios de práticas inclusivas na educação, pois envolvem a necessidade de adaptação curricular, formação contínua de professores e a criação de ambientes seguros e acolhedores para todos os alunos. Além de garantir recursos materiais e tecnológicos que atendam às necessidades de cada estudante, é fundamental promover uma mudança de perspectiva nas escolas, valorizando a diversidade e combatendo preconceitos. A articulação entre profissionais de apoio, professores do atendimento educacional especializado e professores do ensino regular também é essencial para implementar estratégias que realmente favoreçam o aprendizado inclusivo, apesar das limitações de tempo e recursos que podem ser escassos nas

instituições de ensino, ou que exigem um comprometimento coletivo para a criação de soluções que atendam a todos os alunos de maneira equitativa.

A prática docente está vinculada a sua formação. Professores inclusivos que atendam a todos os alunos garantindo o direito ao conhecimento. Uma perspectiva inclusiva na educação busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades, tenham acesso a um ensino de qualidade e equitativo, valorizando a diversidade, promovendo ambientes de aprendizagem que respeitam e celebram as diferenças individuais. Para isso, é fundamental que as instituições de ensino adotem uma cultura colaborativa, envolvendo todos os profissionais escolares, a fim de construir um espaço onde os estudantes possam se sentir pertencentes e apoiados em seu processo de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva inclusiva, Pletsch (2021) esclarece que o reconhecimento da pluralidade humana é o que possibilita a identificação de barreiras pedagógicas e atitudinais. A aprendizagem colaborativa e inclusiva pode ser vivenciada todos os dias no contexto escolar, favorecendo a construção de relações respeitadas e empáticas, essenciais para a convivência em sociedade para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de expressar seu potencial e contribuir de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, p.23-32, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912>. Acesso em: 01. dez. 2024.

BRASIL. MEC. SEESP. **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Resolução 04, de 02 de outubro de 2009.** Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2009.

BURKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, 2011.

CURY, C. R. J. *et al.* O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**, v. 1, n. 1, p. 20-27, 2020.

DUARTE, R. **Aprendizagem colaborativa de professores/as na inovação pedagógica em leitura e escrita com uso de TIC – Síntese do projeto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**, 2022.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. 6º SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **[Anais...]**. Nova Almeida - Serra - ES. Abril de 2011. p.1-17.

KASSAR, M. de C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano* * *Texto elaborado a partir da participação da autora na mesa redonda “Desenvolvimento humano como direito de todo o cidadão e dever do Estado”, realizada durante o V Seminário de Educação Brasileira, promovido pelo CEDES, 2015. **Educação & Sociedade [online]**, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>. Acesso em: 13 maio 2022.

LANDIM, C. C. da C. L. **Política Nacional de Educação Especial: antecedentes, disputas, repercussões e análise sobre o Decreto 10.502/2020**. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMS, Corumbá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5425>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LEITE, C.; PINTO, C. L. O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 48, p. 69-91, 2016.

LIMA, J. M. Á de. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

LOPES, C. M. V. **Trabalho colaborativo entre professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa. Portugal, 2017.

PESTANA, M. M. C. **Educação especial em contexto de pandemia: análise do atendimento educacional especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

SILVA, J. P. da *et al.* **O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas como Tecnologia Assistiva na construção do conhecimento dos alunos com deficiência visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, 2015.

TROVO, K. A. D. T. **Articulação do Atendimento Educacional Especializado com o Ensino Regular na rede municipal de**

Corumbá (MS). Dissertação (Mestrado em educação),
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

**SENSIBILIZAÇÃO E INCLUSÃO:
PROMOVENDO REFLEXÕES SOBRE A PESSOA COM
DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR¹**

Ana Claudia da Silva Messias
Kariny Araújo Delgado Trovo

Quando pensamos em educação, pensamos numa educação para todos, o que significa uma Educação Inclusiva, na qual deve haver espaços à diversidade que compõe toda humanidade. A Constituição Federal de 1988 documenta um princípio básico de direito a todos os cidadãos à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

No entanto, a construção desse direito vai se constituindo ao longo da história, diante de lutas de grupos pertencentes a uma minoria, refiro-nos aqui ao que hoje chamamos de Público-alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC, 2008). A Educação Especial, enquanto modalidade de educação que perpassa todas as etapas de ensino (Brasil, 1996), tem como suporte o atendimento educacional especializado, também descrito na Constituição Federal em seu artigo 208, inciso III, que deve ocorrer preferencialmente na rede de ensino (Brasil, 1988).

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526519288175187>

Na década de 1990, a Educação Especial experimentou um impulso significativo com a influência da Declaração de Salamanca (1994), que defendia uma reestruturação no sistema de ensino comum, sugerindo a criação de escolas inclusivas que atendam a uma ampla gama de alunos em áreas urbanas e rurais, exige uma política inclusiva clara e robusta, financiamento adequado, esforços de conscientização para combater preconceitos, treinamento profissional extensivo e serviços de apoio essenciais. Essas escolas, se bem-sucedidas, demandam mudanças abrangentes em diversos aspectos da educação, incluindo currículo, infraestrutura, organização escolar, métodos de ensino, avaliação, pessoal, filosofia educacional e atividades extracurriculares.

Esse movimento provocou o Governo brasileiro rumo à adequação das escolas para atendimento à diversidade dos educandos nas formas e condições de aprendizagem, lançando o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. A partir daí, são instituídos diversas ações e programas, a fim de transformar o sistema de ensino brasileiro em inclusivo. (Brasil, 2004). Dentre esses, vários documentos são produzidos, incluindo “Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para Atendimento Educacional Especializado”, publicado inicialmente em 2006 (Kassar; Rebelo, 2011).

O programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” também impulsionou o incentivo para a matrícula de alunos PAEE nas turmas regulares das escolas públicas, alinhando-se à proposta da política educacional em promover uma perspectiva inclusiva. Para sustentação dessa política, foi elaborado o “Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais”, em 2007), que enfatiza que o estudante deve participar das aulas regulares e, durante o contraturno, frequentar a sala de recursos multifuncionais para complementar ou suplementar sua educação, recebendo Atendimento Educacional Especializado (Rebelo, 2011).

As salas de recursos multifuncionais são equipadas com recursos pedagógicos e materiais de acessibilidade, destinados ao

Atendimento Educacional Especializado dos alunos PAEE, matriculados no ensino comum. Braum e Vianna (2011) mencionam que, embora as discussões sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE) não sejam novas, a implementação prática e as informações sobre como esse atendimento é conduzido são escassas e frequentemente envoltas em incertezas. Essa situação pode ser analisada a partir de duas perspectivas: a da escola especial e a da escola regular.

As escolas especiais, mesmo aquelas que oferecem AEE, historicamente lidavam com alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes substancialmente distintos dos das escolas regulares. Por outro lado, as escolas regulares, acostumadas a uma abordagem linear em relação ao processo de aprendizado de seus alunos, deparam-se, agora, com a chegada de alunos "novos" que demandam uma abordagem diferenciada.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de estabelecer uma rede de conhecimento na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, seja na sala de aula ou em outros espaços da escola ou no AEE, que por vezes ocorre fora da instituição, tenham a capacidade de compartilhar as estratégias essenciais para o aprendizado e desenvolvimento desses alunos.

Braum e Vianna (2011) ressaltam ainda que as salas de recursos multifuncionais podem ser uma ideia interessante para a efetivação do AEE, mas precisam incorporar a cultura escolar, fazer parte dos projetos político-pedagógicos e contar com mão-de-obra especializada. E, para isto, devem ser pensadas e efetivadas como espaços de interlocução sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, e não como responsáveis exclusivos por todo o percurso e por associação os profissionais que nela atuam.

Diante das discussões, a busca por uma Educação Inclusiva emergiu como um dos principais objetivos da atual política educacional, impulsionada pelos movimentos sociais. No entanto, Mendes (2006) aponta que se torna essencial que as políticas educacionais em âmbito municipal, estadual e federal prevejam a

formação de professores especializados em Educação Inclusiva. Esses profissionais desempenhariam suas funções de maneira articulada aos professores das salas de aula regulares. Em contraponto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) concluem que na política atual, os professores de Educação Especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum.

Mendes (2014) traz que o ensino colaborativo envolve a cooperação entre professores especializados da Educação Especial e professores de classes regulares, no qual os professores trabalham em parceria para planejar, instruir e avaliar aulas, compartilhando responsabilidades e expertise. Esse modelo destaca a ideia de que todos os alunos se beneficiam de uma abordagem diversificada e adaptada e promove a inclusão de estudantes com necessidades especiais no ambiente regular de sala de aula. Costa (2021, p. 52) afirma:

É a partir dessa base e, em amplitude, que se encontram as estratégias de Ensino Colaborativo, estratégias que têm levado a muitos profissionais a se aprofundarem no assunto, bem como a colocá-la em prática, estratégias de ensino que se configuraram há poucos anos no Brasil.

Desse modo, o ensino colaborativo representa uma abordagem dinâmica e inclusiva no cenário educacional, buscando integrar efetivamente alunos com diferentes habilidades e necessidades. As pesquisas conduzidas por Capellini e Mendes (2007) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) já evidenciam de maneira clara que o Ensino Colaborativo está relacionado a estratégias de ensino que fomentam práticas promissoras para a inclusão de alunos PAEE, contribuindo de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem, beneficiando todos os alunos, com ou sem deficiência.

Este capítulo aborda uma experiência no campo do ensino colaborativo entre as professoras do Atendimento Educacional Especializado, que ocorre nas salas de recursos multifuncionais, e os professores regentes do Ensino Fundamental II. Descreve uma proposta de atividade desenvolvida durante a “Semana da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla” com alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, que incluíam estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A experiência relatada ocorreu no ano 2023, em uma escola da rede municipal de ensino em uma cidade do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, que está localizada próxima à fronteira com a Bolívia e atende os alunos de bairros, entorno e do país vizinho.

Em diálogo com a equipe pedagógica da escola, foram pontuadas algumas questões na interação com os pares, alguns estudantes apresentavam dificuldades em interagir com os alunos com deficiência. Esse tipo de comportamento não apenas dificultava o aprendizado, mas também reforçava barreiras atitudinais que prejudicavam a convivência entre os alunos no ambiente escolar como um todo.

De acordo com Fontes (2009), para promover a Educação Inclusiva, é essencial superar as barreiras atitudinais. Essas barreiras estão ligadas à ideia de que a escola é destinada apenas ao aluno ideal ou àqueles que pertencem a uma classe privilegiada. Superá-las envolve adotar uma visão inclusiva, reconhecendo que a escola tem a responsabilidade de formar cidadãos, independentemente de sua raça, condição física, econômica ou cultural. Isso exige uma mudança significativa na mentalidade e nas atitudes de todos os envolvidos no processo educacional, como gestores, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, famílias e a comunidade escolar.

Foram elaboradas atividades que sensibilizassem todos os alunos sobre o tema “inclusão e diversidade”. Visto que a escola é um espaço de transição e, ao mesmo tempo, de permanência de pessoas, é necessário repensá-la e adaptá-la para atender à proposta da Educação Inclusiva.

A prática foi o “Cine inclusão”: uma sessão de cinema com um curta-metragem que abordasse questões de inclusão, respeito à diversidade e os desafios enfrentados por pessoas com deficiência. O intuito não era apenas mostrar as dificuldades vividas pelos alunos com deficiência, mas também enfatizar o valor da diversidade e como ela pode enriquecer as experiências de aprendizado para todos. Assim, o "Cine Inclusão" se tornou uma ferramenta pedagógica fundamental para promover a empatia, o respeito e a construção de relações mais inclusivas dentro da escola.

O objetivo foi proporcionar uma prática significativa ao promover a sensibilização e empatia em relação às vivências e aos desafios enfrentados por pessoas com deficiência, fomentar debates e reflexões sobre inclusão, acessibilidade, diversidade e direitos, mobilizando a comunidade escolar para a importância de atitudes inclusivas.

O primeiro passo na organização da atividade foi a escolha do curta-metragem, os professores envolveram ativamente os alunos no processo de seleção. Foi realizada uma pesquisa na sala de tecnologia, com a colaboração dos alunos e da professora da sala de aula comum. Nesse momento, os professores da sala de recursos multifuncionais participaram também de maneira ativa nesta atividade.

A pesquisa desenvolvida pelos alunos foi importante a fim de identificar materiais audiovisuais que atendessem ao objetivo da atividade, ou seja, sensibilizar e promover reflexões referentes ao tema. Diversos vídeos foram encontrados, porém entre as opções analisadas, destacamos o curta-metragem "Por que Heloísa?". Este material foi escolhido devido à sua abordagem sensível e aprofundada sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Além disso, o curta reflete dinâmicas relevantes nas quais a diversidade e a inclusão são elementos cruciais para a convivência e o aprendizado.

O curta-metragem foi escolhido de forma estratégica, considerando que a protagonista é uma pré-adolescente da mesma faixa etária dos alunos, aspecto essencial, pois acreditamos que a

proximidade etária entre os estudantes e a personagem principal criaria um ambiente propício para identificação, permitindo que os alunos enxergassem no filme situações e desafios próximos à sua própria realidade. Além disso, a linguagem simples e direta utilizada no curta também foi outro fator determinante para escolha. O curta também reflete a importância da inclusão, o enfrentamento de barreiras e a valorização das potencialidades de cada indivíduo no contexto escolar.

No segundo momento da atividade, nos dedicamos à organização e divulgação da sessão de cinema. Para isso, foi realizada a criação de *flyers*, durante os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais. Esses *flyers* foram planejados para transmitir, de maneira clara e atrativa, informações sobre o evento, como o tema, data e o local. O objetivo era despertar o interesse e engajar os alunos das turmas participantes, criando uma expectativa positiva em relação à sessão.

A divulgação foi realizada de forma presencial, com a fixação dos *flyers* nos espaços escolares e divulgação nas salas de aula que participariam do evento. Durante esse processo, explicamos brevemente a importância da atividade e como ela se conectava com as experiências e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Essa interação inicial foi essencial para contextualizar a ação e reforçar a relevância do cinema como uma ferramenta pedagógica, criando um ambiente de acolhimento, estimulando a participação ativa dos estudantes e preparando-os para o envolvimento com a narrativa do curta-metragem.

No terceiro momento, após a exibição do curta-metragem, foi aberto um espaço para discussão, com o objetivo de incentivar a reflexão e promover um diálogo sobre o tema apresentado. Durante essa etapa, os alunos foram convidados a compartilhar suas impressões ou dúvidas com a narrativa do filme. Um ponto especialmente marcante desse momento foi a participação espontânea de uma aluna que utiliza cadeira de rodas, que pediu para compartilhar sua experiência pessoal. Em sua fala, a aluna revelou o quanto se sentiu representada pela protagonista do curta-

metragem, nas dificuldades e nas conquistas retratadas. Ela trouxe aspectos de sua vivência, compartilhando desafios que enfrenta no cotidiano escolar, como as barreiras físicas, a falta de acessibilidade em alguns espaços e, principalmente, as barreiras atitudinais, que muitas vezes dificultam sua plena participação. Além disso, ela ressaltou como se sentiu valorizada e incluída naquele momento, ao perceber que o filme abordava questões próximas de sua realidade.

Fontes (2009) menciona que neste aspecto, as barreiras físicas tratam-se da adaptação do ambiente escolar, incluindo a estrutura arquitetônica, para garantir que os alunos com deficiência possam se locomover com segurança e autonomia. Isso envolve a eliminação de obstáculos que dificultem o acesso, como escadas, corredores estreitos ou falta de rampas, além da implementação de recursos como elevadores, banheiros acessíveis e sinalização adequada, visando proporcionar um espaço inclusivo para todos.

O relato espontâneo da estudante enriqueceu a experiência ao oferecer uma perspectiva autêntica e pessoal que complementou a abordagem do curta-metragem, trazendo um olhar verdadeiro e permitindo que os demais estudantes e participantes pudessem se conectar ainda mais com o tema. A partir desse depoimento, foi possível ampliar a compreensão sobre a importância de criar ambientes mais acessíveis e inclusivos, tanto no contexto escolar quanto na sociedade como um todo e reforçar o poder transformador de iniciativas voltadas para a inclusão, ao demonstrar como elas podem dar voz a vivências que muitas vezes não são ouvidas e promover uma mudança efetiva de perspectiva nos participantes.

Finalizamos a proposta com a distribuição panfletos contendo orientações de como evitar atitudes capacitistas no dia a dia, entregues nos grupos familiares e de amigos, incentivando cada aluno a ser um agente de mudança, espalhando os valores de inclusão e respeito aprendidos durante a atividade. Percebemos que todos os passos da atividade contribuíram para estimular as crianças a semear os aprendizados, atingindo os objetivos que

foram propostos, ultrapassando os limites da sala de aula e alcançando a comunidade.

Camargo e Carvalho (2019) pontuam que o capacitismo refere-se à ideia de que pessoas sem deficiência são consideradas superiores às pessoas com deficiência. De forma ampla, essa visão assume que indivíduos com deficiência têm um papel social diminuído, sendo tratados como menos valorizados por aqueles que não possuem limitações semelhantes. Essa percepção leva a preconceitos e ações discriminatórias baseadas na condição de deficiência, seja ela de origem física, intelectual ou sensorial.

Além disso, ao tratar pessoas com deficiência como inferiores, desconsidera-se a diversidade humana e as contribuições únicas que cada indivíduo pode oferecer, perpetuando estigmas e excluindo essas pessoas de espaços de participação ativa na sociedade. Combater essas atitudes requer promover a conscientização, a inclusão e políticas que valorizem a igualdade e a dignidade de todas as pessoas, independentemente de suas condições.

Essa iniciativa contribuiu para fortalecer o respeito à diversidade, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora, bem como para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, onde todos os estudantes, independentemente de suas necessidades e características possam ser respeitados e valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência apresentou a relevância de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e os profissionais da sala de recursos multifuncionais. Esse trabalho conjunto é essencial para criar um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, garantindo que os alunos com deficiência tenham acesso pleno ao currículo escolar e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

A inclusão, para ser efetiva, não se limita apenas à adaptação física do espaço escolar, mas envolve também mudanças nas atitudes, nos métodos de ensino e na forma como os educadores se relacionam com os alunos, como mencionado por Fontes (2009). A sensibilização é um passo fundamental nesse processo, pois permite que todos os envolvidos na comunidade escolar (professores, alunos, famílias e equipe pedagógica) reflitam sobre o papel da pessoa com deficiência na sociedade, desconstruindo estigmas e preconceitos.

O trabalho colaborativo entre os educadores fortalece a ideia de que a Educação Inclusiva não é responsabilidade de um único profissional, mas de toda a equipe escolar. O professor da sala de recursos multifuncionais desempenha um papel crucial ao oferecer apoio especializado, enquanto os professores do ensino comum devem se adaptar para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um aprendizado mais equitativo e participativo.

Além disso, a questão do capacitismo, que foi abordada, é uma problemática que não pode ser ignorada no processo de inclusão escolar. O capacitismo se manifesta por meio de atitudes, estigmas e discriminação em relação às pessoas com deficiência, considerando-as incapazes ou inferiores. No contexto escolar, essa visão limitante pode se refletir em práticas pedagógicas excludentes, em que as capacidades dos alunos com deficiência são subestimadas ou desconsideradas. A desconstrução do capacitismo exige um esforço coletivo para mudar paradigmas profundamente enraizados. Isso inclui promover a empatia e a valorização da diversidade, bem como garantir acessibilidade, inclusão e respeito em todas as esferas da sociedade. É fundamental que se desafiem não apenas os comportamentos discriminatórios evidentes, mas também os preconceitos sutis que se manifestam em atitudes, linguagem e políticas que excluem ou subestimam pessoas com deficiência.

Construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva significa reconhecer que todas as pessoas têm igual valor e direito de participar plenamente, contribuindo para uma convivência mais

justa, equitativa e enriquecedora para todos. Essa mudança de perspectiva não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas enriquece a experiência de todos, promovendo um aprendizado mais colaborativo e significativo.

Portanto, é importante que a sensibilização e a inclusão estejam presentes de maneira contínua no cotidiano escolar, visando o fortalecimento de uma educação democrática, justa e acessível a todos, independentemente das suas condições ou características. A reflexão constante sobre as práticas pedagógicas e a valorização da diversidade são os pilares para que a inclusão seja efetivamente uma realidade no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. MEC. SEESP. (2004). **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. Brasília-DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica**. Brasília, DF.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico**. Educação especial e inclusão escolar. RJ: Ed. UFFRJ, 2011.

BURKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, 2011.

CAMARGO, F. P. de; CARVALHO, C. P. de. O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 617-634, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O olhar de pais de alunos com deficiência mental sobre o Co-ensino. IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL [Anais...]. Londrina, v.1. p. 1-8, 2007.

COSTA, L. G. da S. **Estratégias de ensino colaborativo como uma proposta de atendimento educacional especializado – AEE**. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação, 2021.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: JESUS, D. M. de S.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática Pedagógica na Educação Especial**: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. Araraquara: Junqueira & Marin Editore, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO 'FÁBULAS INCLUSIVAS'¹

Jênifer Isabela Aleixo de Souza
Michel André de Souza
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

INTRODUÇÃO

A inclusão social e o combate ao preconceito são desafios fundamentais no contexto educacional e na sociedade como um todo. No ambiente escolar, promover a inclusão vai além do acesso físico às salas de aula; envolve a construção de uma cultura que respeite, valorize e celebre as diferenças, permitindo que todos os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem e convivência (Brasil, 2015).

Essa perspectiva exige que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas que incentivem a empatia, o respeito mútuo e a colaboração, ao mesmo tempo em que desafiem preconceitos e estereótipos que perpetuam a exclusão. Em especial, a inclusão de crianças e adolescentes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ou pertencentes a grupos socialmente marginalizados deve ser vista como uma oportunidade de aprendizado mútuo e transformação social.

As atitudes sociais em relação à inclusão são essenciais para que esse cenário se concretize. Estudos destacam que a convivência com colegas com deficiência, aliada à inserção de disciplinas voltadas à Educação Especial e Inclusiva no currículo acadêmico,

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526519288189199>

desempenha um papel significativo na formação de posturas mais favoráveis à inclusão (Fonseca-Janes; Omote, 2013; Vieira, 2014).

Crianças e adolescentes, ao serem expostos a ambientes e práticas inclusivas, tendem a desenvolver valores como empatia, respeito e solidariedade, elementos que favorecem tanto o crescimento individual quanto coletivo. Assim, o papel da escola vai além do ensino de conteúdos acadêmicos: ela é um espaço formativo onde se cultivam atitudes sociais que impactam toda a sociedade (Souza, 2019; 2014; 2010).

Ademais, incluir crianças e adolescentes como protagonistas em iniciativas voltadas à inclusão social é fundamental para que eles compreendam sua capacidade de promover mudanças e construir um futuro mais igualitário (Conceição, 2018). A participação ativa em projetos escolares que abordem questões sociais estimula o desenvolvimento de uma consciência crítica e o engajamento em ações práticas que visam à transformação da realidade. Essa vivência, além de contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça social, fortalece habilidades socioemocionais, como a comunicação, a resolução de conflitos e o trabalho em equipe.

Nesse contexto, o relato de experiência apresentado a seguir aborda um projeto idealizado pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma Escola Técnica Estadual, inspirado pelo tema anual "Eu no Mundo", da disciplina de Estudos Avançados em Linguagens e suas Tecnologias.

Durante o segundo semestre de 2023, com a mediação de sua docente, os estudantes foram desafiados a refletir sobre as opressões que enfrentam no mundo e os grupos sociais mais estigmatizados na sociedade. Por meio dessa análise, surgiram questões fundamentais: O que nos oprime? Quais são as pessoas mais colocadas à margem em nossa sociedade? Como podemos contribuir para mudar essa realidade? A partir dessas reflexões, os alunos idealizaram um projeto prático e transformador que busca promover a inclusão social, reafirmando o papel da escola como um espaço de formação cidadã e transformação social.

A CONCEPÇÃO DO PROJETO

O projeto teve início com rodas de conversa reflexivas, nas quais os alunos identificaram o preconceito como uma das principais fontes de opressão social, afetando diversos grupos, como pessoas com deficiência, em especial pessoas com deficiência física e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), crianças em situação de vulnerabilidade familiar, pretos e pardos, além de pessoas consideradas fora dos padrões de beleza. Com essa percepção, emergiu a necessidade de compreender melhor essas questões e buscar formas de transformar a realidade.

Com base nessa constatação, a ideia evoluiu para a busca de profissionais que pudessem contribuir para o aprofundamento do diálogo sobre preconceito e a desconstrução de padrões. Sob a mediação da professora, os alunos localizaram diversos especialistas e organizaram um ciclo de palestras. Entre os palestrantes estiveram uma psicóloga, uma professora doutora em Educação Especial, uma assistente social, uma mulher negra empreendedora, uma biomédica esteta e outros educadores. Durante o processo, os estudantes reconheceram que, muitas vezes, os mesmos preconceitos que sofremos estão enraizados em nossas próprias atitudes, perpetuando um ciclo histórico de crenças discriminatórias na sociedade brasileira.

Assim, o ciclo de palestras tornou-se uma etapa crucial do projeto, ampliando a compreensão dos alunos e oferecendo ferramentas para desconstruir preconceitos profundamente arraigados. Esse aprendizado trouxe à tona uma verdade desafiadora: a urgência de ir além do ambiente escolar e atuar na sociedade para promover mudanças significativas e construir um futuro mais inclusivo e igualitário.

DO CONHECIMENTO À AÇÃO: O LIVRO 'E SE, O MUNDO FOSSE DIFERENTE?'

Nesse contexto, após rodas de conversa reflexivas, surgiu a ideia de criar um material educativo que pudesse inspirar mudanças significativas nas gerações futuras. O objetivo central era claro: ensinar às crianças a importância de combater o preconceito que permeia a sociedade, promovendo, de uma geração para outra, os valores fundamentais de diversidade e inclusão. A iniciativa reconheceu que esses temas envolvem desafios éticos e morais da sociedade contemporânea marcada por constantes transformações e instabilidades.

Com isso, foi sugerido pela professora o uso das fábulas como gênero textual central para o projeto, devido à sua acessibilidade ao público infantil e à sua capacidade de transmitir lições morais de forma lúdica e acessível. Assim, o livro idealizado seria lido, contado e distribuído em escolas públicas municipais de Educação Infantil, semeando os princípios de um futuro mais justo e igualitário.

Dessa forma, nasceu a obra *“E se o mundo fosse diferente? – Fábulas Inclusivas”*, composta por histórias originais criadas pelos próprios alunos. Cada pequeno grupo de estudantes escolheu um tipo de preconceito a ser abordado e desenvolveu uma narrativa que promovesse valores de aceitação, empatia e inclusão.

As fábulas apresentam personagens únicos e simbólicos, como uma abelha com deficiência visual, um filhote de coruja com TEA, um elefante com deficiência física e uma girafa com vitiligo, entre outros. Além disso, os enredos abordam questões como racismo, xenofobia e padrões de beleza, reforçando que não há superioridade entre raças ou indivíduos. Temas como ansiedade, *bullying*, inseguranças e autoaceitação também foram inseridos, ampliando o alcance reflexivo e educativo do projeto.

O trabalho dialoga com as contribuições teóricas de Vygotsky (1986), que enfatiza a relevância da linguagem e da interação social no desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo. De

acordo com Vygotsky, a linguagem funciona como uma ferramenta psicológica que media a relação entre o indivíduo e seu ambiente, possibilitando a construção de significados e o desenvolvimento da consciência (Morato, 2000). Sob essa perspectiva, o projeto não apenas promoveu a expressão criativa dos alunos, como também incentivou a internalização de valores inclusivos por meio da construção de narrativas sensíveis e transformadoras.

Ademais, os alunos desempenharam um papel ativo em todas as etapas do projeto, participando da escrita, revisão, ilustração e edição do material. Esse envolvimento reforçou o protagonismo estudantil, o engajamento e o senso de pertencimento ao projeto, consolidando uma experiência de educação integral que alia teoria, prática e impacto social. A criação do livro transformou-se, assim, em um processo educativo e ético que transcende os muros escolares, promovendo não apenas aprendizagem, como também uma ação concreta em prol de uma sociedade mais inclusiva.

O LANÇAMENTO: UMA NOITE MEMORÁVEL

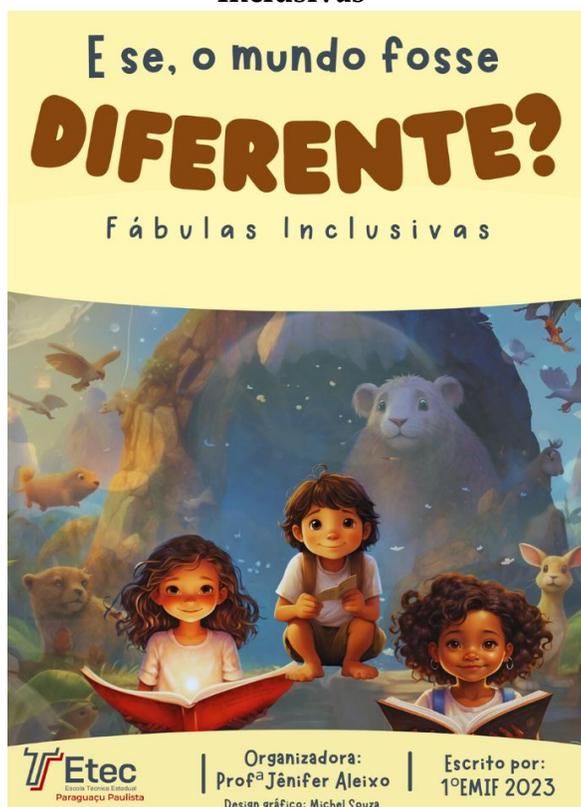
A culminância do projeto foi celebrada em uma noite de autógrafos, na qual os alunos tiveram a oportunidade de apresentar o livro ao público. O evento foi enriquecido com diversas expressões artísticas desenvolvidas pelos estudantes ao longo do projeto, incluindo uma peça teatral inspirada em uma das fábulas do livro e interpretações musicais que reforçaram as mensagens de inclusão e empatia. Esse conjunto de apresentações demonstrou o envolvimento criativo dos alunos e a profundidade do aprendizado adquirido durante a execução do projeto.

Desse modo, a noite reuniu familiares, colegas, professores, patrocinadores e membros da comunidade escolar em um momento de reconhecimento e celebração. O evento não apenas marcou a entrega de um produto final, como também se tornou um marco de conscientização, um espaço privilegiado para refletir sobre a importância de combater preconceitos desde a infância e promover valores de aceitação e diversidade em todas as esferas da

sociedade. A interação entre os participantes reforçou a ideia de que a inclusão é uma responsabilidade coletiva e que a mudança começa com pequenas ações transformadoras.

Na Figura 1, apresentamos a capa do livro, que simboliza a dedicação e a criatividade dos alunos em traduzir valores inclusivos em histórias que dialogam com públicos de todas as idades. O evento, portanto, consolidou não apenas a relevância pedagógica do projeto, mas também seu impacto social, destacando a capacidade da educação em promover transformações significativas na sociedade.

Figura 1- Livro “E se, o mundo fosse diferente? Fábulas Inclusivas”



Fonte: elaborado pelos autores.

EXPANDINDO O IMPACTO

A divulgação do projeto transcendeu os limites da comunidade escolar, ampliando o impacto das mensagens de inclusão. Os alunos compartilharam o livro em redes sociais, participaram de programas na televisão local e estiveram presentes em eventos escolares. Uma das iniciativas mais significativas foi a realização de contações de histórias em escolas municipais infantis.

Durante essas atividades, os alunos dramatizaram as fábulas do livro, promovendo diálogos envolventes com as crianças sobre respeito, diversidade e empatia. Essas interações não apenas impactaram os pequenos ouvintes, que foram incentivados a refletir sobre as diferenças como algo positivo, como também transformaram os próprios estudantes, que experienciaram na prática o poder da educação como um instrumento de transformação social.

A proposta encontra respaldo em estudos sobre atitudes sociais e Educação Inclusiva, como os de Conceição (2018) que enfatiza que as atitudes são construções dinâmicas que podem ser transformadas pela convivência e pela interação direta com a diversidade. Além disso, Omote (2018) ressalta a importância de desconstruir estigmas e promover ambientes que valorizem as singularidades, enquanto Souza, Lindolpho e Pereira (2018) destacam que o contato significativo é uma das estratégias mais eficazes para modificar atitudes preconceituosas. Nesse contexto, o projeto não apenas sensibilizou os alunos participantes, como também atingiu profissionais da educação, que passaram a refletir de forma mais crítica sobre as práticas excludentes em ambientes que deveriam ser inclusivos.

Essas contações de histórias também serviram como um convite à autorreflexão entre os educadores, que foram provocados a reavaliar a qualidade de suas práticas pedagógicas diárias.

O impacto do projeto reforça a urgência de uma Educação Inclusiva que valorize as individualidades e potencialize as múltiplas inteligências dos alunos. Assim, o projeto demonstrou na

prática como atitudes sociais podem ser transformadas quando a inclusão é promovida de forma intencional e estratégica, tornando-se um exemplo de como iniciativas educacionais podem contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e acolhedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto '*Fábulas Inclusivas*' demonstrou o impacto positivo do protagonismo estudantil na construção de um aprendizado significativo e transformador. Ao se envolverem ativamente em todas as etapas da produção do livro e em sua ampla divulgação, os alunos não apenas adquiriram novos conhecimentos, mas também desenvolveram competências fundamentais como empatia, trabalho em equipe e pensamento crítico.

A experiência permitiu que os estudantes transcendessem o aprendizado teórico, oferecendo-lhes ferramentas práticas para promover mudanças significativas em seu entorno social. Além disso, gerou uma transformação no comportamento dos alunos, ao fomentar uma nova forma de perceber a diversidade e lidar com as diferenças individuais, compreendendo que, embora pertencentes à mesma sociedade, cada ser humano possui sua singularidade, uma característica que deve ser valorizada e respeitada.

O impacto do projeto não se restringiu aos participantes diretos. A comunidade escolar como um todo foi conduzida a refletir sobre a importância da diversidade, enquanto valores como empatia, respeito e inclusão foram amplamente promovidos. A interação com crianças do PAEE demonstrou na prática como a convivência com a diversidade pode transformar o ambiente escolar, promovendo equidade, tolerância e um senso de pertencimento coletivo. Essa convivência reafirmou que uma Educação Inclusiva não é apenas um ideal, mas uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

Essa experiência reforça a relevância da educação como um espaço para a promoção de atitudes sociais inclusivas. O projeto

'*Fábulas Inclusivas*' é um exemplo de como iniciativas educacionais bem planejadas podem minorar ciclos de preconceito, plantar sementes de respeito e celebrar a diversidade como uma riqueza inestimável. Ao dar voz aos alunos e torná-los agentes de mudança, fortalecemos não apenas seu aprendizado acadêmico, mas também valores fundamentais para uma convivência mais harmoniosa e colaborativa.

Por fim, convidamos educadores de diferentes contextos a compartilharem seus próprios relatos de experiências sobre práticas pedagógicas inclusivas. Ao reunir essas histórias e exemplos, podemos construir uma rede de boas práticas que inspire outros docentes a promoverem atitudes sociais transformadoras em suas escolas. Juntos, podemos avançar na construção de uma Educação Inclusiva e transformadora, capaz de gerar impacto dentro e fora dos muros escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 16 de março de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

CONCEIÇÃO, A. de N. **Construindo um ambiente inclusivo: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão**. 2018. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. **Nuances: Estudos sobre Educação**, 24, 158-173, 2013.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 151, p. 1-20, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mWqtNJbCSKFB4GyykVYc58z/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2025.

OMOTE, S. Atitudes Sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 21-32, 2018.

SOUZA, M. M. G. S. **Concepções de deficiência e atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência pertencentes a contextos sociais diferentes**. 2019. 162p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

SOUZA, M. M. G. S. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 2014. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SOUZA, M. M. G. S. **Concepções de crianças não deficientes acerca das deficiências**: estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SOUZA, M. M. G. S., LINDOLPHO, D. M. P.; PEREIRA, A. A. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. In: PAPIM, A. A. P.; ARAÚJO, M. A. A.; PAIXÃO, K. G. M.; SILVA, G. F. (org.). **Inclusão Escolar**: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editoria Fi, 2018, p. 115-128.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

TRABALHANDO AS DIFERENÇAS: INTERVENÇÃO ESCOLAR EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO¹

Ingridth Loren Pedrosa Mundim
Caroline Vieira Lourenção
Lúcia Pereira Leite

INTRODUÇÃO

Vigotski estudou o desenvolvimento humano a partir da perspectiva de que a origem do psiquismo reside nas relações sociais, históricas e culturais que o indivíduo estabelece com a realidade (Souza; Andrada, 2013). Essa concepção associa o que é característico da humanidade - ou seja, a capacidade de ultrapassar a percepção imediata do ambiente na busca por uma compreensão mais profunda dos fenômenos e das leis que os regem - denominada por natureza social. Isso implica na necessidade de humanização do sujeito para que o desenvolvimento ocorra, processo que se dá essencialmente por meio da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (Luria, 1979).

Diante disso, nesse direcionamento a psicologia histórico-cultural atribui importância fundamental à apropriação de signos por meio de um processo ativo e educativo (Leontiev, 1978), uma vez que à medida que é este fenômeno que adiciona funções psíquicas superiores, desenvolvidas historicamente e socialmente, às características biológicas próprias da espécie humana. É importante salientar que o domínio dos signos não promove o desaparecimento das características inatas, mas a sua superação e o seu gerenciamento de acordo com a intencionalidade do indivíduo e a situação posta.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526519288201212>

Dessa maneira, entre o estímulo do ambiente e a resposta do indivíduo, há a atividade mediadora do signo, a qual proporciona o autodomínio da conduta (Vigotski, 1997).

Para Hidalgo (2014), a mediação simbólica desempenha papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é primordial na apropriação da cultura humana e das práticas socioculturais que permeiam o ambiente escolar, que desfecham no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entende-se que é na interação com outro “mais capaz” que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos historicamente construídos e internalizam papéis e funções sociais que promovem tanto o desenvolvimento psíquico, quanto a constituição do sujeito (Prado; Piotto, 2022).

Paoli e Machado (2022) enfatizam que é o convívio social que oportuniza que o sujeito interaja com a cultura e signifique o mundo ao seu redor e a si mesmo, constituindo a percepção de quem se é a partir daquilo que é significado pelos demais sujeitos com quem interage. Ao refletirmos sobre o desenvolvimento infantil, é possível perceber que a criança se relaciona consigo mesma de maneira semelhante à forma como as pessoas ao seu redor se relacionam com ela. À vista disso, ao pensarmos no desenvolvimento da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, nos deparamos com o sentido socialmente determinado para a deficiência, aspecto que impacta diretamente a constituição do sujeito que passa a perceber, na relação social, a sua diferença como uma condição de inferioridade.

Contudo, a Psicologia Histórico-Cultural concebe a deficiência como uma condição social e situacional, uma das várias diferenças que os indivíduos podem apresentar, superando a visão patológica predominante (Barroco; Leite, 2021). Nesse contexto, o conceito de diferença passa a ser entendido como um conjunto de propriedades ou características que distinguem os sujeitos uns dos outros, influenciando a percepção que o indivíduo tem de si e do outro. Assim, o presente trabalho organiza-se na compreensão compartilhada por Padilha (2007, p. 22) de que “a deficiência não é

uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psíquicas superiores".

À vista disso, entende-se que a educação infantil tem como função primordial o desenvolvimento da criança, de forma a garantir o acesso a processos variados de construção do conhecimento por meio de jogos e de brincadeiras que oferecem a oportunidade de recriar o mundo que conhecem e de inovar. Todas as crianças possuem habilidades e potencialidades que precisam ser estimuladas para se desenvolverem; logo, é papel do profissional da educação impulsionar esse processo, buscando caminhos de aprendizagem que se adequem às demandas dos alunos e utilizem os recursos disponíveis para garantir que a criança explore suas possibilidades e avance no processo educativo (Prado; Piotto, 2022).

O referencial teórico adotado, neste texto, estabelece que a relação entre brincadeira e aprendizagem é de extrema importância para o desenvolvimento infantil, pois a brincadeira é a linguagem por meio da qual as crianças se comunicam e interagem com o ambiente, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor; é, portanto, conhecimento que impulsiona os processos de desenvolvimento infantil. Pimentel (2008) argumenta que um processo educativo alicerçado na ludicidade oferece à criança a oportunidade de agir e refletir de maneira mais elaborada do que o habitual em suas atividades diárias, permitindo-lhe realizar ações que ultrapassam alguns limitadores da idade e reinventar suas vivências, atribuindo-lhes novos sentidos e se apropriando da sua realidade. Para Ferreira *et al.* (2021, p. 292),

Ao brincar, a criança liberta-se das prisões do tempo e espaço pela via da imaginação, indo além dos comportamentos esperados para sua idade, dando um passo na direção de um desenvolvimento qualitativamente diferente, mais complexo. Ela apreende regras, desempenha papéis sociais que de outra forma lhe seriam impossíveis, desenvolve a atenção voluntária, a memória, a criatividade e, até mesmo, a alteridade.

Nesse ínterim, segundo Abrantes e Pasqualini (2013), para fomentar o desenvolvimento do pensamento teórico, é essencial que o educador escolha cuidadosamente os elementos culturais com potencial para se constituírem em conteúdo do jogo de papéis a ser trabalhado com crianças em idade pré-escolar, garantindo que sejam apresentados de forma lúdica e adequada ao destinatário. Diante disso, o uso da literatura infantil é indicado pelos mesmos autores como mediação privilegiada na constituição do psiquismo da criança pequena, à medida que possibilita a veiculação de conteúdos das relações humanas de maneira imaginativa, mas organizados a partir de contradições reais.

Na estruturação de intervenções baseadas na mediação teórica da Psicologia Histórico-Cultural, destaca-se a importância das ações intencionais no desenvolvimento humano, já que a prática educativa deve ser fundamentada em objetivos claramente definidos pelo educador. Para garantir a eficácia da intervenção, é fundamental que os objetivos tenham prioridade sobre os recursos utilizados, orientando assim as atividades propostas. Nesse sentido, é necessário superar a prática comum de usar recursos sem uma finalidade clara, o que desvia o foco da verdadeira intenção educativa.

Além disso, a organização de uma intervenção educativa deve considerar a proximidade, tanto física quanto afetiva, entre educador e aluno. Esse aspecto é sustentado pela ideia de que uma mediação interpéssica eficaz promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da colaboração e do aprendizado compartilhado, como afirmado por Vigotski (1997). Dessa forma, se faz necessário a criação de um ambiente educativo rico em relações significativas e condições histórico-culturais intencionais, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento psíquico das crianças, especialmente no contexto da educação inclusiva, onde o desenvolvimento cultural é ilimitado e deve ser favorecido pelos seus educadores, entendidos como mediadores nesse processo.

Portanto, a proposta pedagógica no ensino infantil deve oportunizar que temas relacionados à diversidade humana possam ser abordados com a classe, na intenção de estabelecer espaços mais

acolhedores às crianças com deficiência e para que todos os alunos possam entender que as singularidades estão presentes nos sujeitos sob formas distintas. Assim, ao promover a permanência e favorecer o desempenho escolar de modo mais consistente aos alunos da Educação Especial nas escolas regulares, a educação inclusiva amplia as oportunidades de aprendizagem e busca o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, permitindo-lhes interagir com seus colegas e aprender de maneira colaborativa (Prado; Piotto, 2022).

OBJETIVOS

Este capítulo objetiva retratar uma proposta de intervenção em Psicologia da Educação com crianças da educação infantil em sala de aula, intitulada “Trabalhando as Diferenças”, calcada sob uma análise histórico-cultural do desenvolvimento humano, que aborda a questão da diferença e promove uma reflexão acerca da aceitação de sujeitos e de suas singularidades.

MÉTODO

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de uma intervenção com uma criança autista e sua turma escolar, desenvolvida em um estágio supervisionado obrigatório em Psicologia e Educação com enfoque na Inclusão Escolar de um curso de graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), localizada no interior do estado de São Paulo. Este estágio se configura pela aliança entre a universidade, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Secretaria de Educação do município.

Participaram 15 alunos regularmente matriculados na turma Infantil V de uma Escola Municipal de Educação Infantil Integral (EMEII), localizada no mesmo município que a referida universidade. Como mediadores das atividades, participou uma dupla de estagiárias, acompanhadas da professora regular e da

professora de educação especial. As atividades ocorreram em uma sala de aula da escola.

A intervenção contou com uma estrutura intencionalmente planejada, sendo subdividida em seis atividades, respectivamente: (1) apresentação de uma música, (2) dinâmica da caixa com espelho, (3) colagem de rostos diferentes, (4) produção de um varal das diferenças, (5) contação da história “Tudo bem ser diferente” e (6) dança da “Estátua Diferente”. Tal ordenamento foi planejado para que, no ponto de partida, fosse possível produzir a necessidade de as crianças pensarem de forma contra hegemônica sobre o conceito de diferença, mobilizando-as afetivo-cognitivamente para se engajarem nas atividades subsequentes.

A intervenção foi aplicada nessa turma especificamente devido ao atendimento na APAE de uma de suas alunas regulares, a Thaís (nome fictício), uma criança de cinco anos de idade, não-verbal, cujo diagnóstico é de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 3.

RESULTADOS

Como ponto de partida, as mediadoras apresentaram a música “Normal é Ser Diferente”, do Grupo Grandes Pequeninos (2015). As crianças foram orientadas para que ouvissem e prestassem atenção à letra da música, a qual ressalta as diferenças entre as pessoas como algo normal e agradável. Aos poucos, elas começaram a balançar seus corpos de um lado para outro, conforme o ritmo.

Ainda em roda, uma das estagiárias segurou uma caixa com um espelho escondido na sua parte interna. Enquanto isso, foi dito em tom de suspense: *“Vocês sabiam que aqui na turma existe alguém que é diferente de todo mundo? Vamos olhar dentro da caixa para saber quem é? Mas é segredo, venham ver e não contem para os colegas!”*. Logo, foi pedido às crianças que se aproximassem da caixa, uma por vez, e observassem dentro dela. Nesse momento, Thaís encontrava-se mais agitada e

resistente, então a estagiária com a caixa dirigiu-se até ela para lhe mostrar o espelho, com o objetivo de incluí-la na dinâmica.

As crianças demonstraram grande empolgação ao olharem para dentro da caixa e perceberem o reflexo de si mesmas no espelho escondido, tanto que algumas pediram para fazer isso mais de uma vez. Depois de todas olharem, as estagiárias iniciaram um diálogo com as crianças sobre como todos são diferentes uns dos outros. Houve, então, um momento interativo de partilha sobre a diversidade na turma em meio a trocas entre todos os presentes. Os alunos interagiram com as mediadoras e teceram comentários sobre si mesmos, de modo que foi conversado sobre semelhanças e diferenças nos cabelos, nos tamanhos, nas cores da pele, no jeito de ser, nos gostos pessoais etc.

Para o desenvolvimento da atividade subsequente, a turma foi dividida em grupos de três alunos. Aos trios de alunos disponibilizou-se recortes de partes de diferentes rostos (cabelos, olhos, narizes, bocas e orelhas), uma folha apenas com o contorno de um rosto e cola branca. Foi orientado às crianças que, coletivamente, criassem possibilidades diversas de rostos, para que fossem expostos e pendurados em um varal na sala. A princípio, algumas crianças não foram incluídas na escolha das partes que seriam coladas na folha de atividade do grupo. Logo, as estagiárias perceberam a necessidade de mediar a interação dessas crianças com os restantes do grupo, para que todos pudessem expressar suas escolhas igualmente. Quanto à participação de Thaís, foi necessário solicitar que um dos trios formados recebesse a criança como integrante. Com auxílio das professoras e mediação das estagiárias, ela pôde escolher um dos recortes em cada rosto formado pelo grupo e realizar a colagem no conjunto.

Houve repetição dessa atividade devido ao engajamento da turma e disponibilidade de tempo. Quando os grupos terminaram, as estagiárias e as professoras confeccionaram um varal na parede e ajudaram as crianças a pendurarem suas colagens. Com o “varal das diferenças” pronto, mediadoras e crianças observaram, comentaram e riram juntas. Após a atividade, ainda que tenha

ocorrido uma interação significativa entre alunos e mediadores, é digno de nota a percepção de que as estagiárias poderiam ter retomado a discussão sobre as diferenças que tornavam cada rosto único e que simbolizavam a diversidade existente.

Para o momento de contação de história, foi escolhido o livro “Tudo bem ser diferente” (Parr, 2009), que aborda características diferentes entre pessoas e famílias, de modo descontraído, com ênfase para a aceitação delas. Todos sentaram-se em roda e a leitura foi realizada pelas estagiárias dialogicamente, com apresentação de cada imagem. Algumas crianças riam em alguns trechos, enquanto outras teciam comentários a respeito do que consideravam semelhanças e diferenças com suas próprias características, principalmente em referência ao caráter de humor contido no livro.

Para o encerramento da intervenção, a turma foi convidada a brincar de “Estátua Diferente” (Tio Ricardo Brincadeira Cantada, 2020), momento reservado para que todos dançassem a música e se divertissem juntos, cada um à sua forma. Ao longo da canção, as crianças e mediadoras são convidadas pelo intérprete a se levantarem e fazerem poses, interagindo entre si, o que foi bem aceito pela turma, principalmente após a maior parte da intervenção ter sido realizada na postura sentada. Evidencia-se, assim, o fortalecimento de vínculo entre as crianças e os mediadores. Considera-se, entretanto, que após a brincadeira “Estátua Diferente”, poderia ter sido destacado como a diversão veio da individualidade de cada criança que, ao brincar, expressou-se de maneira única, aspecto que tornou a experiência ainda mais interessante.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A educação escolar depende de diferentes fatores para ser promovida em sua máxima potencialidade, e o mediador no ato educativo é essencial para que o processo ensino-aprendizagem seja garantido. Depreende-se então a importância de um trabalho que proporcione um meio rico em relações significativas e condições histórico-culturais intencionais, organizada e

metodicamente presentes, visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Padilha, 2018). O ambiente escolar, nesse sentido, deve focar nas oportunidades de desenvolvimento dos estudantes, favorecendo suas potencialidades, inscrito em contexto inclusivo.

A turma mostrou grande engajamento nas atividades, à medida que algumas atividades foram repetidas conforme os pedidos das crianças e a disponibilidade de tempo. Embora a aluna foco tenha demonstrado alguma resistência em determinados momentos, com a devida mediação das estagiárias e adaptações nas atividades, Thaís pôde ser incluída na maior parte da intervenção. É oportuno dizer que, ao longo da intervenção, em diferentes momentos, as estagiárias contaram com a ajuda da professora da educação especial, pois foi necessário retirá-la da classe em determinado momento para que a criança pudesse se acalmar. Houve ainda a necessidade do uso de estratégias de musicalização para que as crianças se mantivessem atentas à atividade, o que consideramos esperado quando se trata de uma turma com crianças em idade pré-escolar.

Evidencia-se que abordagem na forma lúdica foi adequada, respeitando a linguagem e a compreensão das crianças como as destinatárias do processo educativo, e introduzindo conceitos importantes de diferença, convivência, aceitação e amizade. Nesse sentido, a proposta possibilitou a participação de Thaís com os colegas, promovendo atividades que favoreceram a participação de todos. Enquanto uma turma de escola regular que tem como integrante uma pessoa com deficiência, fez-se mais que necessário propor a reflexão acerca das diferenças humanas, com o intuito de destacar que qualquer sujeito apresenta suas singularidades e, nesse sentido, que a deficiência, seja ela qual for, é só mais uma dentre uma gama de características possíveis que um sujeito pode apresentar.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S.; LEITE, L. P. Por uma compreensão não patológica da deficiência. *In*: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da; LEAL, Z. F. de R. G. (org.). **A (des)patologização do processo de escolarização**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 1. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2021. p. 251-276.

HIDALGO, K. R. da S. Mediações simbólicas no ensino-aprendizagem. *In*: ANPED/CO, 2014, Goiânia. **XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro-Oeste**, 2014. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/K%C3%AAnia-Ribeiro-da-Silva.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

LEONTIEV, A. (1978). O homem e a cultura. In A. Leontiev, **O desenvolvimento do psiquismo**. Horizonte. Lisboa: Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

OLIVEIRA, J. (Grupo Grandes Pequeninos). **Normal é ser diferente**. Porto Alegre: Alopra Estúdio, 2015. 3 min 52 s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg. Acesso em: 18 set. 2024.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681>. Acesso em: 18 set. 2024.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

PAOLI, J. de; MACHADO, P. F. L. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande, v. 22, n. 31, p. 534-565, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534>. Acesso em: 18 set. 2024.

PARR, T. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2009.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, p. 13-24, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696>. Acesso em: 18 set. 2024.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 26, p. 109-133, 2008. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a07.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

PRADO, D. N. M. do; PIOTTO, M. R. Psicologia histórico-cultural e educação escolar inclusiva: visitando alguns conceitos. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 810-824, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16407>. Acesso em: 18 set. 2024.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F9377bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2024.

TIO RICARDO BRINCADEIRA CANTADA. Brincadeira com Música Estátua Diferente - Tio Ricardo. **YouTube**, 2020.
Disponível em: <https://youtu.be/QAGphdpM8a4?si=4AgKhs3sB3UI04m6>. Acesso em: 18 set. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E EDUCAÇÃO EM SAÚDE:
FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E AÇÕES DE
ACESSIBILIDADE EM REDES SOCIAIS¹**

Luísa Carneiro Almeida
Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu
Camila Mugnai Vieira

INTRODUÇÃO

Conforme o Ministério da Saúde, os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) são: universalização, equidade e integralidade. O princípio da universalização afirma que a saúde é direito de todas as pessoas, independentemente de suas características e particularidades pessoais, sociais e econômicas, sendo dever do Estado assegurar esse direito. O princípio da equidade, por sua vez, define que, como as pessoas têm necessidades diferentes, elas devem receber atendimentos diferentes, sendo que o investimento deve ser maior onde a necessidade for maior. O princípio da equidade visa diminuir a desigualdade. Por fim, o princípio da integralidade afirma que as pessoas devem ser vistas e atendidas como um todo, tendo todas as suas necessidades abordadas, inclusive, caso necessário, realizando articulações intersetoriais (Brasil, 1990).

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), de 2019, 2,3 milhões de brasileiros tinham deficiência auditiva, isso é, apresentavam muita dificuldade auditiva ou não conseguiam ouvir de modo algum. Ainda conforme tal pesquisa, dos indivíduos com deficiência auditiva entre 5 e 40 anos de idade,

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526519288213224>

22,4% utilizavam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação e, analisando apenas a população surda, 61,3% - cerca de 43 mil pessoas - se comunicavam por meio da Libras (IBGE, 2021). Outrossim, a PNS de 2019 demonstra como a marginalização da população surda se reflete em desigualdade financeira ainda mais acentuada desta população: em 2019, a maioria dos indivíduos com deficiência auditiva ganhava, em média, de meio a um salário-mínimo, o que é 75% menos do que a média salarial da população brasileira no mesmo período (2,9 salários-mínimos) (IBGE, 2021; Agência Gov, 2024).

Ao nos depararmos com tal cenário, considerando os princípios do SUS, esperar-se-ia que a população surda fosse uma população alvo no atendimento em saúde, sendo criadas medidas para que tal grupo social recebesse um atendimento integral em saúde, com ampla abordagem de suas necessidades. Para que isso aconteça, o profissional da saúde deve conseguir se comunicar com o paciente, estabelecer vínculo, entender as queixas e necessidades particulares daquela pessoa e, por fim, estabelecer um plano de cuidados em conjunto com o paciente. Porém, no caso dos surdos, na maioria das vezes, o entrave se estabelece no primeiro item: a comunicação.

O QUE É GARANTIDO POR LEI?

A inclusão das pessoas com deficiência e garantia de seus direitos estão previstos desde a criação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que, no artigo 23, capítulo II, determina que União, Estados, Distrito Federal e Municípios são responsáveis pela proteção e garantia da saúde e assistência das pessoas com deficiência (Brasil, 1988). Desde então, várias outras medidas legais e políticas foram criadas visando melhorar a inclusão dessa população no sistema de saúde, dentre elas, a cartilha “A Pessoa com Deficiência e o Sistema Único de Saúde” (Brasil, 2007), que destaca a necessidade da atenção integral a pessoas com deficiência, sendo a atenção integral a promoção, prevenção, assistência, reabilitação e manutenção da saúde. O

documento enfatiza, ainda, que a acessibilidade é a porta para a independência, qualidade de vida e inclusão social do paciente (Brasil, 2007).

Seguindo o proposto da cartilha anteriormente mencionada, em 2010, foi publicada a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, que consiste em um documento que norteia como deve ser a assistência a pessoas com deficiência no sistema de saúde brasileiro. Conforme essa política, o atendimento de pessoas com deficiência deve seguir as seguintes diretrizes: promoção da qualidade de vida, prevenção de deficiências, atenção integral à saúde, melhoria dos mecanismos de informação, capacitação de recursos humanos e organização e funcionamento dos serviços (Brasil, 2010).

Destaca-se, ainda, o Decreto nº 5.296, de 2004, que preconiza avanços na acessibilidade para a população com alguma deficiência, visando reduzir barreiras urbanísticas, de edificações, nos transportes e nas comunicações e informações (Brasil, 2004). Em 2005, foi aprovado o Decreto nº 5.626, que, no Capítulo VII, garante o direito à saúde de pessoas surdas e com deficiência auditiva. Neste capítulo, nos incisos IX e X, lê-se:

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação. (Brasil, 2005).

Portanto, conforme supracitado, fica explícito o direito dos surdos de receberem, de forma acessível, um atendimento integral em saúde, que se adeque a sua deficiência, porém não se restrinja a ela. Outrossim, demonstra-se que a lei é clara quanto ao direito de atendimento em Libras e o direito dos profissionais da saúde à

capacitação em tal língua, além do dever do Estado de fornecer de forma plena e integral tais direitos (Brasil, 2005).

PANORAMA ATUAL

Apesar das diversas normas que garantem o direito dos surdos a um atendimento em saúde acessível, essa não é a realidade brasileira atual.

Conforme o estudo de Vieira, Caniato e Yonemotu (2017), em que foi realizada uma pesquisa descritivo-analítica com 20 pessoas com deficiência auditiva que buscou compreender como se dava o atendimento em saúde desses pacientes e suas percepções quanto ao atendimento, apenas 11,8% relataram haver intérprete de Libras no serviço de saúde que frequentavam e, mais preocupante ainda, 58,8% afirmaram já terem deixado de serem atendidos devido à surdez e às barreiras de comunicação.

Ainda de acordo com o estudo, 70,6% dos entrevistados contaram que levam um acompanhante ouvinte às consultas, para que realize a tradução entre Libras e português. Vale frisar que, na maioria dos casos, o acompanhante levado pelo surdo é um membro da família ou amigo, o que muitas vezes inibe o paciente de contar totalmente o que está acontecendo e tira autonomia do surdo quanto a sua própria saúde. Por fim, o estudo em questão, traz dados preocupantes em relação à compressão entre profissional da saúde e paciente: 47,1% dos surdos afirmam nunca serem compreendidos pelos médicos, 35,3% nunca compreenderem o que o médico diz e 76,5% permanecem com dúvidas quanto ao atendimento (Vieira; Caniato; Yonemotu, 2017).

Em outro estudo, realizado por Clemente *et al.* (2022), foi realizada uma revisão de escopo em que foram analisados 96 artigos, em que se buscou identificar as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência no acesso aos serviços de saúde. De acordo com a pesquisa, as principais dificuldades relatadas foram a discriminação, inacessibilidade física e indisponibilidade de informações. O estudo também destaca a ausência de intérpretes no serviço de saúde e

como isso retira a privacidade do paciente surdo no atendimento, visto a necessidade imposta aos surdos de levarem um acompanhante (Clemente *et al.*, 2022).

Um estudo de Santos e Portes (2019), por sua vez, objetivou compreender como se dava, na prática, a comunicação entre surdos e profissionais da saúde durante o atendimento. Entrevistaram 121 surdos, 73% dependiam de um acompanhante ouvinte que levavam para a consulta, 68% usavam mímicas e gestos para tentar se comunicar e 70% utilizavam o português escrito. Os entrevistados, porém, destacaram que essas formas de comunicação não eram suficientes para o atendimento, sendo que 82% afirmaram não compreender o diagnóstico e 70% relataram não compreender o tratamento. Quando questionados quanto ao que melhoraria o atendimento, em relação à independência do paciente surdo e privacidade, mais de 90% mencionaram que seria o profissional da saúde saber se comunicar em Libras (Santos; Portes, 2019).

Com tais dados em mente, é evidente o quão aquém do ideal é o atendimento em saúde da pessoa surda e quão pouco a legislação que visa garantir os direitos dessa população é efetivamente cumprida. Ademais, é possível compreender como isso afeta negativamente a saúde dos surdos e, conseqüentemente, prejudica sua autonomia e qualidade de vida.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE

Desde a aprovação do Decreto nº 5.626, de 2005, a Libras passou a ser disciplina obrigatória no curso de Fonoaudiologia, porém, nos demais cursos de saúde do Ensino Superior, não é mandatória sua realização e, na maioria das faculdades com cursos da área, nem sequer é oferecida como matéria optativa (Mazzu-Nascimento *et al.*, 2020).

O estudo realizado por Mazzu-Nascimento *et al.* (2020) analisou o currículo de 5317 cursos da área da saúde no Brasil, englobando as graduações em enfermagem, fisioterapia, psicologia, farmácia, biomedicina, nutrição, odontologia, medicina,

terapia ocupacional e fonoaudiologia. Destes, apenas 2293 (43,1%) ofereciam a disciplina de Libras, sendo que em 83,3% dos casos, era ofertada como disciplina optativa. O estudo averiguou, ainda, que a carga horária média dos cursos de Libras ofertados foi de 53,1 horas nas instituições de Ensino Superior públicas e 45,8 horas nas instituições de Ensino Superior particulares, o que é muito abaixo das 120 horas recomendadas pela rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Em nenhum curso analisado a carga horária de Libras passou de 1,6% da carga horária total do curso (Mazzu-Nascimento *et al.*, 2020).

Esses dados evidenciam o quão falho é o currículo dos cursos da área da saúde atualmente em relação ao tema, o que é um empecilho para o avanço da inclusão dos surdos nos serviços de saúde e reflete a marginalização sofrida por essa população na sociedade.

A CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DE UMA LIGA ACADÊMICA DE LIBRAS

Diante desse cenário de diversas lacunas nas várias dimensões necessárias para o acesso à saúde pela população surda, estudantes do curso de Medicina de uma faculdade pública do interior do estado de São Paulo, que não possui Libras em sua matriz curricular, por iniciativa própria, decidiram criar uma Liga Acadêmica para o estudo da Libras no âmbito da saúde. A criação da liga contou com o auxílio de duas professoras orientadoras, sendo uma psicóloga e uma intérprete de Libras.

Em um primeiro momento, os estudantes fundadores da liga passaram por um processo de capacitação em Libras, que abrangeu desde o aprendizado de sinais básicos, como o alfabeto e numerais, até sinais mais complexos, como os de doenças, sintomas e exames. Após um ano de capacitações, foi aberto um processo seletivo para que outros estudantes, tanto da faculdade em questão quanto de outra faculdade pública da mesma cidade, que estivessem matriculados em algum curso da área da saúde e tivessem interesse

no estudo de Libras em saúde, pudessem ingressar na liga. No primeiro ano, foram admitidos 14 estudantes, abrangendo os cursos de Medicina, Enfermagem e Fisioterapia.

Os estudantes que ingressaram foram, então, capacitados pelos estudantes fundadores por meio de aulas quinzenais, nas quais foi usado o método de aprendizagem ativa baseado em casos: a cada aula, os fundadores preparavam um texto contendo a história de um paciente fictício, com seus dados, contexto de vida, os sintomas deste paciente, suas dúvidas, condições de saúde e doenças, exames solicitados e as orientações dadas pelo profissional da saúde. A partir disso, os estudantes identificavam as dificuldades que teriam em um atendimento como o apresentado em aula e, assim, selecionavam as principais palavras e termos que deveriam saber em Libras sobre o tema. Nas aulas, os estudantes aprendiam, não somente o sinal para tais palavras, como também a melhor forma de fazer perguntas e se comunicar em um atendimento inteiramente realizado em Libras. Após um ano, o processo seletivo foi repetido, com ingresso de mais 10 alunos, sendo eles dos cursos de Enfermagem, Medicina, Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

A Liga Acadêmica em questão foi além de apenas capacitar os estudantes por meio de aulas em Libras, pois também buscou criar conteúdo de saúde acessível nas redes sociais e realizar pesquisas e publicações científicas quanto ao tema, pois como já explicitado, as barreiras para o acesso dos surdos à saúde não estão apenas no déficit de aprendizado de Libras nos cursos da área da saúde, mas também envolvem diversas dimensões, como a falta de campanhas de saúde acessíveis aos surdos, a escassez de pesquisas sobre a população surda e as dificuldades que enfrenta, o preconceito e a marginalização de pessoas com deficiências, entre outros.

Sobre a atuação nas redes sociais, a liga criou um perfil no *Instagram*, em que publica periodicamente vídeos em Libras abordando e explicando diversas questões de saúde, como hipertensão arterial, diabetes, câncer de mama e de próstata, depressão e suicídio, dengue, importância da vacinação, combate à

violência contra as mulheres, saúde mental da população LGBTQIAPN+², entre outros. Os conteúdos contêm desde explicações sobre o que são as doenças e seus sintomas característicos, até exames preventivos que devem ser feitos e onde buscar auxílio em determinadas situações, ou ainda, sobre as condições sociais, riscos e vulnerabilidades relacionadas aos temas. Aproveitam-se as oportunidades de campanhas nacionais realizadas pelo Ministério da Saúde, como por exemplo, ‘Setembro Amarelo – contra o suicídio e pela Saúde Mental’, ‘Outubro Rosa – enfrentamento ao câncer de mama’, ‘Novembro Azul – combate ao câncer de próstata’, bem como situações de saúde locais, como o aumento de casos de dengue, por exemplo, para divulgar as informações sobre os temas também em Libras, com intuito de promoção e prevenção em saúde.

RESULTADOS ATUAIS DA LIGA ACADÊMICA DE LIBRAS

Os resultados obtidos pela liga em suas frentes de atuação demonstraram o quão necessárias são as medidas para combater as lacunas atuais que se refletem na falta de acessibilidade dos surdos à área da saúde.

Quanto às aulas oferecidas pela liga para alunos dos cursos de graduação em saúde, observou-se que a demanda foi extremamente alta, superando em muito o número de vagas ofertadas pela liga: em 2024, 51 pessoas prestaram o processo seletivo para as 10 vagas oferecidas pela liga. Nos eventos abertos ao público promovidos pela liga para discussão sobre a importância do conhecimento da Libras na área da saúde, a média de inscritos foi de 70 pessoas. Já sobre o impacto dos vídeos

² Ultimamente a sigla mais usada para se referir à comunidade é LGBTQIAPN+, que contempla boa parte da diversidade de gêneros, identidades e orientações sexuais que compõem o grupo — entre eles: há lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e pansexuais.

informativos em saúde publicados nas redes sociais, cada vídeo recebeu, em média, 1400 visualizações.

Todos esses dados evidenciam tanto a demanda dos profissionais da saúde em formação pelo conhecimento em Libras, quanto a demanda da comunidade geral por campanhas e conteúdos relacionados à saúde acessíveis ao público surdo, como as publicadas pela liga em sua rede social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido ao longo deste capítulo, apesar de prevista em lei, a acessibilidade dos surdos ao serviço de saúde e a informações de saúde, ainda é extremamente deficitária, o que prejudica, de maneira significativa, o atendimento em saúde dessas pessoas e, conseqüentemente, sua qualidade de vida. Além disso, compromete os três princípios regentes do SUS - equidade, universalidade e integralidade -, visto que essa população é marginalizada e não tem suas demandas e necessidades supridas pelo serviço público de saúde.

Para mudar este panorama são necessárias ainda muitas transformações, a se iniciar pela educação da população como um todo e, em especial, dos profissionais da saúde, desconstruindo preconceitos sobre a surdez e a pessoa surda e conscientizando sobre a importância do conhecimento de Libras para efetiva inclusão da comunidade surda na sociedade e garantia de seu acesso à saúde de forma digna.

Ademais, é imprescindível a curricularização da Libras, com carga horária mínima adequada estabelecida, para que o movimento de aprender Libras no âmbito da saúde não dependa de ligas de extensão ou pessoas individualmente, mas seja padronizado e institucionalizado. Além disso, é essencial que o Decreto 5.626, de 2005 (Brasil, 2005), seja cumprido e o Estado forneça educação e atualizações contínuas em Libras aos profissionais da saúde e atendimentos em saúde aos surdos com pessoas capacitadas em Libras ou com presença de intérprete.

Por fim, é imperioso, ainda, que sejam criadas campanhas em saúde com informações acessíveis aos surdos, a exemplo dos vídeos acessíveis criados pela liga mencionada, dado que o conhecimento em saúde é primordial para a escolha de bons hábitos de vida, prevenção e promoção da saúde, além de compreensão sobre o próprio corpo e sua saúde.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. Secretaria De Comunicação Social. **Renda média per capita no Brasil cresce 11,5% e atinge maior valor em 12 anos.** [S.l.]: Agência Gov, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/renda-media-per-capita-no-brasil-cresce-11-5-e-atinge-maior-valor-em-12-anos>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **A pessoa com deficiência e o Sistema Único de Saúde** 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. [Série F. Comunicação e Educação em Saúde].

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_pessoa_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm . Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

CLEMENTE, Karina Aparecida Padilha *et al.* Barreiras ao acesso das pessoas com deficiência aos serviços de saúde: uma revisão de escopo. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, Brasil, v. 56, p. 64, 2022. DOI: 10.11606/s1518-8787.2022056003893. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/200855>. Acesso em: 18 dez. 2024.

IBGE. **PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência**. [S.l.]: Estatísticas Sociais, 2021. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MAZZU-NASCIMENTO, Thiago. *et al.*. Fragilidade na formação dos profissionais de saúde quanto à Língua Brasileira de Sinais: reflexo na atenção à saúde dos surdos. **Audiology - Communication Research**, v. 25, p. e2361, 2020.

SANTOS, Alane Santana; PORTES, Arlindo José Freire. Perceptions of deaf subjects about communication in Primary Health Care. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 27, p. e3127, 2019.

VIEIRA, Camila Mugnai; CANIATO, Daniella Gimenez; YONEMOTU, Bianca Pereira Rodrigues. Comunicação e acessibilidade: percepções de pessoas com deficiência auditiva sobre seu atendimento nos serviços de saúde. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2017. DOI: 10.29397/reciis.v11i2.1139. Disponível em: <https://www.recis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1139>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MEMÓRIAS DE UM PROJETO DE IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO À SUPERDOTAÇÃO: HISTÓRICO E CONTRIBUIÇÕES¹

Clarissa Maria Marques Ogeda
Ketilin Mayra Pedro
Regiane Ferreira

INTRODUÇÃO

A identificação e o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) têm sido temas de crescente interesse no campo educacional. O referido fenômeno é caracterizado por três traços de comportamento: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli, 1986).

No contexto brasileiro, a lacuna referente à identificação de estudantes com AH/SD é evidente, de modo que o número de estudantes identificados e registrados oficialmente no Censo Escolar é significativamente inferior às estimativas probabilísticas. De acordo com o Censo Escolar de 2022, existem aproximadamente 26.815 estudantes com AH/SD matriculados na Educação Básica. No entanto, as estimativas probabilísticas versam que de 3 a 5% da população apresenta algum tipo de AH/SD. Com mais de 47 milhões de estudantes nessa etapa (Brasil, 2022), seria esperado que cerca de 2,3 milhões estivessem registrados, uma discrepância que demonstra a subnotificação no país.

Diante das necessidades específicas desses estudantes no que concerne a identificação e atenção educacional especializada, surge a necessidade de programas que ofereçam suporte adequado e

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526519288225242>

estratégias de enriquecimento curricular. Diante do exposto, o presente capítulo tem por objetivo resgatar as memórias de um projeto de identificação e atendimento à Superdotação, vinculado a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Câmpus de Marília.

O projeto, idealizado e coordenado pelo Professor Doutor Miguel Claudio Moriel Chacon, iniciou informalmente como projeto de pesquisa em 2009, nomeado como *Programa de Atendimento e Auxílio a alunos Talentosos, Altas Habilidades/Superdotados e Gênios* (PROGEN). Em 2011, o referido programa passou por reformulações e começou a ser intitulado como *Programa de Atenção a alunos Precoces com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação* (PAPAHS). Com base nas reflexões teóricas e nas pesquisas desenvolvidas, surgiu a necessidade de nova alteração no título de projeto, de modo que representasse maior coerência com o referencial teórico adotado pelos membros da equipe, assim o programa passou a ser intitulado *Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento de Superdotação* (PAPCS).

O PAPCS foi ao mesmo tempo um projeto de pesquisa e extensão universitária. Como projeto de pesquisa teve por objetivo servir como banco de dados para estudantes de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, cujas pesquisas tivessem como objeto de estudo temas na área das AH/SD. O PAPCS funcionou no Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES), unidade auxiliar da UNESP, Câmpus de Marília, mas também no Câmpus principal, e teve, como uma de suas atividades, um grupo de estudos sobre Precocidade e Superdotação, com o intuito de aprofundar as pesquisas e o conhecimento na área. O projeto encerrou suas atividades no ano de 2018, por conta da aposentadoria do seu idealizador e coordenador.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

O PAPCS se destacava por ações que visavam não apenas a identificação, mas também a ampliação das oportunidades de

aprendizagem para esses estudantes. No programa, eram oferecidos atendimentos gratuitos aos estudantes precoces e com AH/SD das escolas públicas e privadas da cidade de Marília e região. Por meio de oficinas inter e multidisciplinares, os estudantes participavam de atividades de enriquecimento e caminhavam na busca do conhecimento, de acordo com suas potencialidades e áreas de domínio. Também os pais/responsáveis participavam de um grupo à parte e eram integrados às atividades oferecidas pelo programa, bem como eram discutidas informações ligadas ao manejo e enriquecimento desses estudantes.

Os estudantes eram encaminhados para o projeto, por meio da Secretaria de Educação de Marília ou por demanda espontânea dos pais. Após uma primeira avaliação, com os estudantes e as famílias, feita pelo coordenador, os estudantes passavam a integrar as oficinas semanalmente no contraturno da escola regular e, nessas, era observada a presença dos indicadores das AH/SD.

Processo de Identificação

A utilização de métodos de identificação múltiplos e sistemáticos, que considerem não somente aspectos cognitivos, mas também emocionais e comportamentais é imprescindível para o rastreio das AH/SD. A diversidade de critérios de identificação ajuda a garantir que estudantes com diferentes manifestações sejam reconhecidos e adequadamente atendidos (Pedro; Bergamin; Campelo, 2023). Nesse aspecto, é necessária uma abordagem multidimensional, levando em conta tanto as capacidades acadêmicas quanto os interesses específicos dos estudantes. Essa perspectiva é reforçada pela necessidade de uma formação docente que capacite os educadores a reconhecerem e valorizarem as diversas potencialidades presentes em sala de aula e não só aspectos relacionados à memória e raciocínio lógico.

A literatura enfatiza que a superdotação pode se manifestar de diversas formas, como criatividade, habilidades específicas em áreas como matemática ou artes, e capacidades sociais excepcionais

(Cupertino; Arantes-Brero, 2012). Portanto, a identificação não se limita apenas ao desempenho acadêmico, mas também inclui observações sobre a curiosidade, a capacidade de resolução de problemas e a habilidade de pensar criticamente e criativamente.

Além disso, o envolvimento das famílias é crucial para o desenvolvimento do potencial. Por conta disso, o PAPCS incentivava e propiciava o diálogo com os pais, que forneciam informações valiosas sobre o comportamento e as habilidades dos filhos em contextos não-formais. Essa abordagem colaborativa ajudava a elaborar um perfil mais completo do estudante, permitindo uma identificação mais precisa e inclusiva.

A identificação de estudantes no contexto do PAPCS ocorria por meio de um processo que envolvia etapas e métodos diferenciados. Inicialmente, eram utilizados critérios quantitativos e qualitativos para avaliar o potencial dos estudantes. Instrumentos como testes de inteligência, escalas de avaliação de comportamento e entrevistas com professores e pais eram empregados para coletar dados sobre o desempenho acadêmico, interesses e características comportamentais (Pedro; Bergamin; Campelo, 2023).

Ao entrar no programa, os estudantes realizavam testes que incluíam medidas de avaliação objetivas e subjetivas. As medidas objetivas eram realizadas com instrumentos tecnicamente rigorosos e padronizados, enquanto as medidas subjetivas incluíam informações importantes de familiares, professores, amigos etc. (Reyes; Chapela, 2010).

Quadro 1 - Instrumentos utilizados no processo de identificação

Medidas padronizadas	
Avaliação Psicológica	Teste das Matrizes Progressivas de Raven; e, Teste não verbal de inteligência (R1).
Avaliação Pedagógica	Instrumento de Avaliação do Repertório básico para alfabetização - IAR (Leite, 1984) para estudantes com até 7 anos de idade; e,

	Teste de Desempenho Escolar - TDE (Stein, 2019), para estudantes a partir de 8 anos de idade.
Avaliação da Criatividade	Teste Torrance de Avaliação da Criatividade por Figuras e Palavras (Wechsler, 2008).
Avaliação Musical	Ficha Orientadora para a Observação da Conduta Musical (Gainza, 1988); Primary Measures of Music Audiation - PMMA; e Intermediate Measures of Music Audiation - IMMA (Gordon, 1986).
Medidas não padronizadas	
Entrevistas	Entrevistas com pais, professores e estudantes.
Observações	Observações dos indicadores dos estudantes durante as atividades.

Fonte: elaboração própria (2024).

Dessa forma, os estudantes que participavam do PAPCS eram avaliados psicologicamente, academicamente e musicalmente. Para a avaliação psicológica, era utilizado o teste de inteligência Matrizes Progressivas de Raven, enquanto para a avaliação acadêmica optávamos pelo Instrumento de Avaliação do Repertório básico para a alfabetização - IAR (Leite, 1984), para alunos de até 7 anos, e pelo Teste de Desempenho Escolar - TDE (Stein, 2019), para alunos a partir de 8 anos.

O instrumento IAR foi planejado para auxiliar os educadores que atuam com crianças da faixa pré-escolar e do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse teste era utilizado com a finalidade de avaliar o repertório das crianças no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita; possibilitar informações que indicarão se a criança está em condições de iniciar a alfabetização propriamente dita e, fornecer aos professores informações seguras sobre que habilidades ou conceitos deverão ser trabalhados para que a criança possa iniciar a aprendizagem da leitura e escrita (Leite, 1984). O TDE é um instrumento que oferece uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar especificamente na escrita, aritmética e leitura (Stein, 2019).

Após a aplicação dos testes, a equipe do PAPCS, fazia a triangulação dos resultados, e selecionava os estudantes que atingiam o escore “acima da média” no teste psicológico e também ficavam “superiores à média” no teste pedagógico. Os educandos que apresentavam desempenho acima da média nas avaliações eram convidados a participar das atividades de enriquecimento.

ATENDIMENTO E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Uma vez identificados, os estudantes eram direcionados para um atendimento personalizado, articulado em torno de um currículo enriquecido e desafiador. A metodologia empregada no PAPCS, era o enriquecimento, uma abordagem educacional pela qual se apresenta ao aluno experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente sugere (Renzulli; Gentry; Reis, 2003) e, tem se mostrado crucial para o desenvolvimento pleno das potencialidades desses estudantes (Rech; Negrini; Santos, 2023).

Segundo Freitas e Pérez (2010), são maneiras de oferecer a esses estudantes atividades diferenciadas e desafiadoras, com recursos e estratégias que atendam às suas especificidades. Dessa forma, os estudantes podem ser agrupados por interesse, por idade, por série ou por tipo de habilidade, e, ao planejar as atividades é necessário considerar as diversas formas de aprender, para que possam ser realmente estimulados a desenvolver todo o seu potencial (Gama, 2006). Essas intervenções incluíam projetos multi e interdisciplinares, bem como a utilização de tecnologias educacionais, adaptadas para estimular a criatividade e o pensamento crítico (Pedro, 2019).

Adicionalmente, o PAPCS propunha a formação continuada dos educadores, equipando-os com estratégias e ferramentas para atender adequadamente os estudantes com superdotação. Os professores eram incentivados a participar de oficinas e cursos que abordavam práticas de ensino diferenciadas, proporcionando-lhes

o conhecimento necessário para identificar e nutrir os talentos únicos de cada estudante.

Enfatizava o diálogo com as escolas a que pertenciam os estudantes, e destacava a importância de criar um ambiente escolar que promovesse a autonomia e a investigação, necessidade de flexibilização curricular, com atividades que desafiam os estudantes a trabalhar em grupos, resolver problemas complexos e desenvolver projetos próprios. Com uma metodologia ativa visava-se não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento social e emocional dos estudantes, reconhecendo a importância da interação com seus pares e de experiências colaborativas (Pedro, 2019). Ressalta-se que as práticas de enriquecimento podem variar desde atividades extracurriculares até adaptações curriculares que atendam às necessidades específicas dos alunos. Essas intervenções são essenciais para manter o engajamento dos estudantes, que, muitas vezes, se sentem entediados ou desmotivados em ambientes educacionais tradicionais (Arantes-Brero; Pedro, 2021).

PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Foram produzidos, tendo como base o trabalho do PAPCS, 19 artigos de periódicos, sete dissertações de mestrado e sete teses de doutorado, todas tendo como orientador o idealizador e coordenador do projeto.

Quadro 2 - Produções acadêmicas originadas no PAPCS

TÍTULOS	ANO
DISSERTAÇÕES	
Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula.	2013
Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com Comportamento de Superdotação e crianças com desenvolvimento típico.	2015

O uso do jogo como recurso educacional para estudantes do Ensino Fundamental - Séries Finais.	2017
Aprendizagem cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação.	2018
Proposta metodológica de investigação da Dupla Excepcionalidade: Precocidade e Transtorno do Espectro Autista	2019
Escolha profissional: estudo comparativo entre estudantes com e sem indicadores de Altas habilidades/Superdotação.	2020
Superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais.	2020
TESES	
Identificação de crianças precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação pelos familiares e suas expectativas.	2014
Estudo comparativo entre nativos digitais sem e com Precocidade e Comportamento Dotado.	2016
O impacto do enriquecimento escolar e do estímulo da memória de curto prazo sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do ensino médio.	2016
Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias.	2018
Protocolo para <i>Screening</i> de habilidades musicais - PSHM.	2019
Identificação escolar de estudantes Precoces com Comportamento de Superdotação no sistema regular de ensino: um desafio para a formação continuada de professores.	2019
Avaliação da criatividade de alunos com e sem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em ambiente Bilíngue.	2020
ARTIGOS DE PERIÓDICOS	
Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS). Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento de Altas Habilidades/Superdotação	2014

(PAPAHS). La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, v. 66, p. 207-223, 2014.	
Avaliação comparativa em Educação e música: a importância do enriquecimento.	2015
Oficina de enriquecimento musical do Programa de Atenção a alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS).	2015
Vídeo institucional PAPCS- Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamento de Superdotação.	2016
Programa de atenção ao aluno Precoce com Comportamentos de Superdotação: uma proposta de enriquecimento extracurricular.	2016
Características de Altas Habilidades/Superdotação em aluno precoce: um estudo de caso.	2016
Formação continuada de professores para a identificação escolar de estudantes Precoces com Comportamento de Superdotação.	2016
Pesquisas na internet: uma análise das competências digitais de estudantes precoces e/ou com comportamento dotado.	2017
Jogos digitais e Superdotação: um estudo comparativo.	2017
Competências Digitais e Superdotação: uma Análise Comparativa sobre a Utilização de Tecnologias.	2017
Programa de Atenção a alunos Precoces com Comportamento de Superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical.	2017
No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint por estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.	2018
Implicações do ambiente escolar para a precocidade: uma análise das situações de sala de aula.	2018
Dupla Excepcionalidade Superdotação e TDAH: uma proposta metodológica.	2020
Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção.	2020
O nerd da sala: um estudo descritivo sobre crianças precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e as práticas de bullying.	2020

A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado.	2021
Elaboração de dimensões e itens do Protocolo para Screening de Habilidades Musicais (PSHM).	2021
Avaliação de Habilidades Sociais em Estudantes com Comportamento Superdotado.	2024

Fonte: elaboração própria (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Programas de identificação e enriquecimento vinculados a universidades oferecem uma resposta promissora às necessidades educacionais de estudantes superdotados. A ênfase na identificação precoce e no enriquecimento curricular é fundamental para garantir que esses estudantes recebam o apoio adequado para desenvolver seu potencial.

No entanto, embora o PAPCS tenha mostrado resultados promissores na identificação e no atendimento a estudantes com AH/SD, os desafios enfrentados na implementação desses programas exigem atenção contínua e colaboração entre educadores, famílias e instituições educacionais. A falta de recursos, a resistência à mudança dentro das instituições e a subnotificação de estudantes eram, e ainda são, barreiras significativas. É necessário um comprometimento contínuo por parte das escolas, das famílias e das autoridades educacionais. Também destacamos a urgência de investimentos em formação docente e na criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade, assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de se destacar em suas áreas de competência.

Em síntese, o PAPCS se configurou como uma proposta robusta e inovadora para a educação de alunos precoces com comportamento de Superdotação. Seu enfoque na identificação abrangente e no enriquecimento curricular visava não apenas atender às necessidades educacionais, mas também valorizá-los

como indivíduos únicos, com potencialidades a serem desenvolvidas. O sucesso do programa dependia de um esforço coletivo para superar os desafios existentes, garantindo que todos os estudantes recebessem uma educação de qualidade, à medida de suas potencialidades, como garantido pela legislação brasileira.

AGRADECIMENTOS

Miguel Claudio Moriel Chacon pela oportunidade de trabalhar com o público superdotado e vivenciar tantas experiências enriquecedoras.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. C. B. **R1-Teste Não Verbal de Inteligência: Manual**. São Paulo: Vetor, 2002.

ARANTES-BRERO, D. R. B.; PEDRO, K. M. O processo criativo e o enriquecimento curricular. *In*: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: instrumentos para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021. p. 242-258.

CAMARGO, A. H. P. **Escolha profissional: estudo comparativo entre estudantes com e sem indicadores de Altas habilidades/Superdotação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

CHACON, M. C. M.; PEDRO, K. M.; KOGA, F. de O. Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS). **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, v. 66, p. 207-223, 2014.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES-BRERO, D. R. B. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. Secretaria da Educação/Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado-Cape, 2012.

FERREIRA, F. D. P.; PEDRO, K. M. No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint por estudantes com altas habilidades ou superdotação. *InFor*, v. 4, p. 2-21, 2018.

FERREIRA, R. **Proposta metodológica de investigação da Dupla Excepcionalidade**: precocidade e Transtorno do Espectro Autista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

FERREIRA, T. C. R. **Avaliação da criatividade de alunos com e sem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em ambiente Bilíngue**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. Trad. de Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GORDON, E. **Primary Measures of Music Audition**. Chicago: GIA Publication, 1986.

KOGA, F. de O. **Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Oficina de enriquecimento musical do programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação (PAPCS). **Música Hodie**, v. 15, p. 122-136, 2015.

KOGA, F. de O.; CHACON, M. C. M. Avaliação comparativa em Educação e música: a importância do enriquecimento. **Mimesis**, v. 36, p. 177-198, 2015.

KOGA, F. de O.; CHACON, M. C. M. Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical. **Revista Educação Especial**, v. 30, p. 83-102, 2017.

KOGA, F. de O. **Protocolo para *Screening* de Habilidades Musicais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

KOGA, F. de O.; RANGNI, R. de A. Elaboração de dimensões e itens do Protocolo para *Screening* de Habilidades Musicais (PSHM). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 55, p. 1-20, 2021.

LEITE, S. A. da S. **IAR Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização**. São Paulo: ED1CON, 1984.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARTINS, B. A. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias**. 2018. Tese (Doutorado em

Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Implicações do ambiente escolar para a precocidade: uma análise das situações de sala de aula. **Perspectiva**, v. 36, n.1, p. 172–193. 2018.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 189-202, 2016.

MARTINS, B. A. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIIPIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, v. 33, n. 73, p. 1-25, 2020.

MARTINS, B. A.; OGEDA, C. M. M. O Nerd da sala: um estudo descritivo sobre crianças precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e as práticas de *Bullying*. **Revista Recriação**, v. 1, p. 127-140, 2020.

MAGIONI, D. C. P. **Aprendizagem cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MORAES, L. A. P. de. **O uso do jogo como recurso educacional para estudantes do Ensino Fundamental - Séries Finais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; SILVA, R. C. da; MARTINS, B. A.; KOGA, F. de O.; CHACON, M. C. M. Programa de Atenção ao

aluno Precoce com Comportamentos de Superdotação: uma proposta de enriquecimento extracurricular. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 901-904, 2016.

OGEDA, C. M. M. **Superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: um estudo de indicadores e habilidades sociais. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Dupla Excepcionalidade Superdotação e TDAH: uma proposta metodológica. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 7, p. 101-116, 2020.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M. A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao estudante Precoce com Comportamento Superdotado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-25, 2021.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M. Avaliação de Habilidades sociais em estudantes com comportamento superdotado. **Educação: Teoria e prática**. v 35, n. 69, p. 1-21, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106>. Acesso em: 28 mar. 2025.

OLIVEIRA, E. C. B. B. **Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas**. 2014. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014.

PAIM, I. de M. **O impacto do enriquecimento escolar e do estímulo da memória de curto prazo sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

PEDRO, K. M. **Estudo comparativo entre nativos digitais sem e com Precocidade e Comportamento Dotado**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Pesquisas na internet: uma análise das competências digitais de estudantes precoces e/ou com comportamento dotado. **Educar em Revista**, v. 33, p. 227-240, 2017.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Jogos digitais e superdotação: um estudo comparativo. **Revista Contrapontos**, v. 17, p. 761-773, 2017.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Competências Digitais e Superdotação: uma Análise Comparativa sobre a Utilização de Tecnologias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 517-530, 2017.

PEDRO, K. M.; BERGAMIN, A. C.; CAMPELO, A. de S. Apontamentos das pesquisas nacionais sobre o uso de instrumentos para avaliação das altas habilidades/superdotação. *In*: RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Clínico**. Curitiba: CRV, 2023. p. 43-62.

PEDRO, K. M. Superdotação, tecnologias e metodologias ativas: perspectivas educacionais contemporâneas. *In*: RANGNI, R. de A. (org.). **Altas Habilidades: sugestões para pesquisadores e educadores**. São Carlos: EDUFSCar, 2019. p. 203-218.

RAVEN, J. **Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales**, Section 2, Coloured Progressive Matrices. London: H. K. Lewis & Co., Ltd., 1984.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T.; SANTOS, J. O. Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas

habilidades/superdotação: uma possibilidade de inclusão escolar. **Revista Teias**, v. 24, n. 72, p. 125-139, 2023.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In*: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (ed.). **The triad reader**. Mansfield Center: Creative Learning, 1986. p.2-19.

REYES, M. T. F.; CHAPELA, M. T. S. **Cómo detector y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales**. Sevilla: Díada Editora, 2010.

SILVA, R. C. da.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; KOGA, F. de O.; MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Vídeo institucional PAPCS- Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamento de Superdotação. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 1082-1084, 2016.

SOARES, A. A. da S.; CHACON, M. C. M. Formação continuada de professores para a identificação escolar de estudantes Precoces com Comportamento de Superdotação. **Revista Avesso do Avesso**, v.14, n.14, p. 09-18, 2016.

SOARES, A. A. da S. **Identificação de Estudantes Precoces com Comportamento de Superdotação: desafios para a Formação de Professores em Serviço**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

STEIN, L. M.; GIACOMONI, C. H.; FONSECA, R. P. **Teste de Desempenho Escolar II**. São Paulo: Vetor, 2019. 1ª Ed. Coleção TDE II; V. 2.

WECHESLER, S. M. **Avaliação da criatividade por figuras e palavras:** testes de Torrance. São Paulo: Impressão Digital do Brasil. 2008.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Camila Mugnai Vieira é Professora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Marília, Linha Educação Especial no Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Diferença, desvio e estigma (Dide). Professora e Orientadora do Programa de Mestrado Profissional "Ensino em Saúde" da Pós-graduação da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). Orientadora na Sociedade Acadêmica Científica "Liga Acadêmica de Libras da Famema". Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (2003), Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2006), Doutorado em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da UNESP/Marília (2014) e Pós-Doutorado em Educação pela UNESP/Marília (2022).

Email: camila.mugnai@unesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6321486142314762>.

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza é docente da graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Docente no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), oferecido pela UNESP e no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, oferecido pelo IBILCE, Câmpus de São José do Rio Preto. Doutora e mestra em educação, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela UNESP/FFC, Câmpus de Marília/SP. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma (Dide). Tem experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e desenvolve pesquisa com

as seguintes temáticas: estatística não-paramétrica, dificuldades de aprendizagem, concepção de deficiência, atitudes sociais em relação à inclusão, formação de professores, inclusão escolar e social, habilidades socioemocionais e função executiva.

E-mail: maewa.martina@unesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3354301214646268>.

Priscila Caroline Miguel é Doutoranda em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) e docente bolsista no Curso de Pedagogia, na mesma instituição, vinculada ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH). Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Marília (Unimar). Tem experiência na área de Psicologia e Moralidade e desenvolve pesquisas nas seguintes temáticas: desenvolvimento moral infantil, formação de professores, Educação em Valores e Educação Integral.

E-mail: priscilacarolinemiguel@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1794678757923676>

Aline de Novaes Conceição é professora efetiva no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação-Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN) e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), oferecido pela UNESP, com concentração no Câmpus de Presidente Prudente/SP. Também é professora formadora na especialização em Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista, ofertada por meio de convênio com a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas (CDeP3) da UNESP e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Doutora e mestra em educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e

Pedagoga, pela UNESP/FFC, Câmpus de Marília/SP. Integrante de grupos de pesquisa, a saber: Diferença, desvio e estigma (Dide) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (Gepe), ambos certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Também é integrante do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI). Atua com ensino, pesquisa e extensão, articulados com os seguintes temas: Educação inclusiva, Educação Infantil, Educação Integral e formação de professores.

E-mail: alinenovaesc@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6626684820553089>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Magali Dezotti Batista é Terapeuta Ocupacional, Mestre em Ensino em Saúde pela Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). Especialista em Saúde Mental pela Universidade do Sagrado Coração de Jesus de Bauru-SP. Especialista em Terapia Ocupacional Dinâmica em Neurologia pela Faculdade Salesiana de Lins-SP; Especialista em Preceptoria no SUS pelo Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa. Servidora Municipal da Prefeitura de Marília. Integrante do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma (Dide), CNPq/UNESP. Tem experiência nas áreas de Saúde Mental e Atenção Psicossocial, Reabilitação Neurológica e Educação Especial na perspectiva da Inclusão.

E-mail: toadrianadebatista@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9075112688536508>

Ana Beatriz Jardim Roque é graduanda do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Foi bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com a pesquisa intitulada “Empatia entre os Estudantes do Ensino Médio”.

E-mail: ana.roque@unesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9930032376014720>

Ana Claudia da Silva Messias é graduada Pedagogia, docente na Rede Municipal de ensino de Corumbá/MS, atuando na Sala de Recursos Multifuncionais, desde 2015. Especialista em Educação Especial e Inclusão e Atendimento Educacional Especializado, experiência na área de Educação, especificamente Educação especial.

E-mail: anaclaudia-messias@hotmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0388760886291767>

Bianca Pereira Rodrigues Yonemotu é docente de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Faculdade João Paulo II – Fajopa na cidade de Marília/SP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília/SP, Mestre em Ensino em Saúde pela Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA, Especialista em Educação Especial pela Universidade do Sagrado Coração (USC) – Bauru/SP e especializanda em Tradução e Interpretação de Libras: Educação, Arte e Cultura pelo Instituto Singularidades - São Paulo/SP. Tem experiência na área da Saúde, especificamente em Odontologia que é sua área de formação e na área da Educação Especial. Desenvolve pesquisas com temáticas que envolvem a Libras, as Atitudes Sociais e o acesso dos Surdos à Saúde, assim como a capacitação de profissionais da Saúde na Libras.

E-mail: biancayonemotu@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8557930041048459>

Caroline Vieira Lourenção é graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências (FC). Atuou como estagiária em Psicologia e Educação com enfoque em Inclusão Educacional e em Psicologia Social e Comunitária. Foi extensionista no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Mídia e Acessibilidade ‘Biblioteca Falada’; (2021-2023) e no projeto ‘Da identificação de estudantes com indicadores de superdotação e suas áreas de interesses ao enriquecimento curricular: uma proposta interdisciplinar’; (2023). Foi bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com a pesquisa intitulada ‘Sexualidade e deficiência: concepções de estudantes de psicologia’; vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura (GEPESec).

E-mail: caroline.v.lourencao@unesp.br

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2576341318982315>

Clarissa Maria Marques Ogeda é Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós- graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Câmpus de Marília (2020), linha Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade (2017). Doutorado sanduíche na Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Chile. Integra o Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Teve pesquisas financiadas pela Fundação De Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atuou como educadora do Programa de Atenção ao estudante Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS) - UNESP/Marília. Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Membro do Grupos de Pesquisas 'Diferença, desvio e estigma' (UNESP/Marília) e 'Altas Capacidades' (Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso/ Chile).

E-mail: clarissa.ogeda@unesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7023671702044489>.

Damiana da Costa Sanchez Oliveira é Professora efetiva da Educação Básica no município de Corumbá, MS. Mestranda do programa de pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Pós-graduada em Língua Portuguesa da Universidade Salgado de Oliveira. Pós-graduada em Educação Inclusiva da Universidade Salgado de Oliveira. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltiplas pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Graduada em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: damyanac@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1484589224568893>

Eliane Giachetto Saravali é docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento Infantil pela UNESP. Doutora e mestra em educação, pela UNICAMP. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC). Tem experiência na área da Educação, desenvolvendo pesquisas e atividades de extensão nas seguintes temáticas: jogos, dificuldades de aprendizagem, conhecimento social, teoria piagetiana, formação de professores.

E-mail: eliane.g.saravali@nesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7377812451347393>

Fabiana Oliveira Koga é graduada em Piano e em Educação Musical pela Universidade do Sagrado Coração (UNISAGRADO, Bauru). É pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Paulista. Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília. É autora do livro "Precocidade e Superdotação Musical", resultado de uma pesquisa realizada com o apoio do CNPq (bolsa de mestrado), e do "Protocolo para Screening de Habilidades Musicais - PSHM", com o apoio da FAPESP. Tem pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos, onde desenvolveu um projeto de validação do PSHM, também apoiado pela FAPESP. É membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH), UFSCar, do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC), IFBA, Bahia e do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, da UNESP Câmpus de Marília. Atualmente, lidera o projeto extraescolar de Educação Musical com foco na aptidão e no desenvolvimento de talentos para estudantes da rede de Educação Básica pública do município de Vera Cruz, SP.

E-mail: fabianapsicopedagogiamusical@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2374819863188673>

Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação- Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Ludicopedagógica. Pedagoga, atua como professora pela Secretaria municipal de Educação de Corumbá/MS.
E-mail: helen.marrie@ufms.br
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2095175379741938>

Ingridth Loren Pedrosa Mundim é graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências (FC). Atuou como estagiária em Psicologia e Educação com enfoque em Inclusão Educacional; e em Psicologia Hospitalar, no setor pediátrico. Atuou como extensionista no projeto “Plantão Psicológico e Ações de Atenção Psicossocial no Centro Cuidar” e participa do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Psicanálise (NEEPPSICA). É Membro do Grupo de Pesquisa “Psicanálise: Clínica, Teoria e Cultura”. Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), desenvolvendo a pesquisa “Psicanálise e menstruação: uma revisão integrativa da literatura”.
E-mail: ingridth.mundim@unesp.br
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8922948741866457>

Isabelle de Souza Barboza é graduanda do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Trabalhou como bolsista - Comunica CER (2023), auxiliando na organização do Laboratório de Estudo em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão (LATAI) da UNESP- Marília. Foi bolsista do Núcleo de Ensino (2024) com a pesquisa intitulada “Desenvolvimento de habilidades socioemocionais e empatia para a prevenção e enfrentamento do bullying no ambiente escolar”.
E-mail: isabelle.barboza@unesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2559410690264760>

Jênifer Isabela Aleixo de Souza é docente com ampla experiência no ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Inglês no Ensino Médio e Técnico, além de atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais). Atua como professora especialista na área de Linguagens na Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia. Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Pedagogia e Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade de Jales. Possui especializações em Neuropsicopedagogia, Gestão Escolar e Educação Especial (cursando), pela Faculdade Unina. Dedicar-se ao uso de metodologias ativas e aprendizagem baseada em projetos, com foco na inclusão e no desenvolvimento integral dos alunos. Também atua como mentora de redação para o ENEM e vestibulares.

E-mail: aleixo.jeniferisa@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8880916261341728>

José Carlos Miguel é Professor Associado III vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. Livre-Docente em Educação Matemática, atua nas áreas de Metodologia e Prática de Ensino de Matemática e Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência como Diretor de Unidade Universitária e Chefe de Departamento de Ensino da UNESP. Coordena projetos de pesquisa e extensão universitária, com ênfase para ações de intervenção na realidade escolar, sendo autor de vários trabalhos científicos na forma de livros, capítulos de livros e artigos completos em periódicos. A base de atuação acadêmica se apoia, além da atuação docente no ensino superior, na boa experiência vivenciada na educação básica ao iniciar a carreira profissional.

E-mail: jocarmi@terra.com.br

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9493055898353294>

Kariny A. Delgado Trovo é Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, atuando como assessora técnica

do Núcleo de Educação Especial e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especialista em Educação Especial e Inclusiva, Autismo, mestra em Educação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (Cpan). Possui experiência na área da Educação desde 2007, atuando como professora das séries iniciais, professora de apoio e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Vinculada ao grupo de pesquisa “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”. Atua como pesquisadora nas áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva, trabalho colaborativo e AEE.

E-mail: kariny.trovo@gmail.com

Currículo Lattes: <http://cnpq.br/8666513153121240>

Ketilin Mayra Pedro é Doutora em Educação. Atualmente é docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Câmpus Bauru. Desenvolve pesquisas científicas na área da Educação Especial, Tecnologias Assistivas, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Altas Habilidades/Superdotação. Vice-líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação - GIEPAHS e do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento" (LaTeDIP).

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0991868156805558>

Larissa da Silva Gomes é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita

Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Tem como temas de interesse: Educação Especial; Transtorno do Espectro Autista; História Social e Comunicação Aumentativa e Alternativa. Pós-graduanda no curso de especialização *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado. Membro do Grupo de Pesquisa em Deficiência Física e Sensoriais.

E-mail: larissa.s.gomes@unesp.br

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4467884975004053>

Lúcia Pereira Leite é Livre-docente em Psicologia da Educação. Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs - UFSCar). Doutorado e Mestrado em Educação, Graduação em Psicologia pela UNESP. Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru - Estado de São Paulo - Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão GEPDI –CNPq.

E-mail: lucia.leite@unesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3855053449114282>

Luísa Carneiro Almeida é discente da 5ª série de Medicina da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) e atual Presidente da Liga Acadêmica de Libras da FAMEMA (LALIF). Atua no desenvolvimento de pesquisas que envolvem o uso da Libras em saúde e o acesso dos surdos à saúde, além de desenvolver conteúdos em saúde acessíveis aos surdos pelas redes sociais e realizar capacitação em Libras de discentes da área da saúde.

E-mail: lcalmd@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4032184781410412>

Maria Carolina Canale Sanches Rodrigues é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências - UNESP Câmpus de Bauru e

Professora Especialista em Educação Básica - Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Bauru atuando na Coordenação de Área da Educação Infantil junto ao Departamento de Planejamento, Pesquisas e Projetos Educacionais (DPPPE). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências - UNESP Câmpus de Bauru e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação - GEPEDEME.

E-mail: maria-carolina.rodrigues@unesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6293560836049142>

Michel André de Souza é docente da Fundação Shunji Nishimura de Tecnologia, atuando como professor especialista nas disciplinas de História e Geografia. Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Unina. Possui experiência na área da Educação, com foco no ensino de Geografia e História, e atua como palestrante e formador de professores em tecnologias educacionais nas temáticas de Inteligência Artificial na prática docente, Educação Midiática e Letramento Digital, com o objetivo de capacitar educadores e otimizar processos de ensino e aprendizagem.

E-mail: souzaunesp@hotmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6658726600419303>

Regiane Ferreira é Mestre em Educação - Linha Educação Especial -UNESP/Marília (2017-2019). Especialista em Altas Habilidades/Superdotação - Instituto Genus e Sapiens (Instituto de Psicologia - 2019-2021). Especialista em Educação Especial-UNESP/Marília (2013-2014). Psicopedagoga Institucional e Clínica - Instituição de Ensino Capacitação e Pós-Graduação-INDEP-Marília (2013-2014). Graduada em Pedagogia - UNESP/ Marília (2008-2011). Foi Integrante do Programa de Atenção aos alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS) - UNESP/Marília (2012-2018). Professora efetiva de PEB II Rede Estadual de São Paulo, Deficiência Intelectual e Altas

Habilidades/Superdotação. Professora Especialista em Currículo (PEC) - Educação Especial, na Diretoria de Ensino Região de Marília (Atual).

E-mail: ferreiraregiane@prof.educacao.sp.gov.br

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5026548104017744>

Rita Melissa Lepre é Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília; Pós-Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal de São Carlos e Livre-Docente em Psicologia da Educação pela UNESP. É professora associada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. Líder do GEPEDEME - Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação.

E-mail: melissa.lepre@unesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9109045495650654>

Rosemeire de Araújo Rangni possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2002), graduação em Direito - Faculdades Integradas de Guarulhos (1982), mestrado em Educação - Universidade Cidade de São Paulo (2005) e doutorado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos (2012). Atualmente é Professora Associada 2 da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: altas habilidades/superdotação, dupla excepcionalidade e atendimento educacional especializado. É líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH) (UFSCar), e Vice líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC) (IFBA), Coordenadora do Laboratório de Pesquisa de Altas Habilidades (LAPAH). Membro da Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA). Membro da Comissão Científica do Grupo Interdisciplinar de Educação e Inclusão (GIEI - UNIRIO), Membro

do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). Chefe do Departamento de Psicologia (2021-2023).

E-mail: rose.rangni@ufscar.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6399149504309769>

Viviane Rodrigues é graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Câmpus Araraquara. Doutora e Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Câmpus Marília e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília. Pesquisadora participante do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais.

E-mail: viviane.rodrigues1@unesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1649678404661631>

Yasmin Moreira Vieira de Souza é Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília – UNESP. Bolsista CNPq de Iniciação Científica. Participante do GEADDEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista na Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília - UNESP. Possui Graduação em Direito pela Universidade de Sorocaba (UNISO, 2018). Especialização em Ciências Criminais pela UNIBR, Faculdade São Vicente.

E-mail: yasmin.moreira@unesp.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8661001088649335>.



Esta obra se configura como um material essencial para pesquisadores, professores, gestores educacionais e todos aqueles comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos. Convidamos você, leitor, a refletir sobre as temáticas abordadas e a considerar como essas discussões podem contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, tornando-as cada vez mais acessíveis e transformadoras.