

Anne Krummenauer
Liliane Ferrari Giordani
Luciane Bresciani Lopes
Organizadoras

TESSITURAS DO FAZER PEDAGÓGICO

processos e práticas
em educação inclusiva

**TESSITURAS DO FAZER PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Anne Krummenauer
Liliane Ferrari Giordani
Luciane Bresciani Lopes
(Organizadoras)

**TESSITURAS DO FAZER PEDAGÓGICO:
PROCESSOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



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.

Tessituras do fazer pedagógico: processos e práticas em educação inclusiva /
Organizadoras: Anne Krummenauer, Liliane Ferrari Giordani, Luciane Bresciani
Lopes. — São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.
688 p. ; 21 x 29,7 cm

ISBN: 978-65-265-2314-8 [Impresso]
978-65-265-2315-5 [Digital]

1. Educação especial. 2. Inclusão das diferenças. 3. Singularidade. 4. Docência. I.
Krummenauer, Anne. II. Giordani, Liliane Ferrari. III. Lopes, Luciane Bresciani.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Anne Krummenauer – CRB – 10-2860

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

APRESENTAÇÃO

Este livro é feito de fios. Fios de histórias, práticas, lutas e esperanças. Fios tecidos por mãos que ensinam e aprendem, por vozes que se reconhecem e se fazem escutar, por sujeitos que habitam a escola e, nela, constroem possibilidades de uma educação viva, inclusiva e comprometida com a equidade. Esta obra reúne os trabalhos de conclusão do Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), desenvolvido entre os anos de 2024 - 2025, em parceria com o Fórum pela Inclusão Escolar. Os textos aqui apresentados são frutos de vivências, reflexões e práticas pedagógicas tecidas ao longo do curso, revelando o engajamento de profissionais da educação na construção de processos formativos que afirmam a diferença e reconhecem os tempos e os modos singulares de aprender.

Uma política educacional deve estar pautada na garantia do direito ao acesso e permanência dos estudantes, estabelecendo vínculos pelo sentimento de pertencimento. Precisamos reinaugurar tempos, abrindo fronteiras com informação, reinvenção e responsabilidade. Saber que a mente humana é um multiverso de sensações, desafios e oportunidades, isso tudo sem desconsiderar o princípio da equidade que deve garantir a acessibilidade e o direito à Educação. Para avançarmos nas políticas educacionais, é imprescindível uma série de transformações políticas, culturais e sociais, além da contínua fiscalização da execução do orçamento público. Nesta perspectiva, tencionam-se debates para rediscutir currículos e práticas que possam romper com a lógica de uma única forma de aprender e que permitam possibilidades para diferentes aprendizagens. Os encontros do Curso de Especialização buscaram, constantemente, se reinventar e aprender junto para pensar a docência pela diferença.

O referido curso representa o desdobramento de uma trajetória iniciada no ano de 2019, com o curso de extensão Educação Inclusiva: Tessituras do Fazer Pedagógico. Naquele momento, já se evidenciava a potência de um processo formativo construído a muitas mãos, a partir das práticas docentes e das realidades escolares. O vínculo entre a FACED/UFRGS e o Fórum pela Inclusão Escolar, intensificado ao longo dos anos, permitiu a consolidação de um espaço fértil de discussão política e pedagógica sobre a escolarização de alunos público da Educação Especial, à luz das políticas públicas e das vivências cotidianas nas redes de ensino. Nesse sentido, essa parceria se configura como um gesto coletivo de resistência, escuta e proposição.

A perspectiva teórica que sustenta este curso — e este livro — compreende a educação inclusiva como um compromisso ético e político pautada na valorização da diferença. Aqui, não se busca a adaptação de sujeitos a estruturas excludentes, mas sim a transformação das práticas, dos espaços e das relações, para que a escola possa, de fato, acolher e educar todos os seus estudantes. Trata-se de afirmar as singularidades, reconhecer os tempos e modos diversos de aprender, tensionar a lógica homogênea e produtivista ainda presente em muitas instituições. É nesse tensionamento que se inscreve o fazer pedagógico proposto: vivo, situado, coletivo e em constante (re)significação.

As ações do Coletivo Tessituras seguem articulando ensino, extensão e pesquisa. Movimentos de formação docente a partir de ações de extensão universitária em pátios compartilhados entre escola e universidade, e que tem encontrado pela pesquisa “No

silenciamento das políticas de inclusão: uma escuta às novas exigências do cotidiano escolar”¹, as ações produzidas no cotidiano escolar que viabilizam os mecanismos, as estratégias e problematizações enfrentadas pela escola no processo de inclusão dos alunos público da Educação Especial. Neste sentido, reafirmamos a importância da realização de estudos, pesquisas e formação que busquem legitimar as vozes do cotidiano escolar, para identificar ideologias, interesses, conceitos empregados em tal política que não se fizeram reverberar no interior da escola ou que, por um motivo ou outro, podem encontrar-se silenciadas.

A metáfora da tessitura, que nomeia o curso, o coletivo e atravessa este livro, ganha concretude na própria organização dos módulos formativos, denominados "fios". Cada fio representa um gesto de costura, um ponto de encontro entre teoria e prática, entre política e sensibilidade. Inspirado nessa estrutura, o livro se organiza em quatro partes, que compõem um tecido polifônico de experiências e saberes: Parte I – Políticas e justiça social; Parte II – Comunicação alternativa e letramento; Parte III – Atelier de experiências escolares; e Parte IV – Narrativas e escrevivências.

Este livro é, portanto, mais do que uma publicação acadêmica. É um manifesto silencioso — e, ao mesmo tempo, ruidoso — em favor de uma escola onde cabem todas as infâncias, todas as vozes, todos os corpos. Uma escola que pulsa, que escuta, que transforma. Uma escola que, ao afirmar a diferença, afirma também a possibilidade radical da inclusão como prática cotidiana e projeto de mundo.

Liliane Ferrari Giordani²

Luciane Bresciani Lopes³

¹ Pesquisa desenvolvida pelo Grupo Tessituras: educação inclusiva, trabalho docente e formação, informações sobre o Grupo em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/802828>. Acesso em: 08 ago. 2025.

² Doutora em Educação. Professora da área de Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Bilíngue do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: liliane.giordani@ufrgs.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, docente da área de Libras e Educação Especial do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: lbresciani@gmail.com.

SUMÁRIO

PARTE I – POLÍTICAS E JUSTIÇA SOCIAL	12
Graciele Kraemer Roseli Belmonte	
OLHARES DA ESCOLA SOBRE A DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FRENTE AO CAPACITISMO	17
Aline Lopes de Araújo	
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL A PARTIR DO PARADESPORTO	27
Ana Carolina Pinheiro Meirelles	
INCLUSÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: AVALIANDO A EFETIVIDADE DA PLATAFORMA “BUSCA ATIVA ESCOLAR”, PARA BUSCAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, COM ÊNFASE NA POPULAÇÃO NEGRA	39
Camila Dornelles Veríssimo	
A CONSTITUIÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES LEGAIS	57
Denise Fonseca dos Santos	
DEFICIÊNCIA FÍSICA E O NANISMO: CONSTRUINDO EQUIDADE PARA ALÉM DA INCLUSÃO	67
Kelly Cristina Soares Oliveira	
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL: UMA POSSIBILIDADE DE REGISTRO	83
Márcia Mesquita da Rosa	
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	97
Mariele Fonseca Fagundes	
IMPACTO DA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR (PAIE) NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	109
Rejane Gimenez dos Santos	
ENTRE A ESCUTA DOCENTE E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO COMO TRAVESSIA PARA A INCLUSÃO	123
Rita de Cássia Romanelli Machado	

UM ESTUDO DE CASO DE ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE ALVORADA/RS: CONHECENDO A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	135
Roselaine Oleinski Sieradzski Machado	
A ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA COMUM INCLUSIVA	147
Sandra Aparecida Coelho Lopes	
PEI E O PDI UTILIZADOS NO AEE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A VIDA ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA	165
Susie Ani Gomes Souza	
A RELAÇÃO ENTRE O AEE E A PSICOPEDAGOGIA: UMA REVISÃO EM BUSCA DE COMPATIBILIDADES PARA PENSAR A INCLUSÃO ESCOLAR	185
Tâmara Elise Inácio Canabarro	
PARTE II – COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E LETRAMENTO	203
Eduardo Cardoso	
Sandra Andrade	
O PAPEL DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: UM ESTUDO DE CASO	207
Aline da Rosa Machado	
PROMOÇÃO DE LEITURA PARA ESTUDANTES SURDOS: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LITERATURA SURDA	221
Ana Luísa Silva Nunes	
COMO EU POSSO TORNAR MINHAS AULAS MAIS ACESSÍVEIS? TAREFA DE LEITURA ADAPTADA EM LEITURA FÁCIL	237
Carla Lucie Wendling Pacheco	
ENSINO DE HISTÓRIA, AUTORIA DOCENTE E COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA: UMA TESSITURA POSSÍVEL	249
Fernanda de Amorim Golembiewski	
COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA: EXPLORANDO A MEDIAÇÃO DA LEITURA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	267
Luciano Raphaelli Dias	

COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E ROTINA ESTRUTURADA: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II	285
Miriane de Aguiar Conde	
A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA ALTERNATIVA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA UTILIZANDO RECURSOS DE BAIXA TECNOLOGIA	297
Pâmela Silva Zarzana	
MEDIAÇÃO DOCENTE E A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	307
Paula Costa Corezola	
A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA ESCOLA ESPECIAL PROFESSOR ELYSEU PAGLIOLI	319
Simony Xavier Silveira	
PARTE III – ATELIER DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES	335
Daniele Noal-Gai	
Karla Fernanda Wunder da Silva	
OLHAR ATELIAL PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE ARTES TENSIONADO PELA INSERÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR	339
Beatriz Chaves	
TECENDO A INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	351
Camile Balestrin	
JOVENS E ADULTOS COM TEA APÓS O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, LACUNAS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA ESPECIAL	365
Evelyn Wolf	
INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	379
Isamara da Silva Nunes	
ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA POSSÍVEL	393
Jéssica Brum Heckler	

DO APOIO À TRANSFORMAÇÃO: COMO O AEE FORTALECE A ATUAÇÃO DOCENTE E PROMOVE O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM AUTISMO	407
Luciane Nunes Lopa de Oliveira	
VIAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS PARA TRANSITAR NAS CRISE DO TEA	421
Mara Lilia Silva Capistrano	
PRINCÍPIOS ATITUDINAIS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL COM ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	433
Richard KümmeL Lipke	
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AUTISMO E ADOLESCÊNCIA	443
Vanessa da Silva de Castro	
O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANÁLISES E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO	451
Matheus Carraro Schwehr	
SALA DE ACOMODAÇÃO SENSORIAL NA ESCOLA: DESAFIOS, MODELOS E POSSIBILIDADES	465
Tássia Renata de Matos	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DEBATE: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA	479
Fabiane Arbelo	
PARTE IV – NARRATIVAS E ESCRIVIVÊNCIAS	493
Larisa da Veiga Vieira Bandeira	
Marco Aurélio Freire Ferraz	
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NUM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	497
Patrícia Borba Lourenço	
TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EJA E AEE COMO PRÁTICAS DE INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL	509
Camila Leão da Silveira	
O PLENO VIVER: VIVÊNCIAS DA SEXUALIDADE DOS(AS) JOVENS AUTISTAS, MEDIADAS PELAS MÍDIAS SOCIAIS	525
Eliza da Costa Guandet	
AS MÍDIAS SOCIAIS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: NARRATIVAS PELO EMPODERAMENTO	539
Fabricio Ramires Bonacina	

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DESDE BEBÊ	553
Greice Ben Stivanin	
POR UMA PEDAGOGIA DA DEMORA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DIÁLOGOS COM O ENSINO DA HISTÓRIA	569
João Evangelista dos Santos Filho	
DONA MARIA E OS SILÊNCIOS DA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE INCLUSÃO E O ESQUECIMENTO INSTITUCIONAL	581
Márcia Haag Andrade	
INTERSECCIONALIDADE E INCLUSÃO: O QUE DIZEM MULHERES NEGRAS COM TEA NAS REDES SOCIAIS	591
Maria Borges Antunes	
A INCLUSÃO DO SUJEITO ADULTO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA VIDA ACADÊMICA, PROFISSIONAL E SOCIAL	605
Marilena Marinello	
ELOISA: UM ESTUDO BIOGRÁFICO-FICCIONAL COMO POSSIBILIDADE PARA PRÁTICA DE PESQUISA NO AEE	627
Milena Wollmann da Silva Pereira	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EJA: POR UMA POLÍTICA EQUITATIVA	641
Sara Zalamena das Neves Siqueira	
UMA ESCOLA HUMANIZADA E INCLUSIVA: PRINCÍPIOS PARA UMA ABORDAGEM EMPÁTICA E ACOLHEDORA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	653
Sheisa Liliane de Oliveira Bianchi	
SEXUALIDADE DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA	663
Tarine Silveira Bialeski	
A IN/VISIBILIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS PERIFÉRICAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: AS ARTES CÊNICAS E ERER COMO RECURSO EM SALA DE AULA INCLUSIVA	675
Iaraci de Souza Silva	

PARTE I – POLÍTICAS E JUSTIÇA SOCIAL

Graciele Kraemer¹

Roseli Belmonte²

As políticas públicas voltadas à inclusão e à justiça social constituem um tema central e urgente na agenda internacional, especialmente diante do aprofundamento das desigualdades e da negação de direitos a diferentes grupos sociais. No Brasil, é fundamental que esse debate ocupe lugar prioritário nas ações do Estado, atravessando diferentes esferas, incluindo a Educação. A escola, como uma das instituições de efetivação de políticas públicas, deve ser impulsionada por ações que garantam a permanência da diferença e a sua plena participação. Para isso, os estudos teóricos e pesquisas precisam estar implicados na análise, formulação e avaliação dessas políticas, contribuindo para a construção de práticas que promovam um caminho para inclusão e para a justiça social no cotidiano escolar e no âmbito social.

Autores como John Rawls (2002) e Martha Nussbaum (2013) auxiliam na compreensão desse caminho. Rawls entende que uma sociedade somente pode ser considerada justa se respeitar dois princípios fundamentais: o princípio da igualdade e o princípio da diferença. Assim, a escolha dos melhores princípios de justiça depende da determinação de um procedimento justo de escolha. Martha Nussbaum avalia essa perspectiva desenvolvida por Rawls e enfatiza a educação como uma das garantias humanas centrais, a serem asseguradas pelo Estado e pela comunidade internacional, de modo a possibilitar que todos se desenvolvam com dignidade. Embora dialogue com a teoria de justiça social de Rawls, Nussbaum a interpreta como uma concepção híbrida. Diferentemente de Rawls, que privilegia o procedimento, a filósofa sustenta que são as consequências a serem alcançadas que devem orientar a escolha dos princípios de justiça. Assim, no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência nos arranjos sociais, é fundamental considerar não apenas suas necessidades específicas, mas também aquilo que compartilham com todos os seres humanos, ou seja, o desejo de desenvolver-se plenamente por meio de suas próprias capacidades.

Nessa linha defendida por Nussbaum, entendemos que a universalização da educação institui-se como compromisso a ser assumido nas políticas e traduzido nas práticas educacionais, considerando que ela deve estar ao alcance de toda a parcela populacional em idade escolar. Além disso, compreendemos a inclusão como um imperativo de Estado que, por sua abrangência e caráter impositivo a toda a população, configura-se como um investimento social inegociável. Trata-se de um movimento político que se intensifica desde o início da primeira década do século XXI. No contexto brasileiro, a prerrogativa constitucional que assegura a inclusão de grupos sociais historicamente segregados, entre eles, as pessoas com deficiência, enquanto direito

¹ Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Professora vinculada ao Departamento de Estudos Especializados (DEE/UFRGS). Graduada em Educação Especial: Deficientes da Audiocomunicação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2007). Mestre em Educação (2011) e Doutora em Educação (2017), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: graciele.kraemer@gmail.com.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEDU/UFRGS (2016). Professora Adjunta na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: robeltmont@yahoo.com.br.

jurídico, não decorre, exclusivamente, de investimentos articulados em âmbito nacional. Ao contrário, reflete a influência de ações promovidas por organismos multilaterais, como a Unesco, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que inscrevem a inclusão em um discurso de alcance global.

A educação inclusiva passa a figurar definitivamente na agenda da educação brasileira a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em vista da constituição de “políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (Brasil, 2008, p. 01). Trata-se de um documento que passa a referenciar o processo de escolarização do público da Educação Especial e institui a garantia de ingresso, permanência e aprendizagem dos sujeitos com deficiência na escola regular, considerando as necessidades e capacidades de cada um.

Ao considerar o cenário político da educação brasileira, o Curso de Especialização em Educação Inclusiva, realizado em 2025, apresentou treze trabalhos dedicados a essa temática, intitulados: Olhares da escola sobre a deficiência: desafios e possibilidades frente ao capacitismo; A transformação social a partir do paradesporto; Inclusão e equidade na educação: avaliando a efetividade da plataforma “Busca Ativa Escolar”, para buscar de alunos com deficiência, com ênfase na população negra; A constituição da Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado a partir das orientações legais; Deficiência física e o nanismo: construindo equidade para além da inclusão; Plano de desenvolvimento individual: uma possibilidade de registro; Formação docente e educação bilíngue de surdos; Impacto da atuação do profissional de apoio à inclusão escolar (PAIE) no desenvolvimento do aluno com deficiência, na educação básica, nas escolas públicas de Ensino Fundamental; Entre a escuta docente e a prática: a formação como travessia para a inclusão; Um estudo de caso de escola municipal da cidade de Alvorada/RS: conhecendo a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE); A atuação do(a) professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na construção de uma escola comum inclusiva; PEI e o PDI utilizados no AEE e sua importância para a vida escolar do aluno com deficiência; A relação entre o AEE e a Psicopedagogia: uma revisão em busca de compatibilidades para pensar a inclusão escolar.

A análise desses trabalhos permite identificar articulações organizadas em três eixos principais. O primeiro eixo aborda as perspectivas, os preconceitos e as transformações sociais relacionadas à deficiência. Reúnem-se aqui estudos que investigam e discutem a perspectiva social e institucional sobre a deficiência, o enfrentamento do capacitismo, a implementação de práticas inclusivas para além do arcabouço teórico e o desdobramento de estratégias pedagógicas que englobem o desenvolvimento de todos como possibilidades para a constituição de uma perspectiva política inclusiva.

O segundo eixo congrega trabalhos voltados às políticas, estruturas e recursos destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Incluem-se nesse grupo investigações sobre a constituição e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, a utilização de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), a atuação do professor e do Profissional de Apoio Escolar (PAIE), bem como suas articulações e distanciamentos em relação a outras áreas, como a Psicopedagogia.

O terceiro eixo temático contempla debates sobre formação docente, práticas pedagógicas e estratégias voltadas à garantia de acesso e permanência. Envolve reflexões acerca da capacitação de professores, do uso de estratégias de registro e acompanhamento individualizado, bem como da atuação de programas voltados a assegurar o ingresso e a continuidade de estudantes com deficiência no contexto escolar.

Portanto, a partir desses três eixos, observa-se que os trabalhos analisados não apenas evidenciam a complexidade do campo da educação inclusiva, mas também indicam esforços para a superação de barreiras históricas, culturais e institucionais. Ao discutir percepções sociais e escolares sobre a deficiência, estruturar análises sobre políticas e recursos para o AEE e problematizar a formação docente e as estratégias de permanência, os estudos apontam para a necessidade de uma abordagem que considere simultaneamente dimensões sociais, políticas e pedagógicas. Portanto, a partir da perspectiva da justiça social proposta por Nussbaum, essa articulação implica garantir condições para que todos, especialmente pessoas com deficiência, possam desenvolver suas capacidades de forma plena, com dignidade e participação efetiva na vida comunitária. Os estudos desenvolvidos pelas docentes do Curso de Especialização em Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado, mostram as implicações necessárias do grupo na reflexão a respeito de uma construção em favor de políticas de justiça social, em especial, no tocante ao direito à educação de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

NUSSBAUM. Martha C. **Fronteiras da Justiça**: Deficiências, Nacionalidade, Pertencimento à Espécie. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Trad. José Marques de Melo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OLHARES DA ESCOLA SOBRE A DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FRENTE AO CAPACITISMO

Aline Lopes de Araújo¹

RESUMO: Esta pesquisa que apresento é parte do Trabalho de Conclusão, do Curso de Especialização em Educação Inclusiva, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por meio de pesquisa qualitativa, foi feita uma revisão bibliográfica específica no campo dos Estudos da deficiência, fazendo uma costura com a legislação orientadora, normativas acerca da inclusão escolar e alguns fragmentos de memórias de um diário de campo. Observou-se que embora os avanços tenham sido significativos, ainda há desafios estruturais e culturais a serem enfrentados para garantir uma escola verdadeiramente inclusiva. Espera-se que sejamos capazes de compreender a deficiência como uma construção social também na escola, para que seja possível romper com modelos pedagógicos opressores e promover práticas efetivamente inclusivas dentro do ambiente escolar, olhando, planejando e incluindo com a deficiência e não para a deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos da Deficiência. Modelo social de deficiência. Capacitismo. Educação Básica. Docência.

1 "ESTUDANTES FORA DO PADRÃO": NARRATIVAS SOBRE DEFICIÊNCIA, VOZES SILENCIADAS E NOVOS OLHARES

As narrativas sobre a deficiência foram moldadas a partir do olhar social, cultural e político que ultrapassam a experiência do sujeito e da limitação física ou sensorial que ele possa ter. Não é apenas a presença da deficiência no corpo, mas sua presença no discurso. Este artigo tem por objetivo analisar criticamente essas narrativas, evidenciando como são constituídas e como impactam a vida das pessoas com deficiência dentro e fora da escola.

Nesta pesquisa foi exposto o conceito de deficiência, os modos de narrar ela na escola e a forma como indivíduos são recebidos no ambiente escolar ainda na sua infância. Pessoas com direitos infringidos, impossibilitados de serem ouvidos como protagonistas e autores de suas aprendizagens tão emergentes e singulares. Emergente por ser algo de dentro para fora, algo que está pulsando dentro dos espaços escolares. Singular porque cada um é um e aqui fazemos referência a palavra equidade como sinônimo de alguém que busca, anseia, deseja ser visto, notado. Esta pesquisa traz relatos de uma prática, por vezes velada e, em muitos casos, amedrontadora, acerca da inclusão escolar e da forma de ver os desafios enfrentados pelas deficiências.

Tem-se como objetivo definir a deficiência e propor contribuições para um modo de ver e agir sobre ela e com ela na educação básica, trazendo a compreensão, a percepção de educadores e gestores escolares sobre a deficiência e o capacitismo no contexto educacional. Propondo estratégias de enfrentamento ao capacitismo no ambiente escolar, favorecendo uma cultura de respeito à diferença e promovendo uma discussão sobre o papel da escola e dos

¹ Pedagoga. Especialista em Coordenação Pedagógica e Orientação escolar. Especializanda no Curso de Especialização de Educação Inclusiva, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: alinelopesieq@gmail.com

educadores na desconstrução de práticas capacitistas, a partir de estudos e publicações relevantes da área.

Diante dos muitos desafios impostos pela equidade e direitos das pessoas com deficiência nos espaços escolares, foi escolhido e pensado para este texto, trazer o sentido e importância de ver o estudante ultrapassando o seu jeito de ser e viver a deficiência. De acordo com isso, a pesquisadora Gesser (2024, p. 2) aponta que:

O campo dos estudos da deficiência na Educação rejeita os modelos de compreensão da deficiência que, baseados em uma concepção de compreensão pautada no binômio norma/desvio, compreendem a deficiência como circunscrita ao déficit, ao atraso ou à ausência, patologizando-a ou relegando-a a uma condição que demanda normalização ou cura.

Ao longo da pesquisa, voltamos o olhar para os educadores, suas narrativas, suas histórias de vida, seus percursos formativos dentro e fora do ambiente escolar, seus trajetos escolares, seus enfrentamentos e produções intelectuais. A escola tem oportunizado movimentos didático-pedagógicos que possibilitam encontros potentes, fomentando políticas educacionais mais justas e ajudando a construir uma prática profissional inclusiva, que valoriza as diferenças. Contudo, sabemos que há mudanças significativas nas formas de perceber, avaliar, diagnosticar, planejar e incluir pessoas com deficiência. Isso também transformou o modo como se olha para esses sujeitos, tradicionalmente marcados por processos de normalização, exclusão e silenciamento. Muitas vozes normatizadoras e discriminatórias ainda permeiam os espaços escolares e de acolhida entre educadores, como mostra o seguinte registro de diário:

“Hoje na educação infantil eles podem caminhar pela sala, sentar no tapete e até deitar. Mas, como será depois nos próximos anos onde eles vão ter que ficar sentados?” (Diário da autora, 2025)

Sim, como será? Embora os esforços estejam acontecendo, esta pesquisa dialoga diretamente com a Pedagogia, especialmente aquela voltada ao ensino, à aprendizagem, à avaliação diferenciada e ao desenvolvimento integral de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. As fronteiras entre esses campos foram desafiadas e atravessadas sempre que o próprio processo investigativo exigiu. O olhar que venho propor aqui é o de compreender as complexidades envolvidas, provocando o pensamento diante do inesperado, do inusitado, do incerto, abrindo espaço para diálogos antes considerados improváveis e para a construção de acordos justos, ponderados e acolhedores entre os educadores.

A presente pesquisa que apresento teve como objetivo geral definir a deficiência e suas contribuições como modo de ver e agir sobre ela e com ela na educação básica. E como objetivos específicos: compreender a percepção de educadores e gestores escolares sobre a deficiência e o capacitismo no contexto educacional; além de propor estratégias de enfrentamento ao capacitismo no ambiente escolar, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e à diferença; discutir o papel da escola e dos educadores na desconstrução de práticas capacitistas, a partir de estudos e publicações relevantes da área; construir narrativas no campo da educação, explorando suas inter-relações e potencialidades, com o intuito de construir práticas educativas

e de cuidado que acolham e valorizem os corpos e os modos de existência atravessados pela deficiência.

Ao longo da escrita e construção do texto desta pesquisa busquei ler artigos que fossem comprometidos com o sentido de deficiência que eu, como autora e docente, pudesse me fortalecer. Então, retomei o artigo da Professora Noal-Gai (2024), intitulado “Artesanias da diferença: Princípios e Conceitos de uma pesquisa com a deficiência e a loucura”, que fez abrir e expandir meu olhar acerca deste sentido dos Estudos da Deficiência, do modelo social de deficiência, da potência das pessoas com deficiência e sua aprendizagem, o que aprofundei e defendo na minha escrita-prática.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi qualitativa, uma revisão bibliográfica específica no campo dos Estudos da deficiência, fazendo uma costura com a legislação orientadora, normativas acerca da inclusão escolar no campo pedagógico e alguns fragmentos de memórias do diário de campo da autora que tem experiência na educação básica. Para os fins deste texto, construiu-se um modo de escrita e de fazer pesquisa que se compõe e se configura por narrativas, memórias, escritas, leituras, tanto como metodologia de pesquisa quanto como prática de ação e de construção de diálogos no campo da educação, da deficiência e da educação básica.

Foram analisados dois artigos científicos para esta construção, são eles: “Os Sentidos Atribuídos à Deficiência por Profissionais da Educação Básica”, escrito por Geisa Letícia Kempfer e “Estudos da Deficiência da Educação: algumas contribuições para a realidade brasileira”, da autora Marivete Gesser, ambos publicados na revista Educação e Realidade, no ano de 2024. Foi feita a leitura do livro “O que é deficiência”, escrito por Débora Diniz e trouxe escritas da autora para fazer as costuras com o tema ao longo dos próximos tópicos.

2 QUE SENTIDO E SIGNIFICADO A ESCOLA TEM DADO À DEFICIÊNCIA?

A relação entre escola e pessoa com deficiência tem se transformado ao longo das últimas décadas. Apesar das mudanças de concepção que têm sofrido a educação, em seus diferentes níveis de ensino, a criança chega na escola para fazer parte de um grupo social, que encontra sujeitos da mesma idade, a fim de alcançar objetivos estabelecidos pela sociedade e pelas normativas educacionais nacionais. Estas contemplam habilidades motoras, comportamentais e cognitivas indicando o tempo e a forma esperada para as crianças, conforme a faixa etária ou etapa de escolarização.

Apesar de toda legislação e documentos legais voltados à garantia do direito à educação no Brasil, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, o que podemos observar em uma das memórias registradas em diário de campo:

“A professora entra na sala e a menina de três anos se aproxima. Uma segunda professora diz: - Cuidado, profe, ela pode te bater. A professora responde: - Não se preocupe, eu sei me defender de crianças como ela”. (Diário da autora, 2025).

Reconhecer que há uma diferença em mim e no outro pode parecer estranho também, a relação de autoconhecimento permeia muitas construções e desconstruções também de educadores que já atuam na educação básica há bastante tempo. O incômodo, a provocação, o desajuste, a inquietação, são, sim, fatores que apontam um profissional incapaz de fazer novas relações com a deficiência. E aqui vamos pensar o que ele, profissional da educação, carrega? O que ele traz consigo?

“Sai da graduação tão empolgada, eu gostava tanto de estar na escola, de planejar aulas, mas depois que a escola começou a mudar eu não consigo ter mais nem um dia de paz”. (Diário da autora, 2025).

O foco das ações empreendidas em documentos orientadores e norteadores para a educação, no que diz respeito ao direito de todos de acessar a escola, concentra-se no aprimoramento dos sistemas de ensino, dos espaços, para que se tornem capazes e qualificados para garantir o direito à escolarização de todos. Há uma ampliação deste conceito que é voltada à possibilidade de convivência de todas as pessoas, e não só uma adaptação da pessoa com deficiência, como afirma a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 01): “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança e ser capaz de satisfazer tais necessidades”. Ainda sim, encontramos famílias perseverando para permanência das crianças com deficiência na escola quando a orientação da gestão pública é:

“O estudante precisa apenas de cinco presenças na escola para ser encaminhado para a Apae do município”. (Diário da autora, 2025).

É neste cenário de imposições que trago também possibilidades de encontros exitosos com famílias que me acolheram em momentos de tensão e enfrentamento em que eu mesma fui contra posicionamentos capacitistas da gestão. Quando um educador se coloca a frente de diálogos como este e se permite ser autor de suas construções pedagógicas sabe do real comprometimento que a docência lhe traz. Negar a chance de permanência de um estudante na escola com este argumento, abre tantos outros caminhos para que outros estudantes com deficiência nem cheguem à escola. Os desafios por parte deste estudante que busca ser autor de suas construções são maiores diante dos desafios que a deficiência apresenta. A exclusão social de estudantes com deficiência decorrente do capacitismo é um grande caminho que muitos educadores escolhem seguir e nele construir sua docência na educação básica. É uma forma equivocada de se colocar diante das situações, e demonstra o quanto gestos e atitudes podem gerar desconfortos.

“O lugar dele não é aqui”. (Diário da autora, 2025).

Neste sentido, as mudanças foram significativas nas concepções educacionais sobre a aprendizagem e a forma como o estudante deve ser visto. Mesmo assim, encontramos escolas que ainda reproduzem práticas e visões capacitistas como se fossem regras diárias de como proceder com alguém diferente do esperado, ou seguem aquele modelo idealizado pela sociedade.

As escolas regulares com essa orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última análise, o custo-benefício de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 11).

A educação inclusiva deixou de ser entendida como mera integração de alunos com deficiência em escolas regulares de educação básica e passou a ser reconhecida como um direito humano, fundamentado na valorização da diversidade e na quebra de paradigmas excludentes. São discutidos os deslocamentos teóricos do modelo médico para o modelo social da deficiência (DINIZ, 2007), bem como os impactos desses movimentos nas práticas pedagógicas, políticas públicas e formação docente. Mas ainda sim é possível encontrarmos falas equivocadas, com um sentido ruim. Podemos dizer, misturado com alguma angústia interna: “O que eu poderei fazer? Ou como vou fazer? Desencontros entre as vivências com todo o avanço que já tivemos até aqui.

“Inclusão legal, exclusão de fato”. (Diário da autora, 2025).

Muitas destas inquietações, angústias e sentimentos de não pertencimento o professor carrega consigo ao longo dos anos, e talvez falte, sim, o desejo de buscar compreender a deficiência antes de dizer que: não a quer na sua sala de aula, não a entende, não sabe trabalhar com alunos com necessidades específicas etc. Se isso acontecesse, a compreensão e o pertencimento, não ouviríamos mais essas inquietações nas salas de professores e muito menos nos espaços escolares.

“- Esse lugar vai virar um hospício! Disse a professora que trabalha na sala de recursos da escola após receber mais uma matrícula de criança com diagnóstico de deficiência. - Ainda bem que já vou me aposentar”. (Diário da autora, 2025).

Considerando a possibilidade de que muitos profissionais da educação básica nunca imaginaram estar tão rodeados de deficiências na escola regular, é possível se encontrar neste espaço de dúvida, de angústia, de busca por respostas e até mesmo um aconchego para si, para o outro. Alicerçar-se em coletivos que fortalecem esta escuta atenta, essa construção heterogênea de sujeitos capazes de serem autores das suas aprendizagens pode ser uma perspectiva. No entanto, encontramos desabafos escondidos, discursos de exclusão velados, e de forma enigmática, entre olhares e pequenos gestos de educadores, que talvez estejam fechando os olhos para aquilo que é maior que ele.

“Olhem como foi esta atividade, todos participaram, até a Bia²”. (Diário da autora, 2025).

É interessante notar como as problematizações são muito além do que a própria atividade da docência, da adaptação curricular ou a construção de um material específico. O que se encontra em certos episódios é a forma como a deficiência é vista no estudante, e não a forma como ela reflete na aprendizagem ou o que pode ser feito, construído, pensado, organizado, para que ela se construa, seja autora e protagonista também. É possível falarmos e pensarmos sobre como esse protagonismo é acolhido dentro deste espaço de aprendizagem, que lugar esta pessoa com deficiência tem ocupado, tem sido colocada, tem produzido? Falo de uma sutileza que ela carrega que é poder ser capaz de aprender de uma forma tão diferente que não consiga demonstrar através de uma lógica padronizada ou de uma leitura pedagógica trivial. Ou o professor pode ser capaz de acolher todo o percurso de vivências que o estudante já percorreu, suas conquistas, até mesmo aquelas que só ele vibrou e que se resumiu em um: “até a Bia conseguiu!”.

² Nome fictício, escolhido para garantir anonimato e preservar a identidade da criança.

Os entraves entre o estudante com deficiência e a própria deficiência se tornaram, dentro da escola, problemas para serem resolvidos. É como se todo dia os educadores tivessem um *“leão para matar”*, esquecemos a construção de aprendizagens qualitativas de fato, pensando no que o estudante traz consigo, não importando quem ele seja, que tamanho tenha, que cor/raça, de onde veio, como veio.

Se pensa na estrutura dos espaços, na aquisição de recursos pedagógicos e na acessibilidade física, mas de acordo com relatos de professores da educação básica, a partir de observações em espaços escolares da rede pública, o que encontramos são: redes de ensino endurecidas, salas nos cantos dos prédios, espaços pequenos atrativos, profissionais abatidos, cansados e mesmo assim lutando por um trabalho que seja visto e valorizado. Assim como desabafa uma professora de uma dessas salas (novamente):

“Inclusão legal, exclusão de fato”. (Diário da autora, 2025).

3 "SOMOS TODOS IGUAIS?": REFLEXÕES SOBRE A BUSCA POR HOMOGENEIDADE NA ESCOLA

A partir da década de 1990, com o fortalecimento dos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência, surge a concepção de inclusão escolar no Brasil. Nesta perspectiva, a deficiência é entendida como uma questão social, e não apenas biológica ou biomédica, isso porque as barreiras impostas pelo ambiente são vistas como as principais responsáveis pelas limitações vivenciadas. De acordo com isso, Diniz (2007, p. 63) afirma que *“o modelo social da deficiência constitui-se como um projeto de igualdade e justiça para os deficientes”*.

Nesta construção de processos inclusivos, na compreensão da deficiência a partir do modelo social, a escola passa a ser convocada a pensar alguns pontos importantes: o reconhecimento sobre o respeito às diferenças; a adaptação dos currículos e metodologias; espaços para estudantes com deficiência e a promoção da participação plena e efetiva de todos os estudantes. Propõe-se o deslocamento da tentativa de normalizar a pessoa com deficiência para transformar o ambiente escolar em um espaço acessível e acolhedor.

Por longo tempo a deficiência foi compreendida sob o olhar médico, sendo associada exclusivamente a falhas corporais, cognitivas ou sensoriais. Essa perspectiva que reduz a capacidade de aprendizagem, centrada no olhar limitante do indivíduo, desconsidera os contextos sociais, culturais e históricos que moldam a experiência da deficiência. As leituras desta pesquisa passaram a emergir, sobretudo, com os Estudos da Deficiência (GESSER, 2024, p. 03), que destacam: *“as contribuições dos estudos da deficiência na educação podem refletir fundamentalmente com a construção de uma educação anticapacitista”*. Porém, as distorções sobre o normal e o anormal, acabam distanciando não somente a pessoa com deficiência e, sim, todo aquele que foge de um padrão ideal ou esperado. As implicações da religião também aparecem como um fator de julgamento no contexto escolar, assim como nos afirma a autora Bock (2024, p. 3):

Quando um professor possui uma concepção criativa da deficiência, a qual é aportada pela cultura religiosa (principalmente a cristã), suas práticas se voltam à caridade, à ajuda aquele ser vitimizado pelas desventuras da vida. Ser este, que lhe resta apenas o assistencialismo para que possa seguir em frente, possibilitando, com isso, a percepção de si como pessoa necessitada dessa caridade e a isenção de investimento na

Educação desse sujeito pelos professores e gestores. Essa visão, conforme mostrado por pesquisadores tal qual Davis (1995), endossa atitudes de benevolência das pessoas sem deficiência, fazendo com que o professor tenha piedade, oferecendo tarefas menos desafiadoras, com o entendimento que eles estão ali só para socializar e não como sujeitos de direitos, oportunizando negligências na organização da equipe para atender suas necessidades educacionais e na luta por acessibilidade, desresponsabilizando o Estado na garantia de Direitos enquanto cidadãos.

A fala de uma professora na sala de convivência de uma escola da educação básica em que atuei vem para fortalecer esta negligência ou atendimento por mera piedade, conforme citado acima. Enfatizando a distância que se criou, entre apenas ter o desejo de cumprir com o trabalho, cumprir com a legislação, a escolarização e assiduidade da pessoa com deficiência na escola regular, e a verdadeira posição docente de concordar que ali é um lugar de todos. Esses fatos, falas e atitudes se opõem gravemente.

“Eu penso na qualidade das aulas, que não existe mais depois que começou essa inclusão”. (Diário da autora, 2025).

Esta pesquisa traz a defesa pela compreensão da deficiência como um fenômeno socialmente construído, o que é um exemplo de resistência e responsabilidade de todo aquele que se encontra em uma escola e atua como educador. Assim, esta investigação demonstrou que não é apenas o corpo que está em falha ou tem uma falta, mas, é a sociedade que não está organizada e acessível para incluir as diversas formas de existência da pessoa com deficiência.

O que podemos pensar quando o sujeito que é uma das partes fundamentais da construção da escola inclusiva se refere à inclusão como: “- Essa inclusão!”. Podemos indagar aqui que falta dentro do ambiente escolar um espaço para discussão e para uma escuta atenta dos professores por parte dos gestores. Um movimento de diálogo é necessário, a fim de sanar essas dúvidas quanto a sua postura docente ou até mesmo problematizar essas frases pejorativas, cansadas e doloridas. Algum encontro colaborativo, ampliando a compreensão do conceito, perguntando-se: quais tipos de inclusões existem?

A verdade é que a deficiência é mais do que um enigma: é um desconhecido erroneamente descrito como anormal, monstruoso ou trágico, mas que fará parte da trajetória de vida de todas as pessoas que experimentarem os benefícios da civilização. (Diniz, 2007, p. 78).

Problematizar conceitos, sentidos e significados da deficiência no ambiente escolar, junto a professores é importante para fortalecer uma postura inclusiva. Através de leituras e formação continuada é possível delimitar vocabulários, construir um plano comum, demarcando os procedimentos a serem adotados pela escola e equipe frente a deficiência como trajetória e modo de vida (Diniz, 2007).

Neste artigo, discutiu-se a deficiência como uma construção social (Diniz, 2007), analisando como os dispositivos normativos, as práticas institucionais e as concepções de normalidade acontecem para produzir a exclusão de corpos e suas subjetividades. Acreditar na prática e em uma educação inclusiva com um olhar nada capacitista e, sim, capaz de fazer apontamentos emergentes sobre os desafios enfrentados pela pessoa com deficiência. Desta

forma, olhar para o desconhecido e não temer, transformar a tragédia parte da trajetória. Quem se quer viver, se quer arriscar, experimentar, experienciar, vivenciar.

A investigação e análise das pesquisas das autoras estudadas, conduziu para o entendimento de que a deficiência não é uma condição fixa ou natural, mas uma categoria produzida historicamente para justificar desigualdades e manter padrões normativos de corpo, comportamento e inteligência.

Para tanto, o espaço de formação desses profissionais deve ser campo profícuo de aprendizados e convivências, instigando os futuros professores ao exercício de práticas éticas e politicamente comprometidas com o respeito às diferenças individuais. (Bock, 2024, p. 02).

A escrita para esta pesquisa vem carregada de comprometimento primeiro comigo, como educadora, depois com aquele que está comigo na escola, lugar onde vivo a docência. Embora os avanços tenham sido significativos, também no oferecimento da formação docente, nas formações pedagógicas e no calendário escolar, ainda há desafios estruturais e culturais a serem enfrentados para garantir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Espera-se, com investimento em leitura e formação, que sejamos capazes de compreender a deficiência como uma construção social também na escola, para que seja possível romper com modelos pedagógicos opressores e promover práticas efetivamente inclusivas dentro do ambiente escolar. Ao deslocar o foco do corpo individual para os arranjos sociais que produzem exclusão, abre-se espaço para políticas mais equitativas, baseadas no reconhecimento da diversidade humana e no direito à diferença.

Ao longo da pesquisa entendi o capacitismo, presente na educação básica, especialmente a partir de memórias que guardei ao longo da vida docente, quando presenciei as práticas, as falas, os olhares e atitudes que excluíram a possibilidade de estudantes com deficiência estarem na escola. Ações, atitudes, sentidos e encaminhamentos que precisam ser combatidos com conversas, enfrentamentos críticos e em alguns momentos desconfortáveis, e que sejam propositivos, construídos com os estudantes, pois o protagonismo deles nessa movimentação de ações é fundamental, como comprova os resultados da pesquisa da autora Gesser:

Os resultados do estudo corroboram com a importância de que sejam realizadas formações que tenham como propósito modificar os sentidos atribuídos à existência da deficiência, de modo que isso repercuta nas práticas educativas junto aos estudantes com deficiência. (Gesser, 2024, p. 7).

Tenho a certeza, considerando minha experiência docente, de que para viver uma escola para todos aprenderem, é essencial que a gestão escolar se debruce sobre as políticas educacionais, se preocupe com a formação docente e suas práticas, garantindo um movimento de escuta, acompanhamento, pertencimento, participação e aprendizagem para todas as pessoas.

Concluiu-se que esta pesquisa esboçou formas de superar falas capacitistas na educação básica, olhares convertidos à discriminação velada, ao preconceito escondido e na falta de acessibilidade por escolha da gestão e de docentes. Por fim, é importante salientar que as vozes, as falas, anotações em diário e memórias docentes usadas neste artigo continuarão sendo ponto de partida e caminho para novas discussões e construções críticas. Acredito que a expansão deste tema, levando para espaços escolares, amplia o conceito de equidade na educação inclusiva.

Potencializa a democracia, o pertencimento, a autoria, o cuidado, assumindo perspectivas e ações que enxergam a deficiência dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer *et al.* **Os Sentidos Atribuídos à Deficiência por Profissionais da Educação Básica.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/141802>. Acesso em abril de 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2007.

GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de. **Estudos da deficiência na educação: algumas contribuições para a realidade brasileira.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/143909>. Acesso em: maio 2025.

NOAL-GAI, Daniele; MATOS, Aline. **Artesanias da diferença:** Princípios e Conceitos de uma pesquisa com a deficiência e a loucura. Disponível em: v. 44 n. 1 (2024): REVISTA PANORAMICA VOL 44 Nº1 MAI/AGO. 2024 | Revista Panorâmica online . Acesso em junho de 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO/MEC, 1994.

A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL A PARTIR DO PARADESPORTO

Ana Carolina Pinheiro Meirelles¹

RESUMO: Esse trabalho trata do tema da autoestima de estudantes com deficiência participantes de um projeto de paradesporto no contraturno escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Timbaúva da rede de ensino de Porto Alegre, localizada na Zona Norte. O objetivo geral foi analisar o projeto Paratênis e Paratletismo realizado em uma escola da rede municipal de Porto Alegre e seus efeitos nos estudantes, familiares e escola. Para isso, a pesquisa teve uma metodologia qualitativa, realizando um estudo de caso. Como material de análise usei memórias que construí ao longo do projeto, ou seja, falas aleatórias das/dos estudantes, registros de fotos e depoimentos de colegas da escola. A partir das análises do material empírico foram discutidos os seguintes temas: a visão da escola sobre as crianças e adolescentes após terem levado o nome da escola para além dos muros; a percepção da família sobre a instituição; a percepção das/dos atletas quando ocupam o lugar mais alto do pódio e autoestima dos/das atletas. Como considerações finais aponta-se que se faz necessário fomentar a prática dos esportes adaptados no currículo da Educação Física escolar e o incentivo à oferta de projetos paradesportivos na escola, no bairro e na cidade e a participação neles pois os benefícios socioafetivos, emocionais e físicos de quem os pratica são amplamente reconhecidos e evidentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar Inclusiva. Paradesporto. Autoestima.

1 INTRODUÇÃO

Ao entrar na graduação de Educação Física eu tinha por objetivo me tornar uma treinadora de futsal daquelas mais severas, ou seja, só o resultado importaria. No meio do curso tive contato com disciplinas que abordavam o tema das diferenças de gênero no contexto escolar e me encantei pela temática, pois falava em incluir meninas e meninos de forma igualitária em todos os conteúdos trabalhados. Aquela treinadora sem coração havia ficado no passado.

Depois de alguns anos atuando como professora da área nos anos finais da rede municipal de ensino de Porto Alegre, meu olhar acabou se voltando mais para as crianças de inclusão da escola. Eu achava que era possível fazer mais pelas e pelos estudantes do que incluí-las (los) e adaptar as aulas. Afinal, isso é direito delas/deles e obrigação nossa, enquanto docentes, incluir todas as crianças e adolescentes nas aulas de Educação Física.

A importância de planejar aulas de maneira que todo mundo consiga participar emerge dos princípios de humanidade e cidadania. Pensar numa sala de aula que todas as pessoas realizem as atividades e se sintam pertencentes àquele contexto faz com que se sintam valorizadas, motivadas, alegres e integradas ao seu meio social.

Uma Educação Física escolar inclusiva é papel fundamental da professora e professor que ministra a disciplina mas também da unidade de ensino em cobrar que todas as aulas sejam pensadas e adaptadas para que o corpo discente realize tudo que está sendo solicitado pelos princípios da equidade. Desta maneira, podemos pensar em tornar nossas aulas mais significativas para que tenhamos um mundo e uma sociedade mais acolhedora e empática.

¹ Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contato: profanacarolina@gmail.com

Em 2024, passo a oferecer um projeto no contraturno escolar de paratênis de mesa e paratletismo para as/os estudantes que são atendidas/os na sala de integração e recurso (S.I.R.) e que estão matriculadas/os a partir do sexto ano.

A escolha de um projeto para o público específico de adolescentes com deficiência surge a partir da constatação de que não existe na rede municipal de Porto Alegre nenhuma oferta neste sentido. Através das aulas de paratênis de mesa e paratletismo, as/os participantes estariam se capacitando para poder representar a escola em eventos paradesportivos.

De acordo com Pereira e Silva (2020, p.124),

O Desporto Paralímpico como projeto pedagógico na escola regular, tematizado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, deve ser avaliado como importante para formação humana dos alunos da educação regular e inclusive, como possibilidades de melhora da autoestima dos alunos com necessidades especiais.

A transformação social que o paradesporto é capaz de proporcionar para essas pessoas que praticam ele na escola e fora dela é imensurável. É uma gama de possibilidades e oportunidades que a escola deve estar o tempo todo informando e incentivando para as/os “atletas” do projeto. Conforme Heil (2008, p. 35) “ o esporte adaptado assume uma posição crucial na sociedade, contribuindo para combater o preconceito e os estereótipos associados às pessoas com deficiência.”

O objetivo deste trabalho é analisar o projeto Paratênis e Paratletismo realizado em uma escola da rede municipal de Porto Alegre e seus efeitos nos estudantes, familiares e escola. Além disso, constatar como a participação nesses eventos transforma a vida de cada um e cada uma que frequenta o esporte adaptado, assim como toda a comunidade escolar na qual ela/ele está inserida.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de conhecer melhor o tema estudado, fui atrás de outras pesquisas. Realizei uma pesquisa na base de dados Google Acadêmico usando os “descritores” autoestima + paradesporto + deficiência física, utilizando a marca temporal de 2019-2024 e foram encontrados “aproximadamente 313 resultados (0,08s)”. Realizei a pesquisa nas cinco páginas iniciais e os trabalhos que mais se aproximaram com o meu tema e me ajudaram a pensar na continuidade da minha pesquisa foram:

Quadro 1: Pesquisas encontradas na revisão

TÍTULO	AUTORAS/ES	LINK	RESUMO
Alunos com necessidades especiais em atividades paradesportivas	Veronica de Carvalho Vargas Laura Mendes Rodrigues Fumagalli Max Castelhana Soares Andrey Piegas Piffero Ricardo Vieira Soares Phillip Vilanova Ilha	https://cienciadotreiname.ato.com.br/wp-content/uploads/2020/06/ALUNOS-COM-NECESSIDADES-ESPECIAIS-EM-ATIVIDADES-PARADESPORTIVAS.pdf	O artigo fala da participação de estudantes com necessidades especiais no campeonato estudantil do Rio Grande do Sul (PARAJERGS)

Autoestima e motivação em atletas paranaenses de bocha paralímpica	Marcelen Lopes Ribas Andressa Ribeiro Contreira Ana Flávia Lopes Freitas Aryelle Malheiros Caruzzo Renan Codonhato Caio Rosas Moreira Jaqueline Gazque Faria Sandro Victor Alves Décio Roberto Calegari Luciane Cristina Arantes da Costa Lenamar Fiorese	https://paradesporto.unifesp.br/repositorio/trabalhos/4314d046a3009d7690718d9a09d866c511df2.pdf#page=58	Analisa a autoestima e a motivação em atletas de bocha paralímpica.
O desporto paralímpico no contexto educacional	Marcia Pereira Maria Raquel G.Silva	https://www.caedjus.com/wp-content/uploads/2020/08/LIVRO_Perspecticas_con temporaneas_de_educacao_vol_1.pdf#page=110	Mostra as vertentes do desporto paralímpico no meio educacional e seus benefícios.
Projeto inclusão em movimento e seus benefícios: relato de experiência	João Soares Marta Iris Camargo Messias Da Silveira	https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/18606/seer_18606.pdf	O trabalho analisa a potencialidade de um projeto paradesportivo: seus benefícios para todas as pessoas envolvidas.
Educação Física inclusiva: uma abordagem sobre paradesporto no Instituto Federal de Goiás.	Alan Alves de Magalhães	https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1363	O trabalho fala da influência da atividade física como fator de superação e a relação da atividade paradesportiva com a elevação da autoestima.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos trabalhos elencados, os que mais se aproximaram dos meus objetivos foram “O desporto paralímpico no contexto educacional” e “Projeto inclusão em movimento e seus benefícios: relato de experiência”, por se tratarem de projetos de paradesporto no ambiente escolar e apontarem os benefícios de sua prática. Os outros trabalhos colaboram e me ajudam a entender que a minha pesquisa ocupará um espaço significativo na escrita acadêmica no que tange o tema relacionado a autoestima de estudantes com deficiência. Sendo assim, justifica a importância do meu trabalho.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 INCLUSÃO, ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA

A escola é o espaço de convivência onde existe uma infinita possibilidade de relações humanas. Nela encontramos e nos deparamos com diversas situações que temos que lidar diariamente. Situações estas que nos desafiam a cada instante a nos (re) adaptarmos enquanto professoras/es.

Se a escola é um ambiente “vivo” se faz necessário pensarmos neste local como algo que está sempre em movimento e sempre mostrando possibilidades de agregar e incluir todas as pessoas envolvidas neste processo de ensino e aprendizagem. Portanto, pensar numa escola

inclusiva requer, primeiramente, nos sentirmos pertencentes a esta comunidade escolar. De acordo com Mantoan (2015, p. 20) “a escola inclusiva organiza sua estrutura educacional de maneira a levar em conta as particularidades e especificidades de todos os alunos, organizando-se em torno dessas questões para receber todos em seu interior”.

A perspectiva da educação inclusiva parte do pressuposto de que o tema central são os direitos humanos. Então, estamos falando de direito ao acesso e à permanência a esta instituição e também do princípio de equidade para aprender, ser e estar nesta cultura escolar. Garcez e Ikeda (2021 p. 96) colocam que “a construção de uma escola inclusiva parte da premissa e do desejo de que ela seja central na articulação de Direitos Humanos para os estudantes, sem exceção, e para a comunidade do seu entorno”.

Nós, professoras e professores, precisamos criar uma atmosfera de igualdade para que todas e todos aprendam. É pensarmos a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sendo assim, Garcez e Ikeda (2021 p. 97) trazem a seguinte reflexão:

Não se trata, pois, de reforçar uma cultura de tolerância à diferença, onde se permite ao diferente a participação em um espaço específico, previamente estabelecido. Para sair do assistencialismo e da benemerência e romper com o capacitismo, ao contrário, é urgente e necessária a estruturação de pressupostos de valorização da pluralidade de corpos, sentidos e pensamentos, (re) criando uma escola que respeita o direito à diferença e que move recursos equitativamente para a garantia do acesso de todos, sem deixar ninguém pra trás.

O compromisso da inclusão é ser responsável consigo e com a/o outra/o. É momento de partilha e de aprender juntas/os. É olhar para a/o estudante e enxergar toda a potencialidade dela/dele. É não ter limites para sonhar e almejar conquistas e possibilidades. Gitz e Kraemer (2022, p. 465) apontam que:

A inclusão escolar não é apenas um movimento político de inserção dos estudantes com deficiência na escola regular; mais que isso, implica a consolidação de práticas para o desenvolvimento de todos os sujeitos escolares. A inclusão escolar, assim, imprime um processo de permanente tensionamento das práticas pedagógicas, dos investimentos políticos da instituição escolar, da estruturação curricular e dos investimentos na formação continuada dos docentes, entre outros aspectos.

Educação inclusiva é um exercício diário; é um ir e vir constante. A educação inclusiva na escola requer uma desacomodação de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar: famílias, estudantes, funcionárias/os e docentes. Pensando na Educação Física escolar e nas infinitas possibilidades que podemos trabalhar com os diferentes corpos da escola é preciso acreditar na potência desta/e sujeita/o com deficiência. É compreender que esta criança ou adolescente está ali para fazer a aula assim como todas/os as/os estudantes da sua turma. A função do professorado da escola é adaptar a sua aula para que todas/os as/os estudantes da sua classe consigam realizar as atividades e os exercícios que foram pensados para o conteúdo específico. Oliveira (2000, p. 40) diz que “o esporte adaptado e sua repercussão no aprendizado podem constituir um recurso para a reflexão dos professores de Educação Física e suas práticas pedagógicas.”.

Existe uma gama de jogos, brincadeiras e esportes para trabalharmos nas aulas de Educação Física e muitas vezes nos limitamos ao “quarteto fantástico” que seria o futsal, handball, basquete e vôlei. Precisamos apresentar pra comunidade escolar os paradesportos e fazer esta vivenciá-los. Professoras e professores de Educação Física precisam compreender que muitas vezes nossas/nossos estudantes só terão a escola para oportunizar a prática de esportes paralímpicos. Antunes (2020, p. 30) ratifica que “os esportes adaptados e os paralímpicos ofertados em ambiente escolar ainda são muito escassos”.

É necessário que o corpo docente reconheça a importância da diversificação dos conteúdos nas aulas numa perspectiva que possibilite práticas inclusivas. Assim, as/os discentes reconhecem a importância das diferenças individuais e fomentam a empatia. Isso reverbera uma mudança de visão de mundo na sala de aula e na comunidade escolar.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este artigo usará como metodologia a pesquisa qualitativa. Como explica Gerhardt e Silveira (2009, p. 34) “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. A pesquisa qualitativa estabelece uma relação de diálogo e interação com as/os sujeitos envolvidos/as que constituem o corpo investigatório. Gitz e Kraemer (2022, p. 459) explicam que “o objetivo de uma pesquisa qualitativa não é explicar somente um fenômeno por meio de dados, mas também os aspectos formadores dos processos”.

Ao analisar uma situação individual, é considerado um Estudo de Caso. Conforme André (2013 p. 96):

O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias.

A forma metodológica é um relato de experiência. De acordo com Gil (2010 p. 15) “o relato de experiência é uma modalidade de texto acadêmico que visa compartilhar, de maneira descritiva e reflexiva, uma prática vivenciada pelo autor, geralmente no âmbito profissional ou educacional, permitindo a troca de saberes e o aprimoramento de práticas.”.

Minha pesquisa será um relato de como crianças e jovens do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre iniciaram a sua trajetória no paradesporto através de um projeto de contraturno ofertado por mim e apoiado pela direção e secretaria municipal de educação do município, falando da periodicidade dos treinamentos e a participação nos eventos esportivos e que mudanças trouxeram para estas e estes paratletas. Como que a escola passou a enxergar estas crianças e adolescentes após terem levado o nome da escola para além dos muros? Como que a família passa a ver esta instituição que oportuniza estas vivências extracurriculares? Como que estas meninas e meninos passam a se ver quando ocupam o lugar mais alto do pódio e levam uma medalha para mostrar pra sua família, colegas e professorado? Darei ênfase às questões da autoestima destas/destes participantes e como é possível pensar numa transformação social a partir do paradesporto.

O material de análise são as memórias que construí ao longo do projeto. Tratam-se de falas aleatórias das/dos estudantes, registros de fotos e depoimentos de colegas da escola.

O projeto iniciou em Abril de 2024 com aula duas vezes por semana no contraturno escolar com duração de uma hora cada aula. Foram convidadas crianças do sexto ao nono ano que estivessem matriculadas na escola e frequentando a Sala de Integração e Recurso. Ao longo do ano frequentaram seis estudantes que tiveram aula de paratênis de mesa e paratletismo.

5 ANÁLISES E DISCUSSÃO

Ao longo dos meses de treinamento, fui falando da importância de irem aos torneios e competições com o intuito de levarem o nome da escola para além do bairro onde moram. Como são estudantes que não saem da sua comunidade e muitas vezes nem da sua casa, surgiu um certo receio em sair da escola e ir para outro lugar competir. Este medo também aconteceu com a família, pois estas, em sua grande maioria, acabam fazendo uma superproteção com as crianças e adolescentes e essas/esses ficam restritas/os a uma vida social com seu núcleo familiar ou na escola. Após muito diálogo e com a ajuda da professora da S.I.R, convencemos as/os participantes do projeto a irem no PARAJERGS (Parajogos Escolares do Rio Grande do Sul). Após a sua primeira participação neste evento, estas/estes estudantes passaram a ser referência na escola para as crianças menores que também queriam participar do projeto. Além disso, surgiu a oportunidade da participação na peneira de futebol sete das paralimpíadas escolares de paralisados cerebrais.

Assim como estas/estes jogadoras/es criaram a cultura no colégio do treinamento para o público alvo da educação especial provocando a vontade das crianças participarem, a mudança nas suas relações e nas questões de autoestima e confiança ficaram evidentes. A todo o momento perguntavam quando seria o próximo torneio e qual paradesporto iria representar a sua unidade escolar.

Para um relato detalhado, vou abordar os temas oriundos das perguntas que me conduziram a esta análise: A visão da escola sobre as crianças e adolescentes após terem levado o nome da escola para além dos muros; A percepção da família sobre a instituição; A percepção das/dos atletas quando ocupam o lugar mais alto do pódio; A autoestima das/dos atletas.

Importa destacar que os responsáveis pelos estudantes assinaram Termo de Autorização para uso de imagem para uso nesta pesquisa. Esses termos estão de posse da pesquisadora.

a) A Visão da Escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Timbaúva foi fundada no ano de 2021. Conforme relato de colegas mais antigas/os, a instituição nunca participou de nenhuma atividade paradesportiva e pouquíssima participação em eventos esportivos para estudantes sem deficiência. Com a minha chegada na E.M.E.F. Timbaúva em setembro de 2023, prontamente já fui vendo possibilidades de fazer um projeto paradesportivo para 2024. Falei com a direção sobre a minha intenção, a qual apoiou e, conforme o protocolo da mantenedora, escrevi o projeto e este foi aprovado.

O ano de 2024 se inicia e começo a distribuir os bilhetes do paratênis de mesa e paratletismo. As crianças e adolescentes pegam o papel com uma certa estranheza, pois tive a impressão que eram pouco (ou quase nada!) incluídas/os nas atividades da escola. E o mais interessante é que as vagas do projeto eram exclusivas para a gurizada que frequenta a Sala de Integração e Recurso (S.I.R.). Este critério foi criado por mim pois a ideia era oportunizar, num primeiro momento, o público que muitas vezes fica à margem das atividades da escola.

Nossa primeira saída foi no festival paralímpico em Setembro do ano passado. Passamos uma manhã inteira fazendo diversas atividades relacionadas ao paradesporto. Tivemos contato com três paratletas da esgrima que representaram o Brasil nas Paralimpíadas de Paris de 2024. Na semana seguinte, ao retornarem pra escola, exibiam a sua medalha com muito orgulho e sorriso no rosto. A professora da S.I.R. ao me ver chegar na escola disse:

“A família da Amanda disse que ela chegou em casa mostrando a medalha e dizendo tudo que tinha feito lá e já queria saber quando ela ia de novo.” (Fala da professora).

Essa fala demonstra o quanto foi significativo para esta menina estar lá no evento. Sair do seu núcleo familiar acompanhada somente de professoras/es é dar autonomia para ser e estar no mundo. Catunda; Ferreira; Soares; Holanda (2023, p. 4) ressaltam que “o esporte adaptado transcende a mera atividade física, assumindo o papel de agente de transformação social e promovendo o empoderamento de pessoas com deficiência”.

Imagem 1: Viagem para as Paralimpíadas Escolares 2024



Fonte: arquivo pessoal da autora.

b) A percepção da família

A relação das famílias com a escola acaba se restringindo ao contato com as professoras do atendimento educacional especializado. Tanto o professorado como as/os responsáveis pelas/pelos estudantes estabelecem uma relação mais próxima do que o restante da escola. Quando a criança/adolescente passa a fazer parte do projeto de paradesporto, uma outra relação começa a se constituir dentro desta instituição. Novos vínculos são formados, tanto com a professora como com as/os praticantes do paratênis de mesa.

Esta família que antes só tinha contato com a professora que atende sua filha/filho individualmente na sala de recursos passa a adentrar um outro universo que é o da competição esportiva. Sua filha ou filho começa a ir para clubes e outros espaços competitivos da cidade como o Centro de Treinamento Estadual e a SOGIPA. Começam a participar de seletivas para representar a sua cidade e/ou estado. Essa mãe, pai ou responsável muda a sua percepção da escola a partir do momento que esta passa a enxergar a/o estudante com condições de representar o colégio nestes espaços de competição.

Ao retornar das Paralimpíadas Escolares que ocorreu em Novembro de 2024 na cidade de São Paulo, a mãe do menino que representou o Rio Grande do Sul no Futebol 7 para paralisados cerebrais me abraçou e disse:

“Muito obrigada por tudo que vocês estão fazendo pelo meu filho. Eu jamais vou esquecer que ele andou de avião e jogou futebol lá em São Paulo. Ele ama futebol.” (Fala da mãe).

Imagem 2: Paralimpíadas Escolares - São Paulo 2024.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Essa percepção de que se o filho dela foi e outros meninos e meninas também podem, acaba reverberando na comunidade escolar. As famílias passam a perceber que existe a possibilidade de mais estudantes vivenciarem isso. Sendo assim, aproximar as famílias da escola faz com que a gente construa mais possibilidades de inserção social destas crianças. A escola deve ser vista como um espaço de ascensão social das pessoas com deficiência.

Concordo com Bins (2022, p.267) quando esta coloca que:

Os saberes pedagógicos, em uma perspectiva inclusiva, devem estar permeados por práticas que flexibilizam e singularizam processos de desenvolvimento dos estudantes, que reconhecem as características, interesses e afetos de cada um, a partir do enfoque nas potencialidades individuais. Estes saberes subsidiam práticas que promovem a construção de vínculos, pautados no respeito e na admiração à especificidade de interação e de participação dos estudantes. Além disso, destaca-se a necessidade de trocas e parcerias entre a comunidade escolar, as famílias e demais membros envolvidos.

c) O lugar mais alto do pódio: a percepção da campeã e do campeão

Sempre que a gente retorna de uma competição, peço pro diretor pra gente ter um momento depois do recreio para se “exibir”. Começo dizendo pra todo mundo que está nos

assistindo que não é fácil se organizar pro torneio, acordar cedo, pegar a identidade, assinar o bilhete de autorização, vestir a roupa de competição e não se atrasar pra não perder o ônibus. Eu valorizo cada um e cada uma que consegue vencer todas estas tarefas e se dispõe a representar a escola.

Procuro enfatizar no projeto que o mais importante é a nossa participação na competição. Ir lá e tentar fazer o nosso melhor. Ganhar, perder e empatar faz parte da vida. Digo pra aproveitar cada oportunidade daquele dia: o ônibus que muitas vezes é um modelo de viagem; a arbitragem que são árbitros profissionais; a pista de atletismo oficial; o ginásio pro torneio de paratênis de mesa com a coordenação do treinador da seleção brasileira de tênis de mesa. Enfim, são vivências tão significativas quanto a medalha.

Quando ao final da competição eu anuncio que ficaram em primeiro, segundo ou terceiro lugar, a emoção toma conta. Pensar que estamos falando de estudantes que nunca saíram do seu bairro e muito menos competiram ao longo da sua trajetória escolar. E, de repente, ganham uma medalha e sobem no pódio.

“Sora, é a minha primeira medalha. É de ouro de verdade?” (Fala da estudante).

Ao ouvir esta frase, sempre respondo que será a primeira de muitas! Silva (2023, p.38) coloca que “a prática regular aprimora as habilidades esportivas específicas e também promove valores como disciplina, determinação, resiliência e trabalho em equipe. Isso transcende o campo esportivo, influenciando positivamente outras áreas da vida cotidiana”.

Imagem 3: Meeting Paralímpico 2024 na SOGIPA.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

d) Autoestima das/dos atletas

Quando entro na sala de aula e começo a distribuir os bilhetes para participar do projeto de paradesporto, uma das primeiras respostas que ouço é que não sabem jogar paratênis de mesa. Ou que são muito ruins no “pingue-pongue”. Procurro fazer um convencimento de que as

aulas são para aprender e que eu gostaria que viessem pelo menos uma vez pra experimentar. A maioria acaba permanecendo no projeto porque consegue perceber que todo mundo está ali para aprender e que cada um e cada uma tem as suas dificuldades.

A mudança de quem passa a fazer parte da equipe de paradesporto da escola é perceptível até na sua maneira de andar e se colocar nos espaços escolares. As crianças e adolescentes ficam mais sorridentes, mais comunicativas/os, mais independentes. Passam a elevar a sua autoestima pois se tornam referências positivas para a comunidade escolar. Percebem o seu desenvolvimento esportivo durante as aulas e nas participações competitivas.

“Sora, quando é o próximo torneio? A senhora vai nos levar, né?” (Fala do estudante).

Essa pergunta geralmente é feita após o término da competição que acabamos de jogar! E ela é muito significativa porque estamos falando de pessoas que não queriam nem participar do projeto porque se achavam incapazes de superar suas dificuldades no paratênis de mesa quanto mais sair do bairro para levar o nome da escola em campeonatos escolares.

Silva (2023, p.39) coloca que “para pessoa com deficiência praticante de esporte, o significado vai muito além da atividade física, tornando-se uma ferramenta vital para a autoestima, o desenvolvimento de habilidades e a criação de uma comunidade unida”.

Imagem 4: Movimento Paralímpico 2024



Fonte: arquivo pessoal da autora.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o projeto Paratênis e Paratletismo realizado em uma escola da rede municipal de Porto Alegre e seus efeitos nas/nos estudantes, familiares e escola. Junto disso, desejava-se enfatizar a importância do olhar do professorado de Educação

Física para as/os estudantes público da educação especial, incentivando sua prática em projetos paradesportivos da sua escola, bairro e/ou cidade.

Dos materiais analisados, entende-se que a participação nesses eventos transforma a vida de cada um e cada uma que frequenta o esporte adaptado e de toda uma comunidade escolar na qual a/o estudante está inserida/o. Além disso, fomentar a importância de uma Educação Física escolar inclusiva baseada nos princípios da equidade de aprender, permanecer, acessar, participar e se desenvolver contribui para uma prática pedagógica de extrema relevância para um projeto educacional inclusivo. Mantoan (2015, p. 30) coloca que “temos de ficar atentos, questionando o que existe, mas, ao mesmo tempo, apresentando outras maneiras de se preparar profissionais para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade”.

Perante as vivências, foi possível constatar como este movimento de inserção nestes projetos transforma a vida das/dos participantes e de quem acompanha a sua trajetória como familiares, colegas e a escola em geral.

O caminho do paradesporto escolar se dá de uma forma lenta e gradual. São conquistas diárias, às vezes quase imperceptíveis. Primeiramente a gente tem que provar pra direção a importância de ter um projeto específico para as crianças e adolescentes que estão matriculadas na Sala de Integração e Recurso. Vencido este obstáculo é preciso escrever o projeto e ter autorização da mantenedora para que ele aconteça. Após esta etapa, damos início ao planejamento dos dias e horários para que ele possa iniciar.

Sabemos dos desafios e de todas as dificuldades. Porém, não tem nada mais gratificante do que ver um sorriso no rosto de quem antes mal se expressava. Um abraço apertado de saudades porque estava em competição fora do estado. Um agradecimento de uma mãe por tudo que estamos fazendo pela/o sua/seu filha/o.

Concluo dizendo que precisamos direcionar o nosso olhar para essas/esses estudantes que são pouco vistas/os no ambiente escolar. Precisamos urgentemente pensar no planejamento pedagógico da escola, começando pelas/pelos estudantes matriculadas/os na S.I.R., desde o acesso ao portão da escola até os conteúdos das disciplinas. Tenho certeza que fazer a diferença na vida de estudantes de inclusão do colégio que se leciona é tornar um outro mundo possível. Mundo esse mais inclusivo, mais empático, mais tolerante e muito melhor de se viver e conviver.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, M. M. *O esporte adaptado na escola: reflexões a partir da produção acadêmica nacional. e-Mosaicos*, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 30–42, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.42690>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/42690>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BINS, Katiuscha. *Saberes pedagógicos e a educação de sujeitos com deficiência intelectual*. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (Orgs.). *A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidades*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

CATUNDA, F. N.; FERREIRA, H. S.; SOARES, S. L.; HOLANDA, S. A. *Esporte adaptado e saúde mental: promovendo a qualidade de vida a partir de experiências vividas. Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, e023010, 2023. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10164>.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. *Educação inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém pra trás*. São Paulo: Arco 43 Editora, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HEIL, E. *A percepção de atletas com deficiência visual sobre o esporte adaptado*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Ciências da Saúde, 2008.

KRAEMER, Graciele Marjana; GITZ, Sabrina. *O outro na escola: cidadania e inclusão escolar*. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (Orgs.). *A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidades*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão: contornando e ultrapassando barreiras*. Campinas, Unicamp, 2015.

OLIVEIRA, V. M. *O jogo no contexto da Educação Física como estratégia de intervenção pedagógica para pessoa deficiente mental*. 2000. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PEREIRA, Marcia; SILVA, Maria Raquel G. *O desporto paralímpico no contexto educacional*. In: GABATZ, Celso; ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SILVA, Giovanni Codeça da; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva (organizadores), *Perspectivas contemporâneas de educação*. – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

SILVA, Luana Carlyne Aguiar. *Voleibol sentado ressignificando o sentido da corporeidade e novas perspectivas corporais: um estudo de caso*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2023. Orientador: Me. André Luis dos Santos Seabra.

INCLUSÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: AVALIANDO A EFETIVIDADE DA PLATAFORMA BUSCA ATIVA ESCOLAR”, PARA BUSCAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, COM ÊNFASE NA POPULAÇÃO NEGRA

Camila Dornelles Veríssimo¹

RESUMO: A inclusão educacional de alunos com deficiência na rede pública de ensino é um desafio persistente, acentuado pelas múltiplas intersecções de marcadores sociais. Assim, a relação de causa e efeito pela ausência de identificação e o acompanhamento desses estudantes comprometem diretamente seu direito à educação. Assim a plataforma Busca Ativa Escolar surge como ferramenta com potencial para preencher essa lacuna. Entretanto, é importante investigar a eficácia em alcançar os grupos mais vulneráveis e como elas endereçam as especificidades desses alunos, especialmente aqueles que enfrentam múltiplas barreiras. Diante disso, a questão principal que este artigo busca responder é: “De que forma a plataforma Busca Ativa Escolar aborda a busca ativa de alunos com deficiência, com particular atenção às especificidades dos alunos com deficiência negros na educação básica pública brasileira?”

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão educacional. Busca Ativa. Interseccionalidade. Marcadores sociais.

1 INTRODUÇÃO

A jornada que me trouxe a este tema de pesquisa foi delineada por um processo de descobertas intrinsecamente ligado às minhas vivências enquanto professora do ensino fundamental na rede pública. Minha atuação me colocou no centro de complexidades da inclusão, evasão, questões raciais e da busca por estratégias que garantam a permanência e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Enfatiza

Uma sociedade que busca um futuro mais justo e equânime para todas as pessoas precisa usar todas as estratégias para garantir que os direitos de cada um(a) dos(as) cidadãos(ãs) sejam respeitados e garantidos de maneira efetiva. Não basta que o poder público ofereça um rol de serviços acessíveis e de qualidade, faz-se necessário implementar ações afirmativas, assegurando às populações menos favorecidas acesso às políticas públicas que lhes são de direito (UNICEF, 2022, p. 15).

A escolha da Plataforma Busca Ativa Escolar ocorreu como fruto das leituras obrigatórias da disciplina Educação ao longo da vida, Juventudes e aprendizagem do Curso de Especialização em AEE. No qual tive acesso ao Manual da Unesco “ECG Educação para Cidadania Global” esse material fazia referência aos subsídios para intervenções no ambiente escolar, entre eles a Plataforma “BUSCA ATIVA ESCOLAR”.

Esse processo não será narrado em suas marcas cronológicas reais, considerando que a produção da escrita que apresento como uma estudante da especialização em Atendimento

¹ Especialista em Informática Instrumental para professores da Educação Básica UFRGS. Contato: camiladornelles6@gmail.com

Educacional Especializado pretende ser um produto orgânico, portanto uma escrita em movimento, carregada pelas práticas cotidianas. Desse modo, minhas práticas cotidianas envolvem o planejamento de atividades, adaptação de materiais, realizando avaliações e orientação às famílias, sempre buscando atender às necessidades específicas de cada aluno.

A construção da pergunta de pesquisa, desde o princípio, foi pautada pelo objetivo que abordasse a perspectiva das questões raciais na educação especial e quais impactos desse recorte-raça/etnia, podem repercutir no processo de escolarização e permanência dos estudantes públicos da educação especial no sistema educacional público.

Junto à formatação da questão de pesquisa foi necessário pensar a metodologia de pesquisa que subsidiou a investigação temática. Após duas etapas cruciais - a imersão nas minhas práticas como professora do ensino fundamental, com foco na dinâmica de planejamento, adaptações de materiais e orientação de famílias, e a descoberta da Plataforma Busca Ativa Escolar a partir das leituras da disciplina de Educação ao Longo da Vida, Juventudes e Aprendizagem, inicie as leituras aprofundadas de referenciais teóricos para elaboração de uma revisão de literatura sobre o tema. Para considerar essa busca, seguir as orientações do orientador, utilizando um quadro-resumo do qual era estruturado por filtros específicos, começando pelo período de publicação e uso de palavras-chaves para a busca em repositórios digitais.

Assim, iniciei as leituras sobre referenciais teóricos para elaboração de uma revisão de literatura acerca da temática em questão. Considerei a possibilidade de elaboração de um quadro-resumo, para construção de filtros relacionados ao tema de pesquisa, começando pelo período e o uso de palavras-chaves para busca em repositórios digitais. Como resultando me deparei com poucas produções acadêmicas que tivesse em seu contexto as seguintes palavras “alunos negros, educação básica, subnotificações de alunos com deficiência e negros”, como resultado os artigos e dissertações tinham como foco o recorte do ensino superior. Dessa forma não tendo relação com a etapa de interesse e meu acesso a plataforma Busca Ativa Escolar a análise desta passou a temática do meu artigo.

2 OBJETIVOS

Apresento aqui os objetivos do artigo.

Objetivo Geral

Analisar a contribuição da plataforma Busca Ativa Escolar na identificação, matrícula e acompanhamento de alunos com deficiência na educação básica pública, destacando como as interseccionalidades raciais são consideradas no processo.

Objetivos específicos

Mapear as funcionalidades da plataforma Busca Ativa Escolar que permitem a identificação de alunos com deficiência, bem como a coleta de informações sobre sua raça/cor e condição socioeconômica; Analisar a efetividade da Busca Ativa Escolar na inclusão de alunos com deficiência, com foco nas possíveis disparidades ou sucessos relacionados à sua identidade racial.

3 APRESENTANDO A PLATAFORMA BUSCA ATIVA ESCOLAR

A plataforma “Busca Ativa Escolar” é um recurso gratuito com propósito em combater a exclusão escolar. A (BAE) é uma solução tecnológica em conjunto com uma metodologia social possibilitando rastrear alunos que estão fora das instituições escolares. Mais do que uma simples ferramenta tecnológica, a BAE integra uma metodologia social robusta, permitindo rastrear alunos que estão fora das instituições escolares. Assim,

A Busca Ativa Escolar é uma estratégia que tem ajudado muito nesse sentido. A metodologia e a plataforma, disponibilizadas gratuitamente para todos os municípios e estados brasileiros, estimulam a articulação intersetorial entre os(as) diversos(as) profissionais e atores sociais que lidam com a promoção, controle e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, possibilitando a identificação e o encaminhamento dos casos de exclusão/abandono aos diferentes órgãos competentes para tomada de providências e facilitando o diálogo entre eles (Fonseca et al., 2022, p. 13).

Essa solução funciona através de um banco de dados produzidos pelos órgãos públicos do município, onde são armazenadas e organizadas os fluxos das ações. O que institui uma estratégia intersetorial, por consequência articulando sociedade civil, profissionais de diferentes setores e como resultado a constituição de equipes multidisciplinares. Tendo como objetivo o retorno dos alunos ao ambiente escolar, a permanência e avanços no seu desenvolvimento educacional e social. Enfatizando que,

Por isso, embora tenha um protagonismo importante nessa área, a educação não consegue dar conta do problema sozinha. Garantir o acesso e a permanência na escola de todas as crianças e todos(as) adolescentes requer a mobilização de uma rede de profissionais e atores sociais. Isso inclui órgãos das mais variadas áreas do Poder Executivo, da Justiça e da sociedade civil (Fonseca et al., 2022, p. 16).

O objetivo da Plataforma Busca Ativa Escolar é claro: garantir o retorno dos alunos ao ambiente escolar, promovendo sua permanência e potencializar seus avanços no desenvolvimento educacional e social. É uma iniciativa que busca, de forma colaborativa, resgatar e reintegrar cada estudante ao processo de aprendizagem

Isso porque os fatores de exclusão extrapolam os domínios da área de educação. As barreiras podem ser socioculturais e econômicas, podem estar vinculadas à oferta educacional, podem ter como pano de fundo questões políticas, financeiras e técnicas, entre outros fatores. (Fonseca et al., 2022, p. 17).

A plataforma foi desenvolvida para auxiliar municípios e estados na identificação e acompanhamento de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão. Para acessá-la, os usuários, que geralmente são gestores educacionais, técnicos municipais e conselheiros tutelares, precisam de um cadastro prévio e autenticado, realizado através do site oficial da Busca

Ativa Escolar. Está disponível online, o que permite o uso em qualquer local com conexão à internet, facilitando a articulação entre as diversas secretarias (Educação, Saúde, Assistência Social) e órgãos envolvidos. A responsabilidade pela alimentação do banco de dados é compartilhada: os municípios e estados, por meio de suas equipes técnicas designadas, são os principais responsáveis por inserir as informações dos casos, registrar as etapas de acompanhamento e atualizar o status dos alunos. Essa colaboração intersetorial e a alimentação contínua do sistema são cruciais para o sucesso da estratégia e para que a plataforma BAE cumpra seu papel de ferramenta de gestão e monitoramento.

A plataforma Busca Ativa Escolar é uma estratégia que promove uma metodologia social a partir de uma ferramenta tecnológica, sendo um banco de dados que centraliza todas as informações produzidas por órgãos públicos das esferas municipais e estaduais. Produzindo cruzamentos de dados e conduzindo dessa forma rapidez de acesso às informações que possam possibilitar o rastreamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola.

Os primeiros projetos de busca ativa implementados no Brasil na área de educação tinham como foco a inclusão na rede regular de ensino de crianças e adolescentes com deficiência, como o que foi implementado no estado do Rio Grande do Norte (confira na página 16). As razões para essa estratégia incluem o preconceito da sociedade e da própria família e a resistência das escolas em receber essas meninas e esses meninos. Eles(as) se tornaram “invisíveis” às estatísticas educacionais oficiais. Busca ativa escolar: contexto geral da busca ativa no Brasil (UNICEF, 2022, p. 14).

A plataforma é formada por diferentes órgãos do setor público que possam conduzir e produzir ações colaborativas. Tendo como objetivo um trabalho intersetorial que visa combater a exclusão escolar, identificando as crianças que estão fora da escola. Possibilitando o retorno dos alunos através da rematrícula, e acompanho seu percurso estudantil.

A pesquisa aponta para “alavancas de mudança” que podem ser utilizadas para promover equidade e inclusão na educação. Em particular, a pesquisa identifica evidência importante que a frequência, a participação e o desempenho dos estudantes estão entre os fatores de sucesso mais importantes (Ainscow, 2005, p. 21).

Isso ocorre por ser uma estratégia construída por diferentes atores e representações públicas e estruturada por normativas legais que promulgam a defesa do direito à educação e garantias de direitos para as crianças e adolescentes. Articulando os setores públicos, através da criação de equipes intersetoriais para processos de trabalho que analise as causas da exclusão e evasão escolar.

É necessário apresentar a importância do papel de cada profissional na implementação dessa estratégia, a partir do Comitê Gestor composto por gestor político, coordenador operacional e supervisor institucional. Sendo esses profissionais responsáveis em promover e convocar organizações civis e setores públicos para constituir um trabalho colaborativo intersetorial conduzindo assim toda estruturação de ações coletivas e execução da estratégia.

Já o Grupo de Campo formado por técnicos, verificadores e agentes comunitários operam no território, identificando crianças e adolescentes fora da escola, estabelecendo uma

O objetivo da plataforma é baseada em uma estratégia que articula pelo trabalho coletivo, viabilizando ações para superar a exclusão escolar através de dinâmicas de trabalho colaborativas. Assim sendo um trabalho intersetorial que busca levantar dados, relacionar causas e projetar processos que garantam o atendimento desses alunos por todas as políticas públicas. Possibilitando a permanência no ambiente escolar.

Figura 1: Formulário de Alerta

Fonte: <https://buscaativaescolar.org.br/>

Figura 2: Formulário de Pesquisa

Fonte: <https://buscaativaescolar.org.br/>

4 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, empregará a análise documental como método principal para investigar a Plataforma Busca Ativa Escolar. O corpus documental será composto por diversos materiais da plataforma, incluindo manuais de uso, tutoriais, legislação correlata, documentos de diretrizes e descrições de funcionamento. Esses documentos foram selecionados por oferecer uma visão abrangente sobre o sistema operacional do programa, abordando a busca ativa de alunos em sua diversidade e, especificamente, alunos com deficiência negros, permitindo a identificação de lacunas e potencialidades em suas ferramentas e abordagens.

Os procedimentos de análise envolveram uma leitura exploratória inicial dos documentos para familiarização com o conteúdo. Posteriormente, serão definidas categorias de análise alinhadas aos objetivos da pesquisa, tais como funcionalidades de identificação, estratégias de comunicação, articulação intersetorial, e o registro de dados específicos sobre deficiência e raça. Os dados serão então codificados e categorizados, permitindo a interpretação e síntese dos achados para construir uma compreensão aprofundada das características da plataforma.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

Para aprofundamento do artigo utilizei os referenciais teóricos da educação inclusiva e o direito da educação das pessoas com deficiência assim interseccionalidade e a educação.

5.1 Educação Inclusiva e Direito à Educação de Pessoas com Deficiência

A educação inclusiva representa a transformação de paradigmas educacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade de todos os estudantes. Na educação inclusiva todos são sujeitos da educação, em especial os mais vulneráveis. Essa evolução conceitual foi conduzida por marcos legais internacionais e nacionais, como a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** da ONU (ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional) e a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Estabelecendo o direito de todas as pessoas com deficiência à educação no sistema regular de ensino, consolidando a cidadania e o acesso aos bens culturais.

Embora a implementação de políticas inclusivas sofram desafios significativos, como formação docente, a falta de infraestrutura acessível ou materiais didáticos adaptados. Igualmente é necessário sinalizar sobre barreiras atitudinais de diferentes atores do sistema educacional, que dificultam a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Seja em âmbito nacional ou local, os países podem usar o quadro de revisão de políticas apresentado neste Manual de três maneiras: para avaliar políticas de educação existentes para a sua atenção à equidade e à inclusão, para criar e implementar um plano de ação a fim de alavancar a política de educação, e, para monitorar os progressos e as ações que são realizadas (UNESCO, 2019, p. 47).

5.2 Interseccionalidade e Educação

A interseccionalidade é um conceito crucial para compreender as complexas relações de opressão e privilégio que estruturam as experiências individuais, especialmente no contexto educacional. Cunhada por Kimberlé Crenshaw, essa abordagem convida a ir além de análise isolada de categorias como deficiência, raça, gênero ou classe social, reconhecendo que essas identidades não operam de forma independente.

Nota-se que o conceito da interseccionalidade teve origem em preocupações quanto à inclusão de grupos invisibilizados e excluídos. A questão da diferença, embora relevante, aparece como secundária e só ganha sentido quando relacionada ao combate à discriminação, à subordinação e à marginalização, ou seja, à promoção da justiça social (Alexander-Floyd, 2012; Collins; Bilge, 2016)

Pelo contrário, se entrelaçam e se sobrepõem, criando experiências únicas e frequentemente desafiadoras. Isso significa que um aluno com deficiência negro não enfrenta apenas os desafios inerentes a sua deficiência ou ao racismo separadamente, mas sim a um conjunto interligado de barreiras que se potenciaram mutuamente, resultando em exclusões e marginalizações específicas e aprofundadas.

Ao analisar as causas de exclusão escolar, a lente interseccionalidade revela que certos grupos são desproporcionalmente afetados. Evidências mostram que alunos do sexo masculino, negros, de baixa renda, com pais de baixa escolaridade e alunos de deficiência são mais vulneráveis a exclusão.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (UNESCO, 2019, p. 16).

Esses marcadores sociais - gênero, raça, classe social e deficiência- não são apenas descritores, mas sim marcadores de vulnerabilização, sinalizando processos específicos de violência social e estrutural. A interseccionalidade nos permite desvendar como esses diferentes eixos de poder e subordinação se interceptam, criando imagens de controle que perpetuam estereótipos e limitam as oportunidades educacionais para esses indivíduos, especialmente quando múltiplas desvantagens se acumulam. De acordo com Freitas e Santos (2021),

afirma que os eixos de discriminação e de subordinação são historicamente constituídos e não operam igualmente em todos os tempos e lugares. A autora também alega que aqueles que se sobressaem e combinam-se em cada contexto variam. Por isso, defende que a interseccionalidade seja utilizada para a construção de modelos provisórios, que produzam análises contextuais e “de baixo para cima”, ou seja, que partam da realidade de grupos marginalizados e vulneráveis em uma dada sociedade para a apreensão de categorias de discriminação relevantes, evitando-se assim a imposição de categorias analíticas a uma dada situação (Freitas; Santos, 2021).

Compreender a interseccionalidade na educação é fundamental para desenvolver políticas e práticas mais equitativas. Não basta focar em uma única dimensão da identidade. É preciso reconhecer que a complexidade das vidas dos alunos com deficiência negros, por exemplo, exige intervenções que abordem simultaneamente as diversas formas de discriminação que vivenciam. Assim indica (Freitas; Santos, 2021):

Reconhecemos que os corpos dessas pessoas são inseparáveis de suas dimensões socioculturais, em cujo sentido encontramos camadas sobrepostas de complexidade em que se materializam também questões de gênero, raça, etnia e classe social.

Desvendar as intersecções de raça, deficiência, gênero e classe social, podemos dismantellar as estruturas que promovem a exclusão e construir ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e diversos, garantindo que todos os alunos tenham chance de prosperar.

É importante perceber que o pensamento desenvolvido por essa autora é básico para entendermos o conceito de interseccionalidade, que vamos desenvolver a seguir. Com isso, podemos estabelecer alguns pontos importantes para o debate: a) interseccionalidade é uma das ferramentas teórico-metodológicas possíveis para entender as múltiplas opressões; b) a interseccionalidade não estabelece uma hierarquia ou somatória de

opressões; c) o lugar de fala de cada indivíduo é multirreferenciado a partir de suas experiências (Freitas; Santos, 2021, p. 18)

6 DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS

A partir de então apresento as categorias que emergiram dos dados analisados, são a busca ativa e os marcos legais, plataforma busca ativa e os marcadores sociais, a interseccionalidade e os marcadores: raça e aspectos sociais.

6.1 Contextualização da Busca Ativa Escolar no Brasil e os marcos legais

No Brasil, a **Busca Ativa Escolar** é um processo que visa **garantir o direito fundamental à educação** para todas as crianças e adolescentes. Ela é fundamentada por leis, políticas e diretrizes oficiais, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelecem a educação como um dever do Estado e da família. Assim, a Busca Ativa não é apenas uma boa prática, mas uma estratégia respaldada juridicamente para identificar, localizar e matricular alunos fora da escola ou em risco de abandono, assegurando sua permanência e sucesso educacional. Ela atua como ponte entre as leis e a prática concreta de garantir que **nenhuma criança ou adolescente fique fora da escola**, especialmente os mais vulneráveis (negros, com deficiência, de baixa renda, indígenas, etc.). Demonstrando assim que,

Os primeiros projetos de busca ativa implementados no Brasil na área de educação tinham como foco a inclusão na rede regular de ensino de crianças e adolescentes com deficiência, como o que foi implementado no estado do Rio Grande do Norte (confira na página 16). As razões para essa estratégia incluem o preconceito da sociedade e da própria família e a resistência das escolas em receber essas meninas e esses meninos. Eles(as) se tornavam “invisíveis” às estatísticas educacionais oficiais (Peres, 2022, p. 15)

A constituição desse direito é estruturada por diversas normativas legais que garantem nas instâncias institucionais federativas a responsabilidade do poder público o caminho para execução do direito à educação. Indicando dessa forma de acordo com Peres (2022):

Por isso, embora tenha um protagonismo importante nessa área, a educação não consegue dar conta do problema sozinha. Garantir o acesso e a permanência na escola de todas as crianças e todos(as) adolescentes requer a mobilização de uma rede de profissionais e atores sociais. Isso inclui órgãos das mais variadas áreas do Poder Executivo, da Justiça e da sociedade civil. Essa atuação intersetorial e interdisciplinar é de vital importância para o sucesso da Busca Ativa Escolar. O ponto central dessa integração de esforços é o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) (Peres, 2022, p. 16)

A constituição Federal de 1988 no (Art. 6º), assegura a educação como direito social e dever do Estado e da família (Art. 205) bem como o (Art. 227) afirma o dever da família, da sociedade e do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação, além de

colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, tendo em suas alterações sobretudo a Lei nº 12.796/2013, reforça a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos e a responsabilidade do poder público em apreciar os educandos e zelar pela frequência à escola, inclusive para aqueles que não a concluíram na idade própria.

O ECA (Lei Federal nº 8.069/1990), reitera o direito à educação, ao ensino fundamental obrigatório e gratuito. Estabelece a responsabilidade dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos na rede regular de ensino e acompanhar sua frequência e aproveitamento. Assim como prevê que o Conselho Tutelar seja acionado em caso de reiteradas faltas sem justificativas e de evasão escolar, exercendo a proteção dos direitos da criança e do adolescente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Federal nº 13.005/2014, estipula metas estratégicas para educação brasileira por um período de dez anos. Entre suas metas a universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos, para alcançar essas metas, a Busca Ativa Escolar é fundamental, pois permite identificar re(matricular) alunos que estão fora da escola ou em risco de evasão.

Outro mecanismo usado pela instituição escolar como recurso na Busca Ativa é o Programa Bolsa Família, ainda que não seja uma lei específica sobre busca ativa, o Bolsa Família exige a frequência escolar como uma das condicionalidades para o recebimento do benefício, o que contribui para identificação de crianças e adolescentes fora da escola e incentiva seu retorno. Assim sendo,

A metodologia da Busca Ativa Escolar está ancorada em um trabalho intersetorial, baseado em evidências e na gestão integrada de casos, mobilizando as diferentes políticas públicas para atuarem, juntas, nas múltiplas causas que estão na base da exclusão escolar (Peres, 2022, p. 9)

6.2 A Plataforma “Busca Ativa Escolar” e os marcadores sociais

A Plataforma Busca Ativa, uma iniciativa da UNICEF e parceiros, trabalha para identificar e reverter os casos de exclusão e evasão escolar, reconhecendo que diferentes marcadores sociais interagem e alimentam as vulnerabilidades.

Segundo estudos elaborados pelo UNICEF e parceiros (confira mais detalhes na página 20), em todas as faixas etárias, os fatores que dificultam o acesso e a permanência na escola são, principalmente, a discriminação racial, a pobreza, a violência e a baixa escolarização dos pais, mães ou responsáveis. Isso mostra que, infelizmente, as desigualdades no Brasil têm reflexos também no sistema público de educação (Peres, 2022, p. 11).

No contexto da inclusão de alunos com deficiência, sua importância se amplifica, pois esse grupo muitas vezes enfrenta barreiras adicionais para acessar e permanecer na escola. Ao considerar crianças com deficiência e negras, a plataforma sinaliza a complexidade dessas intersecções.

Sabemos, por exemplo, que em todas as faixas etárias, a maior parte das crianças e dos(as) adolescentes que está fora da escola ou em risco de

exclusão escolar, residentes na zona urbana, é do **sexo masculino, negra**, vive em famílias de **baixa renda**, e tem pais, mães ou responsáveis com pouca escolaridade. Também são vítimas da exclusão escolar as crianças e os(as) adolescentes **quilombolas, indígenas, com deficiência**. (PLATAFORMA BUSCA ATIVA ESCOLAR, 2022)

Onde crianças com deficiências terão entre alguns marcadores questões de barreiras de acessibilidade onde a infraestrutura física dos ambientes não estão formatados para acessibilidade ou mesmos profissionais capacitados para atender demandas específicas dos alunos. Bem como preconceito e discriminação, produto do estigma em relação a deficiência, sentimento que pode provocando a invisibilidade dessas crianças e adolescentes no sistema educacional, levando a não matrículas efetivas ou permanência na escola. Outro aspecto importante seria o apoio especializado onde muitas escolas não oferecem o apoio especializado necessário, tendo como resultado um aluno que não consegue acompanhar o currículo.

De tal maneira crianças e adolescente negros se deparam com racismo estrutural com manifestações no ambiente escolar em situações de preconceito, discriminação ou mesmo abordagens que não valorizam a diversidade étnico-racial. A ausência de professores e conteúdos que valorizem a cultura afro-brasileira pode gerar um sentimento de não pertencimento e desinteresse pela escola, constituindo assim uma falta de representatividade.

Como alunos de famílias com baixa renda podem ter dificuldades em arcar com custos indiretos da educação (material escolar, transporte, alimentação) ou precisam que a criança trabalhe para complementar a renda familiar.

6.3 A interseccionalidade dos marcadores sociais: Raça e Aspecto Social

A análise da evasão e da exclusão escolar de alunos com deficiência não pode ser feita de forma isolada. É crucial considerar a interseccionalidade entre deficiência e outros marcadores sociais, como raça e aspecto socioeconômico. Conforme a autora,

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p.177)

Alunos com deficiência de grupos raciais, como crianças negras e indígenas, enfrentam um risco ainda maior de exclusão escolar. O racismo estrutural² se soma ao capacitismo³, resultando em menos oportunidades, menor acesso a serviços de apoio e uma maior probabilidade de serem segregados ou inviabilizados no sistema educacional.

As famílias em situação de vulnerabilidade social, muitas vezes, não possuem recursos ou conhecimento para matricular e manter seus filhos com deficiência na escola. Além disso, a falta de informação sobre os direitos e o medo do estigma social podem levar ao isolamento.

A coleta de dados demográficos, pode relevar disparidade e orientar políticas públicas mais equitativas. Da mesma maneira, mapear as condições socioeconômicas das famílias, permitindo compreender o contexto e oferecer suporte adequado, incluindo a articulação com programas de assistência social.

Ao incorporar a perspectiva interseccionalidade é possível desenvolver estratégias mais sensíveis e eficazes. Analisando e revelando padrões de exclusões que afetam desproporcionalmente certos grupos, assim formulando políticas públicas direcionadas que garantam a inclusão de todos, respeitando suas particularidades e enfrentando as múltiplas formas de discriminação.

A efetividade é alcançada quando a promoção da educação inclusiva é realizada com a compreensão de que a deficiência não é o único fator de exclusão. Considerando estruturalmente que marcadores sociais como raça e condição socioeconômica uma ação mais assertiva, equitativa e verdadeiramente transformadora no percurso de vida de crianças e adolescentes com deficiência.

É notório que diversos fatores alimentam a exclusão e evasão escolar, questões de características regionais. Em 2019, os grupos mais atingidos eram crianças entre 4 e 5 anos de idades e adolescentes entre 15 e 17 anos. Fatores apontados como causas da exclusão e evasão estavam a discriminação racial, violência e a baixa escolarização dos pais. Sendo os mais afetados pela exclusão crianças e adolescentes negros e com deficiência. Como destacado,

O sujeito da assistência parece ser tomado como um cidadão digno, autônomo, com direito a ser assistido, esse movimento exige uma vigilância sócio-assistencial que permite saber quem são, quantos são, onde estão e o que fazem". Essa abordagem se entrelaça diretamente com os marcos sociais que regem o direito à educação e a proteção de crianças e adolescentes. A necessidade de identificar e localizar esses indivíduos sublinha a importância de políticas públicas que não apenas garantam o

² Mas o que é especificamente isso que chamamos de racismo estrutural? No meu trabalho concebi o racismo estrutural como um *conjunto de práticas nos níveis econômico, político, social e até psicológico, destinadas a manter vantagens sistêmicas para o grupo racializado como branco e a manter os grupos classificados como não brancos sob controle e numa posição de subordinação*. Compreender que o racismo é estrutural significa que os nossos problemas raciais não são uma questão de alguns indivíduos preconceituosos, mas uma manifestação coletiva e social. Significa também - e isto é central para o meu argumento estrutural - que estas práticas existem para beneficiar aqueles que estão no topo da hierarquia racial, razão pela qual enfatizei que o racismo tem sempre uma base material. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2024.224234. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/224234>.

³ o capacitismo é a discriminação ocorrida por meio de determinados tratamentos, formas de comunicação, práticas, barreiras físicas e arquitetônicas que impedem o pleno exercício da cidadania dessas pessoas. Ele é caracterizado, principalmente, quando se pressupõe que alguém é incapaz apenas pelo fato de possuir alguma deficiência. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/capacitismo-o-que-e-como-combater-e-por-que-e-tao-importante-falar-sobre-o-tema>

acesso à educação, mas também atuem proativamente para superar as barreiras que levam à evasão escolar (Ferraz, 2015, p. 40)

Desenvolver estratégias baseadas numa perspectiva de educação equitativa é a forma de garantia de direitos para todas as crianças e adolescentes. Formulando ações afirmativas para acesso de promoção de desenvolvimento social e educacional.

É necessário refletirmos sobre os cruzamentos de características que marcam processos sociais. Possibilitando assim a formulação de políticas colaborativas entre os diferentes setores, mendigando dessa forma uma cultura de exclusão social de crianças e adolescentes com deficiências. De acordo com Crenshaw:

[...] a realidade social como constituída por diversos sistemas de discriminação que interagem entre si de maneiras distintas, conformando múltiplas dimensões da experiência. Desse modo, as experiências sociais de sujeitos e de coletividades marginalizadas (e, a meu ver, também as dos que dispõem de privilégios relativos) seriam sempre multidimensionais. Para que tal interação entre sistemas de discriminação e seus efeitos seja adequadamente capturada, a autora defende que o exame das discriminações (por exemplo, de gênero e de raça) deve partir do setor em maior desvantagem dentro de grupos discriminados porque sujeito à discriminação combinada. (Crenshaw, 2002, p. 178)

De tal maneira que os indicadores sociais e educacionais constituam políticas públicas de atenção e proteção às crianças, identificando potenciais de articulação nos mecanismos públicos. O processo de exclusão e evasão escolar no contexto da deficiência é um dos elementos para serem mapeados como indicadores. Na análise da referida plataforma observei subsídios que apontam que um esforço significativo na identificação e registro de alunos com deficiência, oferecendo campos específicos para essa finalidade. Isso inclui a possibilidade de indicar os tipos de deficiência nos formulários de alerta, o que é crucial para um acompanhamento direcionado. A articulação da BAE com outros serviços essenciais, como saúde, assistência social, é um ponto fundamental, facilitando a identificação e matrícula desses alunos. Essa abordagem intersetorial é fundamental, reconhecendo que as causas da exclusão escolar muitas vezes extrapolam o ambiente escolar e demandam uma resposta coordenada entre diferentes setores públicos.

Além disso, a segunda geração do modelo social da deficiência começou a aprofundar a compreensão da deficiência como constituída na interseccionalidade com marcadores sociais tais como geração, gênero, etnia, classe social, religião e região. Sendo assim, objetivaram questionar as categorias identitárias, ampliando as noções de identidade para garantir a viabilização de políticas públicas que considerem as diversas formas de ser e estar no mundo. (Gomes, 2019, p. 22)

Ao integrar dados e esforços, a plataforma contribui para a criação de uma rede de apoio mais robusta e sólida para garantia de direitos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

No que tange a abordagem da interseccionalidade, a plataforma BAE permite o registro da autodeclaração étnico-racial dos alunos, um aspecto importante para a identificação de grupos vulneráveis. Embora essa informação seja integrada a possíveis causas da exclusão como as diferentes deficiências, a extensão em que a plataforma oferece funcionalidades ou relatórios que cruzem dados e identifique padrões ou lacunas na busca ativa de alunos com deficiência negros é um ponto a ser aprofundado.

A BAE utiliza um formulário de alerta como ferramenta inicial, preenchida por agentes comunitários. Com dados como sexo, raça/etnia e NIS (Número de Identificação Social), além de 20 causas para evasão escolar. Com itens específicos para sinalizar casos de crianças com deficiência e situações de preconceito ou discriminação racial. Elementos que funcionam como marcadores sociais importantes, evidenciando vulnerabilidades que impactam diretamente o acesso e a permanência na escola.

Complementarmente, a BAE emprega um formulário de pesquisa mais aprofundado, que vai além dos dados iniciais para construir um diagnóstico do município. Este formulário inclui dados do contexto social como a renda familiar, e detalha 35 possíveis motivos para evasão escolar. Nele, a atenção se volta ainda mais para situação de crianças com deficiência (física, intelectual, mental e sensorial), acordando as deficiências que impedem ou dificultam a frequência escolar. Da mesma forma, são destacados o preconceito ou discriminação racial e a violência da escola (discriminação racial), reforçando o papel desses marcadores sociais na identificação e enfrentamento das barreiras educacionais.

A existência de orientações ou diretrizes específicas na documentação da plataforma que abordam as particularidades da busca ativa desse grupo populacional seria uma avanço significativo, especialmente considerando as opções dos de causas de exclusão escolar dos formulários de alerta. A plataforma, por meio da análise técnica dos dados do território, pode oferecer suporte para estratégias diferenciadas, reconhecendo as particularidades culturais e sociais da população e de pessoas com deficiência e as barreiras adicionais que eles enfrentam.

Apesar de suas potencialidades, a plataforma BAE apresenta desafios e lacunas em relação à busca ativa inclusiva, particularmente no recorte racial. Sendo necessário aprofundamento da análise técnica numa perspectiva da interseccionalidade entre deficiência e raça, gerando relatórios e dados que evidenciem padrões de exclusão e permitam estratégias mais equitativas.

Uma sociedade que busca um futuro mais justo e equânime para todas as pessoas precisa usar todas as estratégias para garantir que os direitos de cada um(a) dos(as) cidadãos(ãs) sejam respeitados e garantidos de maneira efetiva. Não basta que o poder público ofereça um rol de serviços acessíveis e de qualidade, faz-se necessário implementar ações afirmativas, assegurando às populações menos favorecidas acesso às políticas públicas que lhes são de direito. (UNICEF, 2022, p. 15)

As potencialidades da plataforma são imensas, especialmente na capacidade de mapear vulnerabilidade e acionar a rede proteção. Assim sendo o aprimoramento contínuo, com foco na análise de dados interseccionais e na adaptação das estratégias de busca ativa às realidades dos territórios, pode potencializar ainda mais a inclusão educacional.

Ao comparar os achados com o que preconiza a legislação e as boas práticas em educação inclusiva e equidade racial, a BAE se alinha com os princípios de não discriminação e igualdade de oportunidades. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoas

com Deficiência (Estatuto das Pessoas com DEFICIÊNCIA), e as diretrizes curriculares nacionais, enfatizam a necessidade de identificar e garantir o acesso de todos à educação. Para alcançar plenamente a equidade racial, a plataforma precisa avançar na operacionalização da análise interseccional, transformando o registro de dados em ações concretas e direcionadas. Ao fortalecer a capacidade de identificar e atuar sobre as especificidades de alunos com deficiência negros, a BAE se consolidará como uma ferramenta ainda mais eficaz na promoção de educação inclusiva e equitativa.

7 CONCLUSÕES

O estudo buscou realizar a análise sobre a contribuição da plataforma Busca Ativa Escolar (BAE) na identificação, matrícula e acompanhamento de alunos com deficiência na educação básica pública, com um foco especial na consideração das interseccionalidades raciais. Os achados indicam que a BAE é uma ferramenta promissora, com funcionalidade para registros de deficiência e autodeclaração étnico-racial, além de uma robusta articulação intersetorial que se posiciona como um importante mecanismo de proteção e garantia de direitos. Contudo a análise documental revelou que, embora a plataforma colete dados relevantes, há uma lacuna na capacidade de cruzar e gerar relatórios que evidenciem padrões de exclusão específicos para alunos negros com deficiência, limitando a formulação de estratégias diferenciadas e culturalmente sensíveis, conforme preconizam as boas práticas em educação inclusiva e equitativas.

Em resposta ao problema de pesquisa, o estudo conclui que a BAE aborda a busca ativa de alunos com deficiência por meios de campos de registros específicos e pela promoção do trabalho intersetorial, envolvendo saúde e assistência social. No entanto atenção às especificidades dos alunos com deficiência negros, apesar da coleta de dados de raça, não se traduz em funcionalidades ou diretrizes explícitas na plataforma para análise interseccional aprofundada ou para o desenvolvimento de estratégias de busca ativa diferenciadas que considerem as barreiras múltiplas enfrentadas por esse grupo. A documentação analisada não oferece de clara ferramentas que permitam a identificação de lacunas ou a formulação de políticas públicas mais equitativas baseadas no cruzamento desses dados.

As contribuições deste estudo são significativas, pois, ao analisar criticamente a efetividade da Busca Ativa Escolar (BAE) sob a ótica da inclusão e equidade racial, aponta caminhos para o aprimoramento da plataforma. Destacando as lacunas na abordagem da interseccionalidade, como necessidade de desenvolver ferramentas e diretrizes assertivas e equitativas na busca ativa de alunos negros com deficiência.

Este estudo, por consequência da limitação baseada apenas em análise documental, sugere necessidade de futuras pesquisas, investigando a busca ativa interseccional e a efetividade das ações da Busca Ativa Escolar para uma compreensão de sua contribuição à inclusão e equidade educacional.

A divulgação desta pesquisa pode gerar desdobramentos importantes tanto no meio acadêmico quanto nos setores de políticas públicas. Academicamente, a pesquisa pode ser apresentada em seminários e congressos, além de resultar em publicações de artigos científicos, validando o trabalho e estimulando futuras investigações sobre a busca ativa interseccional e a efetividade das ações. O estudo também pode servir de base para novas dissertações e teses, aprofundando o conhecimento sobre o tema.

No âmbito das políticas públicas, tem potencial para influenciar diretamente a gestão pública. Seus resultados podem ser compartilhados com gestores e conselhos de educação,

fornecendo *insights* para aprimorar programas e estratégias da Busca Ativa Escolar. Além disso, pode subsidiar ações de promoção e melhoria, incentivando abordagens mais interseccionais e a avaliação da efetividade. A pesquisa também pode fortalecer o diálogo com a sociedade civil organizada e auxiliar no desenvolvimento de materiais educativos e de capacitação, contribuindo para que a Busca Ativa Escolar no Brasil seja continuamente aprimorada e mais eficaz na promoção da inclusão e equidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER-FLOYD, Nikol G. **Disappearing Acts: Reclaiming Intersectionality in the Social Sciences in a Post-Black Feminist Era**. Feminist Formations, 2012.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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.

CAMPOS, Luis Augusto; LIMA, Marcia. As Transformações do Racismo Estrutural: entrevista com Eduardo Bonilla-Silva. *Tempo Social*, São Paulo, Brasil, v. 36, n. 2, p. 261–271, 2024

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002. DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100011

FERRAZ, Marco Aurélio Freire. **Assistidos e tutelados: o Benefício de Prestação Continuada e a produção de sujeitos in/capacitados**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Orientadora: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier.

FREITAS, M. C.; SANTOS, L. X. dos. **Interseccionalidade e Educação Inclusiva**. Civitas, v. 21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas>. Acesso em: 25 jun. 2025.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. **Integrando a diferença: interseccionalidade e deficiência**. 2002. (Referência mencionada em contexto internacional).

GOMES, Ruthie Bonan. **Interseccionalidade e deficiência: interfaces na educação**. Educação em Revista, v. 27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155>

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparar alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2019.

UNICEF. **Busca Ativa Escolar e o trabalho em rede** / Coordenação Ana Carolina Fonseca [et al.]. Brasília, DF: UNICEF, 2022.

UNICEF. **Busca Ativa Escolar: contexto geral da busca ativa no Brasil** / Coordenação Andréia Peres. 2. ed. Brasília, DF: UNICEF, 2022. (Busca Ativa Escolar).

WORLD BANK GROUP. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development**. World Bank, 2011.

A CONSTITUIÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES LEGAIS

Denise Fonseca dos Santos¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar a constituição da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola comum, à luz das normativas legais que regem a Educação Inclusiva no Brasil. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa e método de análise documental, foram examinados documentos legais e orientações institucionais que regulamentam o AEE, com foco nos princípios da inclusão e no direito à educação para estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Buscou-se compreender como as diretrizes legais estão sendo implementadas nas redes públicas de ensino, especialmente no que diz respeito à estrutura e funcionamento da SRM, à atuação do professor especializado e à efetiva inclusão dos estudantes. Os resultados revelam avanços legais e pedagógicos importantes, mas também evidenciam desafios na constituição do AEE nos contextos escolares, como lacunas na formação docente, infraestrutura inadequada e ausência de políticas articuladas. Conclui-se, a partir do presente estudo, a necessidade de investimentos e de uma gestão comprometida com a inclusão educacional de qualidade, para que o AEE se efetive de forma equitativa, respeitando a diversidade e promovendo a aprendizagem de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola comum. Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Professor de Atendimento Educacional Especializado.

1 QUANDO O CORAÇÃO SE JUNTA À PESQUISA: POR QUE ESCREVO SOBRE A SALA DE RECURSOS

O tema da inclusão sempre me tocou profundamente. Ao longo da minha trajetória como professora de Língua Portuguesa e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nunca me passou despercebida a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula comuns — nem tampouco a minha insegurança diante da missão de incluí-los nos processos de ensino e aprendizagem. Muitas vezes me perguntei se esses alunos estavam apenas presentes fisicamente, sem que suas singularidades fossem, de fato, acolhidas. Tinha receio de não estar fazendo o meu papel direito. Esse incômodo constante, somado ao desejo sincero de atuar com mais conhecimento e sensibilidade, é o que me motivou a escolher, como tema de pesquisa, para o trabalho de conclusão da Especialização, a constituição da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para Atendimento Educacional Especializado (AEE). A possibilidade de atuar, em breve, em uma SEM, impulsiona-me a pesquisar, a escrever, a buscar entender — e, acima de tudo, a compartilhar. Escrevo este artigo para mim mesma, para a professora que estou me tornando, mas também para outras colegas que, como eu, estão começando essa nova etapa na carreira.

¹ Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Charqueadas. Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Charqueadas. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: denisefonnn@yahoo.com.br

Mulheres professoras que, com coragem, afeto e dúvidas, atuam, e/ou pretendem atuar, nas salas de recursos multifuncionais.

A pergunta que move este trabalho é direta e cheia de implicações: como se constitui uma Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado a partir das orientações legais? Uma vez capacitado/a, como o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado deverá atuar? A partir desses questionamentos, o foco está em compreender como os dispositivos legais fundamentam tanto a organização da estrutura física quanto a atuação do professor na sala de AEE. Afinal, onde começa e onde se sustenta esse espaço educativo? O que determina sua criação? Quais orientações garantem sua eficácia e legitimidade?

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço previsto na legislação educacional brasileira voltado para os estudantes público-alvo da Educação Especial — crianças, adolescentes e jovens com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. O AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa e suplementa. Ele tem como objetivo eliminar barreiras para a plena participação desses estudantes, garantindo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ensino regular. Esse atendimento deve ser ofertado preferencialmente no contraturno escolar e é planejado interdisciplinarmente, de forma individualizada, por meio de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI), por exemplo, respeitando as singularidades de cada estudante.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um dos espaços físicos nos quais o AEE acontece. Ela deve ser equipada com mobiliários, recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. A SRM não é um local de reforço escolar ou de substituição curricular, mas um ambiente pedagógico estruturado para oferecer estratégias específicas de ensino que considerem as particularidades do estudante, com base em uma proposta inclusiva. O/A professor/a do AEE, que atua na Sala de Recursos, precisa conhecer os marcos legais, as práticas inclusivas e os recursos pedagógicos adequados, além de manter diálogo contínuo com os professores da sala comum, com as famílias e com demais segmentos (Assistência Social e Saúde), construindo um trabalho colaborativo.

Apresentadas as questões iniciais sobre o tema da pesquisa, para o desenvolvimento desta, utilizei a metodologia denominada análise documental, a partir da produção de Lima Junior *et al.* (2021). Segundo os autores, esse tipo de análise permite “[...] ao leitor a compreensão de documentos que são registrados num conjunto de fenômenos humanos, que é objetivo das Ciências Sociais” (Lima Junior *et al.*, 2021, p. 49) e, conseqüentemente, da Educação. A análise documental possibilita o reconhecimento da estrutura e ações desenvolvidas nos territórios escolares e dos recursos que elas mobilizam, aprofundando informações sobre as atribuições da sala de recursos e de quem nela atua, permitindo ao professor-pesquisador, por meio do mergulho em documentos legais e artigos nessa área, analisar o que está previsto e como acontece a estruturação e o funcionamento das SRM para a o desenvolvimento do AEE.

Portanto, foram elencados os seguintes dispositivos legais para a escrita da pesquisa:

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008);
- Resolução nº 4/2009 – Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009);
- Nota Técnica nº 55/2013 – Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2013);

- Nota Técnica nº 4/2014 – Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (Brasil, 2014).

Com o crescimento do número de matrículas desses sujeitos na escola comum, fez-se necessário a formulação de leis que garantissem seus direitos. Nesse movimento, temos a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas e a busca por conhecimento na área. O interesse em pesquisar sobre a constituição da sala de recursos é justamente analisar a estrutura, o planejamento, a carga horária, além dos tipos de sala, como subsídios norteadores da atuação do/a professor/a, dando-lhe segurança e criatividade no fazer pedagógico do atendimento especializado. Para o desenvolvimento das análises dos dispositivos legais, foram localizadas produções acadêmicas que tratam da implementação de salas de recursos e o funcionamento do atendimento educacional especializado em diferentes contextos. Tal movimento se justifica pela necessidade de realização de uma análise das previsões e orientações legais e as realidades locais. Para tanto, a análise será organizada em duas seções: a primeira, voltada para os aspectos estruturais da constituição das salas, e, a segunda, para as atribuições e práticas do professor que nela atua e para o funcionamento desse espaço.

2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Esta seção foi organizada em dois eixos principais, definidos a partir da análise dos dispositivos legais e da produção acadêmica sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A primeira parte, intitulada *Da estrutura*, aborda os aspectos relacionados à constituição física, pedagógica e institucional desse espaço. A segunda, *Da atuação e funcionamento*, trata das práticas dos profissionais envolvidos e das condições de efetivação do atendimento. A opção por essa divisão se justifica pelo fato de que estrutura e atuação constituem os elementos centrais das normativas analisadas, sendo também os focos principais desta investigação. E o funcionamento desse espaço é indissociável da figura do/a professor/a que nele atua. Tal organização visa proporcionar uma leitura alinhada aos objetivos da pesquisa, articulando os aspectos legais às experiências no contexto da educação inclusiva.

2.1 DA ESTRUTURA

A constituição da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se insere em um movimento histórico de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, que ganhou força globalmente a partir da década de 1990. No Brasil, essa luta é reconhecida juridicamente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, e avançou de forma significativa com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008.

Essa política estabelece que os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) devem estar matriculados na rede regular de ensino, tendo garantido o direito de acesso ao AEE, como apoio pedagógico complementar e/ou suplementar no contraturno. De acordo com o Art. 5º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola” (Brasil, 2009, s. p.). Assim, cabe ao governo, no âmbito das instituições públicas, desenvolver ações para a estruturação de espaços para o oferecimento desse atendimento às e, preferencialmente, nas

escolas, organizando espaços específicos – as SRM – e garantindo a matrícula dos alunos PAEE nas turmas comuns da educação básica, e também no AEE. Caso o serviço não possa ser oferecido na própria unidade escolar, deve ser disponibilizado em outra instituição da rede pública ou em entidades conveniadas, desde que devidamente reconhecidas pelos sistemas de ensino.

Conforme estabelece a legislação nacional, a oferta do AEE deve estar prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, integrando-o ao planejamento institucional. Sua implementação está atrelada ao registro anual das matrículas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A implantação da SRM é viabilizada quando a escola possui espaço físico adequado e há um professor com formação específica para atuar no AEE. A partir do cumprimento desses critérios, e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) pelas secretarias de educação, a escola pode ser contemplada pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que oferece equipamentos, mobiliário, materiais pedagógicos e didáticos necessários para o funcionamento do atendimento.

As Salas de Recursos Multifuncionais são organizadas em dois tipos, conforme o número de matrículas e o correto registro dos estudantes PAEE no Censo Escolar. A Sala de Tipo I é composta por equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos voltados ao atendimento de diversas deficiências. Já a Sala de Tipo II inclui, além desses recursos, materiais específicos para o atendimento de estudantes com deficiência visual, tais como impressora braille, materiais em relevo, reglete e soroban (Brasil, 2008). Conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, “a sala de tipo II tem todos os recursos das salas tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual” (Brasil, 2008, p. 12). Compreende-se, portanto, que o correto registro dos alunos PAEE no Censo Escolar é um elemento fundamental para a implantação e manutenção adequada dessas salas.

O preenchimento correto dos dados no Censo Escolar é imprescindível para o desenvolvimento de ações e programas que atendam às necessidades das comunidades escolares. No caso dos estudantes PAEE, estes devem estar devidamente registrados, com informações precisas sobre suas deficiências e necessidades específicas. Esses dados subsidiam o planejamento do MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) para a expansão do programa, avaliação de sua eficácia e proposição de novas ações e apoios complementares, conforme previsto, desde o ano de 2010, no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010). Pelo número de matrículas de estudantes PAEE, e de acordo com suas deficiências, a escola é contemplada com um ou outro tipo de SRM.

No entanto, apesar dos avanços legais e programáticos, a realidade vivenciada nas escolas aponta para dificuldades na efetivação das políticas públicas de inclusão. Muitos sistemas de ensino ainda enfrentam desafios estruturais e administrativos para assegurar a permanência, o atendimento adequado e a aprendizagem dos estudantes PAEE.

Para esta breve pesquisa de análise documental, foram analisados dispositivos legais e documentos acadêmicos, artigos científicos, acessados pela plataforma SciELO, que abordam a implementação e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE em diferentes contextos educacionais. Um estudo, realizado na Rede Municipal de Manaus, revelou que o “[...] número de SRM não acompanhou o crescimento das matrículas da Educação Especial, gerando um déficit de 40% no atendimento da demanda” (Santos *et al.*, 2017, p. 420). Essa realidade também é constatada em outras redes de ensino, inclusive na rede na qual estou inserida, de um município no Rio Grande do Sul, em que a queixa é recorrente, qual seja, de que

o número de estudantes PAEE cresce a cada ano, mas não há atualização correspondente nas políticas de oferta do AEE, especialmente nas redes municipais.

No estudo em larga escala, com questionários enviados para professores do AEE de várias cidades de diferentes estados brasileiros, realizado por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), os professores foram questionados “[...] se a quantidade de SRM é suficiente para atender à demanda, e a maioria afirmou não ser suficiente (60,2%)” (Pasian; Mendes; Cia, 2017), evidenciando que o problema do aumento do número de alunos PAEE é nacional, bem como a falta de renovação e ampliação das SRM. No caso dos Institutos Federais (IFs), a configuração do AEE apresenta particularidades. Embora o serviço esteja relativamente bem estruturado, ainda se luta, conforme aponta estudo de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), pela presença efetiva de um profissional da Educação Especial que atue não apenas como professor do AEE, mas como protagonista do processo de inclusão em toda a instituição. Por conta dos limites de tempo para a conclusão do trabalho final do curso, opto por não aprofundar, neste momento, as distinções entre os sistemas de ensino no que diz respeito à estruturação do AEE, contudo adianto o interesse no tema para estudos futuros.

Considerando os aspectos sobre a estrutura e implantação das SRM para o AEE, destaco que a constituição desses espaços reflete o compromisso do Estado brasileiro com a garantia do direito à educação inclusiva, consolidado a partir de marcos legais e políticas públicas, como a Constituição de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e demais documentos citados anteriormente. A implementação das SRM, prevista em legislação específica, demanda planejamento institucional, estrutura física adequada, registro das informações adequadas no Censo Escolar e a atuação de professor especializado para o AEE. Embora o Programa de Implantação de SRM ofereça suporte técnico e material, os estudos apresentados para o desenvolvimento deste trabalho evidenciam que a expansão das salas não acompanha o crescimento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), podendo gerar defasagens no atendimento. Essas limitações estruturais, identificadas em diferentes redes de ensino, inclusive nos Institutos Federais, apontam para a urgência de ações mais efetivas para garantir a universalização do AEE. A seguir, abordarei a atuação dos profissionais e o funcionamento das salas de recursos, aspectos essenciais para o êxito da política de inclusão.

2.2 DA ATUAÇÃO E DO FUNCIONAMENTO

A atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um dos pilares fundamentais da política de inclusão escolar no Brasil. Mais do que um espaço físico equipado com recursos pedagógicos e de acessibilidade, a SRM constitui um ambiente de acolhimento, escuta e construção de caminhos que visam garantir a participação plena e efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum. Nesse sentido, compreender a formação exigida, as atribuições desse profissional e a forma como esse atendimento vem sendo operacionalizado, ao longo do tempo, é importante para analisar o funcionamento da SRM no contexto da Educação Inclusiva.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em seus artigos 12 e 13, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Entre suas incumbências, destacam-se a identificação e produção de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a elaboração do plano de atendimento individualizado, o acompanhamento da aplicabilidade dos recursos utilizados na sala de aula comum e a articulação com professores, famílias e demais setores envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem dos estudantes. A atuação colaborativa é, portanto, um eixo central desse trabalho, que se concretiza na mediação entre os saberes pedagógicos, as especificidades dos estudantes e os princípios da educação inclusiva.

A Nota Técnica nº 55/2013 do MEC reforça e amplia essas atribuições, destacando que o professor do AEE deve considerar os desafios enfrentados pelos estudantes no ensino comum, participando da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, avaliando a funcionalidade dos recursos adotados e orientando professores e famílias. Além disso, são descritas atividades específicas desenvolvidas nesse contexto, como o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do sistema Braille, da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), da tecnologia assistiva, entre outras ações que promovam a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, conforme as demandas de atendimento de cada instituição e segundo as necessidades específicas dos estudantes PAEE matriculados.

A carga horária para planejamento do professor de AEE está garantida em lei, da mesma forma como ocorre com o professor da sala de aula comum. O planejamento pedagógico deverá ser elaborado considerando, como já mencionado, as necessidades educacionais específicas de cada estudante atendido. Assim, o planejamento para o AEE não pode ser padronizado, exigindo do professor uma escuta atenta, leitura técnica dos documentos escolares e normativos e diálogo constante com a equipe gestora e o docente da sala de aula comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca, ainda, que a formação do professor do AEE deve ser contínua, interativa e interdisciplinar, capacitando-o para atuar tanto nas salas de recursos quanto nas salas de aula comuns, em articulação com diferentes áreas e políticas públicas, no sentido de promover acessibilidade, justiça social e equidade. A trajetória desse profissional, no cenário educacional brasileiro, tem sido marcada por adaptações e avanços. Inicialmente, em muitas redes de ensino, a SRM era ocupada por profissionais sem a formação específica exigida, como psicopedagogos ou outros especialistas da área da Educação e, até mesmo, da Saúde. No entanto, com as mudanças de perspectivas, no campo das políticas públicas de inclusão, os professores passaram a buscar cursos de especialização na área, movidos pelo desejo de se comunicar com seus estudantes e responder às suas necessidades educacionais. Esse processo, embora ainda em curso, tem revelado a constituição de um novo perfil de profissional: o professor inclusivo, comprometido com práticas colaborativas, reflexivas e centradas no potencial de cada estudante.

O professor do AEE, portanto, transcende os limites da sala de recursos. Ele é agente da inclusão, articulador de ações pedagógicas e disparador de práticas transformadoras dentro da escola. Sua atuação não deve se restringir apenas ao contraturno; pelo contrário, ela deve estar integrada ao cotidiano da sala de aula comum, favorecendo a troca de saberes com os demais professores e contribuindo para uma construção coletiva do processo educacional. Como aponta Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), mesmo quando não ocorra o apoio direto ao estudante, a colaboração do professor de Educação Especial nas avaliações institucionais, reuniões pedagógicas e no diálogo com os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é fundamental para o fortalecimento da cultura inclusiva.

Entretanto, há desafios significativos: a rigidez e/ou desatualização de alguns documentos legais, a organização do atendimento no contraturno, a carência de formação continuada e a escassez de recursos materiais e humanos ainda limitam a efetividade do AEE em muitos contextos. Em especial, o distanciamento entre a SRM e a sala de aula comum compromete a articulação entre as práticas e o acompanhamento pedagógico mais integrado.

Diante disso, é possível afirmar que a atuação do professor do AEE vem ganhando relevância e reconhecimento, mas ainda requer avanços em termos de políticas públicas, formação continuada e estruturação institucional. Mais do que ocupar um espaço físico específico, o profissional do AEE deve ser reconhecido como parte importante do projeto político-pedagógico da escola, contribuindo para a garantia do direito à educação de qualidade para todos, sem exceção.

Ao investigar o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos documentos normativos e artigos acadêmicos, e também de acordo com minhas observações, na disciplina de Imersão em Espaços Escolares, do curso de especialização ao qual se articula a presente pesquisa, uma das perguntas norteadoras, da atividade proposta pela disciplina, dizia respeito à definição da carga horária destinada tanto ao professor especializado quanto aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). A análise documental e o diálogo com a professora da SEM, onde desenvolvi minha observação e investigação, revelou uma lacuna significativa nesse aspecto, uma vez que não há, nos documentos legais ou acadêmicos analisados, uma normatização clara sobre a distribuição da carga horária específica para o AEE. Assim, compreende-se que a definição das cargas horárias dos docentes, e também de funcionamento do espaço, recai sobre a gestão da própria instituição, levando em consideração a quantidade de matrículas e a disponibilidade dos profissionais da Educação Especial presentes na escola, quando os há.

Durante a análise dos documentos acadêmicos, foi possível observar uma disparidade entre o que está previsto nas normativas legais e o que ocorre, de fato, nas redes de ensino. Em muitos contextos, o AEE não é ofertado no contraturno, como orienta a legislação vigente. Essa realidade tem diversas justificativas, entre elas a impossibilidade de o estudante retornar à escola em turno oposto, por limitações relacionadas à sua condição de saúde, à falta de transporte ou à organização familiar.

Tal distanciamento, entre as disposições legais e a prática cotidiana, é apontado por Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), ao analisarem a atuação do professor de Educação Especial no Instituto Federal Baiano. As autoras destacaram que o modelo prescrito para o AEE, ao ser rigidamente atrelado ao contraturno, pode limitar a atuação pedagógica do profissional especializado, comprometendo a efetividade do atendimento. Segundo elas,

[...] a maneira como os documentos normativos e as políticas de inclusão no âmbito nacional para a Educação Básica apontam a atuação do docente da Educação Especial em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) engessa a realização do AEE e dificulta sua efetividade, pois o profissional que trabalha dentro de uma SRM, em período contrário ao da escolarização do estudante PAEE, diminui suas chances de entender e contribuir com o contexto mais importante no processo de aprendizado desse aluno: a sala de aula comum (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021, p. 325).

Outra questão observada nos estudos analisados refere-se à ampliação do AEE a estudantes que não constituem o PAEE no Censo Escolar, como aqueles com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Essa prática é respaldada pela Nota Técnica nº 4/2014, que reafirma o direito ao atendimento educacional especializado a qualquer estudante cuja necessidade pedagógica

exija um Plano Educacional Individualizado (PEI), mesmo na ausência de diagnóstico clínico (Brasil, 2014).

Essa compreensão fortalece a ideia de que o AEE deve ser compreendido como um serviço educacional que transcende classificações clínicas, sendo pautado nas necessidades de aprendizagem. A escola, portanto, não pode assumir uma postura excludente diante de estudantes que demandam estratégias individualizadas, sendo o AEE um dos instrumentos relevantes para a promoção da equidade e justiça educacional.

Em síntese, a atuação do professor do AEE, conforme orientam os documentos legais, é complexa, multifacetada e indispensável para a consolidação de uma escola inclusiva. A análise da realidade escolar, porém, revela uma série de afastamentos entre o que está prescrito e o que é efetivamente praticado: desde a indefinição da carga horária, passando pela dificuldade de organização do atendimento no contraturno, até a ampliação do serviço a estudantes não identificados como PAEE. Sendo assim, apesar dos avanços na formação e na valorização desse profissional, ainda persistem entraves estruturais e normativos que comprometem a efetividade do AEE nas escolas públicas brasileiras. Por isso, reconhecer o professor do AEE como articulador de práticas inclusivas e integrante ativo do cotidiano escolar é passo fundamental para que a Sala de Recursos Multifuncionais funcione de forma integrada à proposta pedagógica da escola e, sobretudo, como espaço de garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes que dela necessitam.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar de que forma o que está previsto em lei para a oferta do Atendimento Educacional Especializado está sendo viabilizado nos contextos reais das escolas públicas brasileiras. A partir disso, levantou-se a seguinte pergunta de pesquisa: *como se constitui uma Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado a partir das orientações legais? Uma vez capacitado/a, como o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado deverá atuar?* A análise documental buscou compreender se o que está garantido em termos legais, de fato, reproduz-se nas práticas escolares cotidianas.

A estrutura deste trabalho foi organizada em eixos que dialogam entre si: inicialmente, apresentou-se as motivações desta pesquisa e a emergência do AEE como serviço complementar e não substitutivo à escolarização. Em seguida, foram estudadas as normativas legais vigentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução nº 4/2009, a Nota Técnica nº 55/2013 e a Nota Técnica nº 4/2014. Também foi abordada a constituição da SRM, suas finalidades e desafios de implantação, além do papel estratégico da gestão escolar nesse processo.

No terceiro eixo, discutiu-se a atuação do professor do AEE e o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais. A partir das orientações legais, evidenciou-se que esse profissional deve possuir formação específica e desenvolver um trabalho articulado com os demais professores e com a comunidade escolar. Suas atribuições vão além do apoio pedagógico, sendo fundamentais para a eliminação de barreiras à aprendizagem. Contudo, os dados analisados revelam que a ausência de formação continuada, a indefinição de carga horária e a sobrecarga de tarefas comprometem a efetividade do serviço ofertado.

Por fim, a análise crítica entre o que está previsto nos documentos legais e o que acontece na realidade mostra um descompasso preocupante. Embora as normativas avancem no reconhecimento do direito à educação inclusiva e no detalhamento das funções do AEE e da SRM, verifica-se que um número significativo de escolas ainda não consegue garantir os recursos

materiais, humanos e pedagógicos necessários para uma inclusão efetiva. O problema está na disparidade entre o crescimento das matrículas de estudantes PAEE e a falta de atualização das SRM. Este distanciamento, entre os dispositivos legais e as práticas produzidas no cotidiano escolar, exige o fortalecimento das políticas públicas, formação de professores, investimento em infraestrutura e, principalmente, o compromisso ético e político dos órgãos competentes, além de toda a comunidade escolar, com uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 4/2014 – SECADI**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência. Brasília, DF, 2014.

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 28 mai. 2025.

PASIAN, Marta Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos do funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, v. 33, e 155866, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos *et al.* Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de SRM na rede municipal de Manaus.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 3, p. 409-422, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300007>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0196, p. 319-336, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>. Acesso em: 5 jun. 2025.

DEFICIÊNCIA FÍSICA E O NANISMO: CONSTRUINDO EQUIDADE PARA ALÉM DA INCLUSÃO

Kelly Cristina Soares Oliveira¹

RESUMO: O presente trabalho tem como tema central a deficiência física e o nanismo. Este artigo tem como principal objetivo investigar o nanismo no contexto da deficiência física, analisando os desafios enfrentados pelas pessoas com estatura abaixo da média, especialmente no âmbito social e escolar. Realizei uma pesquisa de cunho qualitativo. A investigação foi conduzida por meio da análise de perfis no Instagram de pessoas com nanismo, através de suas postagens, formações e experiências. Foi possível compreender a importância de práticas inclusivas que respeitem a diversidade, os desafios cotidianos e o uso das redes sociais como meio de visibilidade. Conclui-se que, para efetivar uma sociedade verdadeiramente inclusiva, é preciso ir além da teoria: é fundamental que cada política e ação planejada seja implementada de forma colaborativa e comprometida por todos. Deve-se garantir respeito, direitos e valorização, promovendo diversidade e equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Nanismo. Inclusão. Deficiência física. Educação Especial. Equidade. Mídias sociais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho procura discutir o nanismo dentro da perspectiva da deficiência física no ambiente escolar, destacando as limitações que essas pessoas enfrentam diariamente, principalmente nas questões arquitetônicas e atitudinais, por causa da acessibilidade, ou melhor dizendo, pela falta dessa. Ao longo da minha trajetória escolar, ainda não tive contato com alunos ou familiares com nanismo. Entretanto, como professora, estou em busca de novos aprendizados e interessada em conhecer melhor esse tema. As diferentes mudanças no âmbito escolar fizeram com que eu fosse atrás de novos conhecimentos para melhor entender o universo da inclusão escolar. Desde então, venho tentando fazer diferente, em busca de trocas de experiências e novas aprendizagens. Todos os dias aprendo com meus alunos e com a comunidade escolar em que atuo.

Meu interesse por esse tema surgiu principalmente por ser um assunto sobre o qual tenho pouco conhecimento e que envolve a deficiência física — algo presente na minha realidade, já que minha mãe passou a ter mobilidade reduzida e, em muitos momentos, depende de alguém para realizar tarefas simples do dia a dia.. Essa necessidade de inclusão se tornou mais evidente para mim após conviver e lidar diariamente com ela, desde que sofreu um AVC há aproximadamente 18 anos, o que resultou em parestesia no lado esquerdo. Me coloco todos os dias como apoio e suporte, sendo importante para que ela desenvolva sua autonomia e se sinta pertencente. É um desafio constante, porém necessário. Acredito que esse assunto trará mais visibilidade a esse grupo de pessoas que pouco são ouvidas e debatidas em nossa sociedade.

¹ Professora na rede Estadual de Ensino e na Escola de Educação Especial/Kindergarten. Formada em Magistério pelo Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha. Graduada em pedagogia, orientação Educacional e anos iniciais pela Unilasalle, pós graduanda em Educação Inclusiva pela Uniasselvi. Contato: kelly-coliveira@educar.rs.gov.br.

Estamos aprendendo uns com os outros diariamente e convivendo para construir uma sociedade mais acolhedora, que aceite o diferente de forma natural e mais justa. Em nosso meio, temos muito a aprender com pessoas com deficiências (PCD's), que nos mostram maneiras de viver com autonomia e empatia num cotidiano vasto de limitações. A Constituição Federal de 1988 trouxe um novo cenário para a imagem da pessoa com deficiência, colocando em seu artigo 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

Em termos de ciência, as pesquisas sobre a deficiência física e a inclusão social mostram uma evolução significativa e positiva para as pessoas que se enquadram neste grupo. Destaca-se um caminho de avanços em políticas públicas que ampliam acessos a espaços antes limitados, ou seja, que não eram possíveis de acessar para muitos, fortalecendo assim a participação plena na sociedade, criando uma trajetória de conquistas, segundo Garcez (2021, p. 33),

O paradigma da inclusão parte da premissa de que não há um único modelo de pessoa: há pessoas diferentes, com diferentes características. Assim, a sociedade inclusiva tem como princípio estruturar ações de equidade para garantir a participação de todas elas.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, pode ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Conforme o entendimento de Sassaki (2009), a evolução da compreensão sobre a participação social das pessoas com deficiência em diversos contextos como saúde, lazer, educação, esporte e trabalho, nos faz refletir sobre o reconhecimento da diversidade e, portanto, sobre a igualdade de oportunidades.

O sistema educacional inclusivo é aquele que permite a todos os estudantes usufruir do que a escola oferece. Independentemente de suas necessidades e especificidades, que eles possam ter acesso ao ensino e à aprendizagem. De acordo com Sassaki (1999, p.16),

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Diante de toda essa contextualização, este artigo tem como objetivo geral pesquisar sobre o nanismo, relacionando-o com a deficiência física, apresentando os desafios enfrentados no âmbito social e escolar, bem como refletir sobre formas de construir uma sociedade mais acessível e inclusiva.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Durante a trajetória de escrita deste artigo, realizei uma pesquisa na base de dados Google Acadêmico, usando os descritores “nanismo”, “deficiência física” e “escola”. Assim,

foram encontrados aproximadamente 1.080 resultados (0,07s). Em sequência, selecionei os títulos dos trabalhos mais relevantes para minha pesquisa, produzidos nos últimos cinco anos. Abaixo, segue a tabela com estes dados:

Quadro 1: Pesquisas Seleccionadas

Título	Autores	Link	Resumo
1. O nanismo e a busca da valorização dos sujeitos: “a superação do preconceito para a real garantia de direitos” (2021).	Kátia Cilene Lopes de Andrade	http://hdl.handle.net/11422/21635	A pesquisadora do Rio de Janeiro realizou uma investigação documental e bibliográfica sobre o entendimento da vida das pessoas com nanismo, as políticas sociais, a luta e a sensibilização para a diversidade.
2. Escola regular e os desafios da educação inclusiva no atendimento de alunos com deficiência física (2009).	Camila Costa Sacramento	http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32632	A autora realizou uma pesquisa bibliográfica, retratando o estudo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva juntamente com a inclusão escolar de pessoas com deficiência física.
3. Conhecendo a deficiência física (2020).	Priscila Wally V. Chagas	[PDF] ifsul.edu.br	A autora faz um breve histórico da caminhada da educação inclusiva, como é definida, classificada, tipos de deficiência física.
4. Inclusão escolar, deficiência física e acessibilidade atitudinal: a urgência em eliminar barreiras (2022).	Camila Souza Pinto e Thiana Maria Becker	https://repositorio.uninter.com/handle/1/911	As autoras abordam práticas e posturas excludentes, bem como o preconceito enquanto obstáculos significativos para pessoas com deficiência física no ensino.
5. Acessibilidade arquitetônica no espaço escolar: um estudo sobre a EMEF Maria José Costa Moraes (2024).	Paula De Souza Pinto de Almeida	https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/5653	A autora retrata o espaço físico de uma escola municipal, na qual alunos com mobilidades reduzidas e deficiência motora possam circular com autonomia neste espaço.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses trabalhos acadêmicos foram selecionados abordando certa parte do tema que escolhi para escrever este artigo. Em contrapartida, existe uma escassez de material bibliográfico e informações gerais sobre o universo da pessoa com nanismo.

O primeiro trabalho intitulado “O nanismo e a busca da valorização dos sujeitos: “a superação do preconceito para a real garantia de direitos” (2021), aborda a realidade das pessoas com nanismo, analisando as políticas sociais voltadas a esse grupo e os desafios enfrentados, especialmente as barreiras arquitetônicas e atitudinais. O segundo estudo a “Escola regular e os desafios da educação inclusiva no atendimento de alunos com deficiência física” (2009), relata a educação especial sob a ótica da educação inclusiva, explorando os diversos aspectos que permeiam essa temática. No que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência física, o trabalho também contempla os aspectos conceituais e os desafios práticos enfrentados nesse processo. A terceira pesquisa intitulada “Conhecendo a deficiência física” (2020), apresenta um

panorama histórico sobre a trajetória da educação inclusiva, abordando sua definição, classificações e os diferentes tipos de deficiência física, entrelaçando com a acessibilidade, a eliminação de barreiras e a importância das tecnologias assistivas.

O quarto artigo “Inclusão escolar, deficiência física e acessibilidade atitudinal: a urgência em eliminar barreiras” (2022), diz que a inclusão de alunos com deficiência física depende da redução de barreiras atitudinais e do compromisso da escola com a igualdade de oportunidades, superando o preconceito e a discriminação que limitam a participação no ensino regular. E por fim o quinto trabalho, nomeado “Acessibilidade arquitetônica no espaço escolar: um estudo sobre a EMEF Maria José Costa Moraes” (2024), apresenta a acessibilidade arquitetônica na escola como fator essencial para garantir o acesso, a permanência e a inclusão dos estudantes da Educação Especial, por meio de ambientes acolhedores e propícios à aprendizagem.

As pessoas com nanismo apresentam muitas dificuldades no seu cotidiano, uma vez que os espaços em que vivemos são amplamente planejados para indivíduos de estatura mediana. Diante desse desafio, elas precisam se adaptar à realidade encontrada e buscar alternativas para lidar com os imprevistos nas suas rotinas. A falta de acessibilidade em diferentes contextos é observada a partir da realidade vivida como, por exemplo, nos transportes públicos, supermercados, utilização de escadas, em restaurantes, banheiros, hotéis, móveis, caixa eletrônico, entre outros. De acordo com Garcez (2021, p. 38),

Como nós todos temos direito de acesso a bens e serviços, investe-se na melhoria das condições do ambiente e do contexto para diminuir a desvantagem desta ou daquela pessoa, ainda que esses fatores, por vezes, não constituam barreiras para os que não têm deficiência. Por exemplo, uma calçada acidentada pode ser um pequeno incômodo para algumas pessoas e um impeditivo completo para outras. Porém, uma boa calçada é boa para todo mundo. Ou seja, ninguém tem dúvida de que um mundo acessível é melhor, pois oferece qualidade de vida e segurança e permite a convivência e a interação entre todos nós.

Geralmente os grandes desafios são encarados do portão para fora de casa, pois enfrentar o preconceito vai além das barreiras físicas. Os olhares, os comentários, as ironias, são realidades enfrentadas que expressam a exclusão social.

Anão é uma palavra que por muito tempo perdurou na sociedade. Esses estereótipos e estigmas machucam essas pessoas, pois geram constrangimento. É preciso mudar e olhar para além da deficiência. O nanismo afeta o crescimento, ou seja, são pessoas que têm uma deficiência acentuada no seu desenvolvimento. O mais comum é a acondroplasia, que é uma forma de nanismo, sendo chamado de nanismo desproporcional, onde os membros superiores e inferiores são menores. Os homens têm uma estatura final em torno de 1,29 cm e a mulher de 1,20 cm. Qualquer casal com estatura considerada “normal” ou “média” pode ter um filho com nanismo. São pessoas de muito baixa estatura por motivos genéticos e estruturais.

No dia 25 de outubro é celebrado o Dia Nacional de Combate ao Preconceito Contra o Nanismo, com o objetivo de promover a inclusão e o respeito às pessoas com nanismo, que lutam diariamente por uma sociedade mais justa e civilizada. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, é crime “praticar, induzir ou incitar discriminação a pessoas em razão de sua deficiência” (Brasil, 2015).

Perante a lei, essas pessoas têm direito reservado, sendo reconhecidas com deficiência física. Elas não querem assistencialismo, não querem ser ajudadas, querem e lutam para exercer a sua autonomia com adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade, principalmente a acessibilidade atitudinal. Existem muitas leis, e o que precisa acontecer é o cumprimento delas, sendo o maior desafio garantir sua efetiva implementação. A Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, estabelece no Art. 53 que a “acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”.

Muitas pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida buscam a plena aceitação nos diferentes contextos em que se encontram, diferentemente de muitas décadas atrás, quando as famílias escondiam seus filhos ditos “diferentes”, “amaldiçoados”, “castigo de Deus”, ou até mesmo um “ser sobrenatural”. Era uma total exclusão dessas pessoas, que não tinham direitos nem voz perante a sociedade.

Dos trabalhos pesquisados e selecionados, li aproximadamente 10 artigos. No quesito nanismo no ambiente escolar, não obtive muitos resultados, identificando-se poucas abordagens sobre a temática escolhida. Tive mais afinidade com os trabalhos “Conhecendo Deficiência Física; Inclusão escolar”, “Deficiência física e acessibilidade atitudinal: a urgência em eliminar barreiras” e “O nanismo e a busca da valorização dos sujeitos: a superação do preconceito para a real garantia de direitos”, pelo motivo de trazerem uma leitura que aborda itens e assuntos que também compõem o meu trabalho, sendo, assim, relevantes para minha escrita, se relacionando com meu tema. Os demais trabalhos me ajudaram a compreender que minha pesquisa pode ocupar um espaço relevante na escrita acadêmica a respeito do tema nanismo, dentro da perspectiva da deficiência física no ambiente escolar, destacando as limitações e superações. Portanto, justificam a relevância do meu trabalho.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

As barreiras são um componente daquilo que se compreende hoje como deficiência. A deficiência não é mais determinada pelos atributos da pessoa e sim pela interação que o impedimento da pessoa tem com uma ou mais barreiras físicas, ambientais, atitudinais, comunicacionais. Essa interação impede a plena participação das pessoas na sociedade. A sociedade tem grande importância e voz para derrubar essas barreiras e garantir uma condição de alcance. Podemos destacar as principais barreiras, tais como: urbanísticas que são aquelas que estão nas vias e nos espaços públicos; as arquitetônicas, presentes nas edificações, dos transportes, por falta de plataformas; nas comunicações, inclusive nos sistemas de tecnologia; e a atitudinal, através do comportamento das pessoas, por meio de atitudes discriminatórias e capacitistas. Com a evolução, a Constituição da República do Brasil colocou expressamente vários direitos à pessoa com deficiência, para uma inclusão efetiva, que vão desde a educação, saúde, empregabilidade, até a assistência social. O mundo fala que não podemos retroceder, agora é daqui para frente. A acessibilidade precisa estar presente, tanto em espaços públicos quanto privados.

Compreendendo que a educação inclusiva é um movimento que alcança o mundo em diferentes esferas, tendo por princípio que todas as pessoas têm o mesmo direito e não podem ser privilegiadas ou desfavorecidas em função de alguma de suas características ou a qual grupo pertencem. Nessa perspectiva, as lutas são constantes, e as políticas públicas precisam atuar de

forma conjunta, cumprindo seu papel de resolver os problemas atuais e atender às necessidades da sociedade, a fim de melhorar a vida dos cidadãos.

Hoje em dia, atuar na educação especial na perspectiva de educação inclusiva, é um desafio constante, para aqueles que acreditam e de fato se comprometem com uma inclusão efetiva. Requer lutas quase que diárias, para garantir que a aprendizagem ocorra de forma significativa para todos, acreditando sempre que a educação transforma. De acordo com Paulo Freire (2011, p. 40):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática [...].

É poder olhar para as competências que esse estudante tem e não olhar somente para sua deficiência. Que possa ser um ambiente onde a diversidade seja valorizada, em que todos se sintam pertencentes e não apenas como “exceções”. Partimos do princípio que nós não somos iguais, portanto, as conquistas na inclusão devem ser pela diferença e pela equidade, ou seja, não temos que lutar exclusivamente pela igualdade. Conforme parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

[...] A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais estudantes, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Brasil, 2001).

Incluir todos os estudantes é permitir e garantir que cada pessoa, ou seja, cada indivíduo, possa ter oportunidades personalizadas no seu percurso escolar e na sua participação plena nas atividades diárias, garantindo, assim, uma inclusão através da equidade, onde seja oferecido para cada estudante o que ele realmente precisa, assegurando que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. A vaga de matrícula não pode ser negada, o aluno precisa estar na escola. É necessário um ambiente de aprendizado significativo e um acolhimento para lidar com os diferentes alunos de inclusão. Conforme Sassaki (2004), o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não formais existentes no Brasil.

Os desafios em comprometer-se com a inclusão e a diversidade no contexto escolar vai muito além das paredes da escola, pois lida-se com diferentes culturas familiares, num trabalho de conscientização e empatia. Os caminhos e a forma de trilhar esse percurso podem ser diversos. Os esforços são necessários para minimizar barreiras existentes à aprendizagem e garantir que todos estudantes possam usufruir verdadeiramente de um ambiente inclusivo. Nesse contexto, a relevância do Currículo Adaptado torna-se um elemento fundamental para orientar a prática pedagógica. A Resolução CNE/CEB nº 2 do Art. 17 destaca:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem

atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2001).

A pessoa com deficiência não tem uma doença, ela tem uma condição de estar neste mundo, por isso o direito de ter acessibilidade, ou seja, ofertar a possibilidade é uma condição de alcance. O processo de inclusão não acontece sozinho. A gente precisa de unidade de trabalho, de todos inseridos nesse processo. Não existe manual de instrução para os alunos típicos e atípicos. Educação inclusiva só se faz quando se tem aposta no sujeito. Segundo a ideia de Garcez (2021, p. 92):

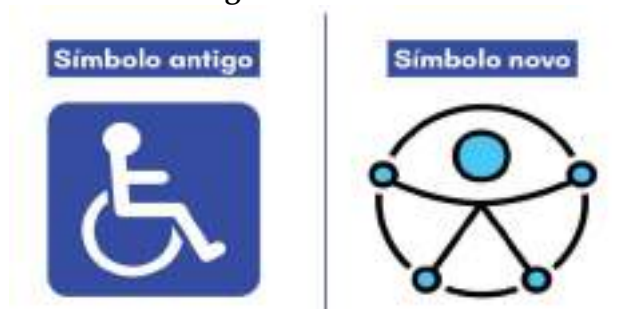
Romper com o capacitismo estrutural que está posto nas relações sociais é atuar para eliminar as barreiras, notadamente as atitudinais, que impedem a participação plena, pois é na relação interpessoal que a visão sobre as pessoas com deficiência como incapazes, dependentes, sem potência para exprimir suas vontades, é mantida ou pode ser modificada por nós. Como sabemos, a pessoa com deficiência não pode ser reduzida ao impedimento, uma das características que constitui sua subjetividade.

Devemos parar e refletir sobre acessibilidade para quem? Com todas as mudanças existentes e necessárias, e estando nas discussões das políticas públicas, tivemos grandes avanços, e um deles é bem recente: a mudança no símbolo da acessibilidade. O antigo símbolo era representado por um fundo azul e o contorno de uma pessoa sentada em uma cadeira de rodas. O novo símbolo representa uma figura humana de braços abertos dentro de um círculo. Este novo símbolo procura englobar todos os tipos de deficiência, reflete a diversidade das pessoas com deficiência e promove uma abordagem mais ampla e inclusiva da acessibilidade, simbolizando assim a inclusão, autonomia e participação plena na sociedade. Acessibilidade para todos.

Conforme a lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000, Art. 2º:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000).

Figura 1: Símbolos.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/Lqpjet4mLQacUWBb8>

Entende-se que garantir a acessibilidade é possibilitar que as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida possam desfrutar de seus direitos de forma respeitosa e com igualdade de oportunidades, com direito de ir e vir sem constrangimentos. Ter direito de participar com autonomia e equidade de condições nos espaços educacionais, culturais e profissionais. Com base nisso, para construir uma sociedade e uma cultura verdadeiramente inclusiva, deve-se assegurar que as pessoas tenham acesso a ambientes pensados a partir do desenho universal². Deve-se garantir o acesso às tecnologias assistivas, o combate ao capacitismo e a visibilidade como temas centrais para superar estigmas e preconceitos. De acordo com o Art. 24:

O Poder Público promoverá campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000).

Apesar de ainda existirem dificuldades no sistema educacional, principalmente quando o assunto é relacionado à educação especial - tema que ainda gera muitos debates -, a educação inclusiva tem sido atualizada, acompanhando a evolução do saber e os avanços das lutas sociais. Mesmo com muitos desafios, a educação inclusiva continua sendo de grande importância, pois auxilia a combater o preconceito e a valorizar as competências e habilidades singulares de cada um, envolvendo a sociedade, principalmente a escola, nesse processo de caminhada. Uma escola inclusiva é aquela que faz as adaptações necessárias para receber todos os alunos, com ou sem deficiência. É uma escola com alunos diferentes entre si, que precisa atender bem às necessidades de cada um.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Em relação à metodologia, realizei uma pesquisa de cunho qualitativo. Este artigo tem como principal objetivo investigar o nanismo no contexto da deficiência física, analisando os desafios enfrentados pelas pessoas com baixa estatura, especialmente no âmbito social e escolar. Ademais, também busca refletir sobre a caminhada para a construção de uma sociedade mais acessível, inclusiva e sem discriminação, promovendo a equidade, o respeito às diferenças e a participação plena de todos.

² O desenho universal para educação inclusiva (DUA) é um conjunto de recursos utilizados para ampliar e promover o aprendizado de pessoas com e sem deficiência.

A pesquisa foi realizada analisando páginas do Instagram de pessoas que possuem nanismo, percebendo nas suas narrativas os desafios enfrentados, buscando informações sobre seu contexto escolar e social.

A tecnologia vem avançando a cada dia. Isso tudo pode ser acompanhado ao longo de nossas vivências, pois a maioria dos meios de comunicação, tais como revistas, jornais, músicas, entre outros, estão sendo manipulados por meios digitais, com acesso à internet em diferentes dispositivos eletrônicos. Hoje em dia, essas ferramentas têm auxiliado muitas pessoas, pois são utilizadas como suporte favorável ao tempo, como, por exemplo, acompanhar publicações, noticiários, realizar pagamentos bancários, comunicações instantâneas, passatempos e estudos. Segundo Bortolazzo (2016, p. 13), “este é um momento na história em que as tecnologias digitais já não podem ser analisadas apenas enquanto ferramentas, mas como participantes ativas em nossa cultura”.

A pesquisa foi realizada nas seguintes páginas: @somostodosgigantes, @nanismo.brasil, @annabra_nanismo, @onefrancielle, @mulherescomnanismo e @bahiananismo. A escolha dessas páginas se deu pelo fato de apresentarem mais informações sobre o nanismo em diferentes circunstâncias. Dessas páginas pesquisadas, centrei a análise em apenas três delas, que logo abaixo estão detalhadas, pois foram as que mais trouxeram respostas para minha pesquisa.

5 ANÁLISES

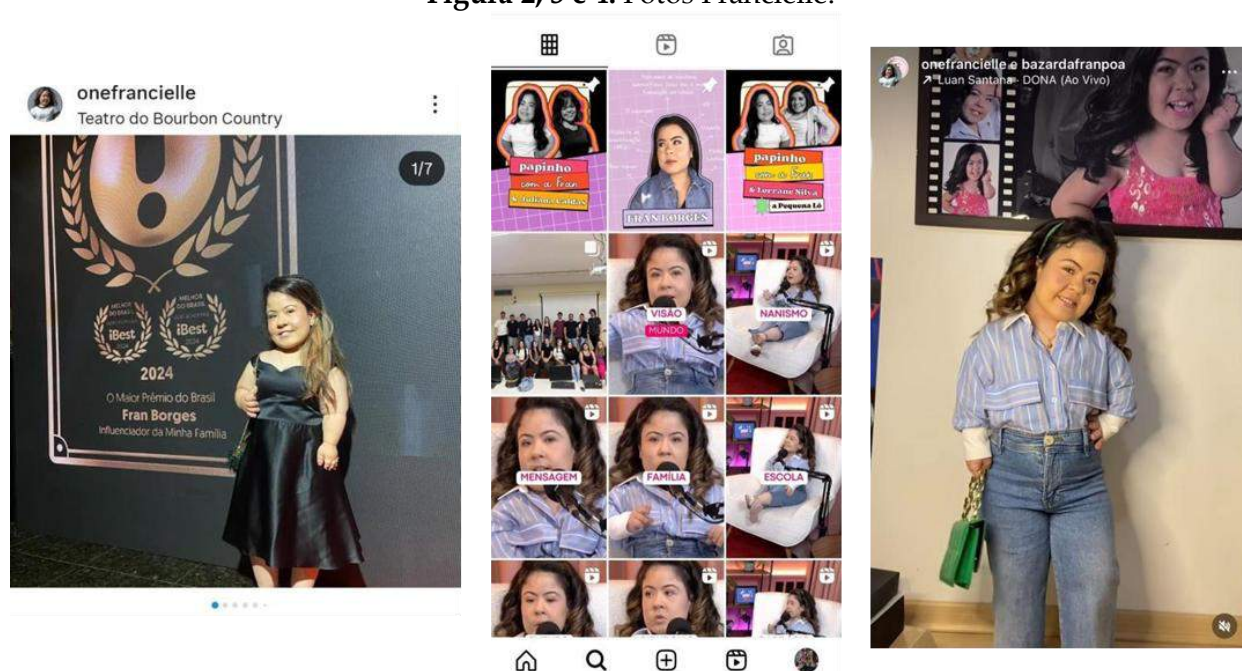
Todas as páginas visitadas para pesquisa no Instagram encontram-se com o perfil aberto, ou seja, de livre acesso, facilitando a comunicação entre as pessoas que visitam a página, trazendo novos conhecimentos e oportunidades de aprender sobre nanismo, deficiência física e inclusão. Com o livre acesso às informações, chegam a um número maior de pessoas, ampliando o alcance dos conteúdos divulgados. Dessa forma, a disseminação do que estão apresentando nas páginas da internet atinge um público diverso, que terão novas aprendizagens.

Na página da @onefrancielle, os assuntos discutidos são diversos. Recentemente, em 27 de maio de 2025, a digital influencer conhecida como Fran Borges, participou de um *podcast* no Youtube intitulado Bora Hablar #035. Nele, contou um pouco de si: uma mulher de 26 anos, modelo, que utiliza uma válvula devido à hidrocefalia. Ela tem uma história de superação e coragem, possuindo um tipo de nanismo raro, tendo passado por 22 cirurgias. Ela tem uma página nas redes sociais onde posta conteúdos sobre moda, beleza, a sua vivência como uma pessoa com nanismo, a importância da acessibilidade e o combate ao capacitismo. Francielle é estudante de administração na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Durante a conversa ela compartilha os desafios físicos e emocionais que enfrentou desde a infância e como transformou a dor em força, rompendo barreiras e construindo uma forte atuação nas redes sociais. Também falou sobre autoestima, inclusão, capacitismo e a relevância da representatividade. Ela revela como conquistar lugares com alegria, confiança e atitude, desconstruindo rótulos e normas excludentes. Em relação à moda, faz adaptações em calças e blusas. Já nas roupas mais elaboradas, precisa mandar fazer. Sobre acessibilidade, as pequenas coisas fazem toda a diferença. Geralmente, quando se pensa em acessibilidade, a imagem que vem é a de pessoas cadeirantes, como no caso do vaso sanitário adaptado para cadeiras de rodas. No entanto, pessoas com nanismo não conseguem utilizá-los, devido ao contorno com a cavidade na frente e à elevação desses modelos. Na escola, usava uma cadeira adaptada, mais alta, com uma escadinha na lateral. Ela estudou em escola pública e utilizou esta cadeira do 1º ano ao 3º ano do ensino médio. Na faculdade privada, levou 6 meses para que a cadeira fosse feita. Já na UFRGS, foi apenas no ano passado que chegou a cadeira adaptada, sendo que, com a enchente,

ela foi levada, e até o momento não foi reposta. A importância da rede de apoio, principalmente familiar, é de extrema importância. Ela também tem um irmão com nanismo. Hoje em dia, após as últimas duas cirurgias na coluna, ela utiliza andador. Fran relata que “Ter nanismo não é só ter nanismo, são muitas questões. Poder fazer as coisas, ter autoestima, ter resiliência”. Diz ainda que são pessoas como todas as outras e que só querem que a sociedade os ouça, que tenha acessibilidade e que possa ter uma vida normal como todas as outras pessoas.

De todos esses princípios, vale destacar o conceito-ação ACESSIBILIDADE como central na luta das pessoas com deficiência pela equiparação de oportunidades em todas as esferas da vida, pois aproxima o pleito dessa parcela da população aos da sociedade como um todo (Garcez, 2021, p.38).

Figura 2, 3 e 4: Fotos Francielle.



Fonte: <https://www.instagram.com/onefrancielle?igsh=dGQ4cTEzZ2Z4cmk0>

Descrição das figuras: 2 - Fran aparece posando para a foto, sorrindo, com um vestido preto elegante na altura dos joelhos, segurando uma bolsa verde. Ela está em pé diante do painel do Prêmio iBest 2024 — o maior prêmio do Brasil — que destaca seu nome como influenciadora na categoria “Minha Família”. 3 - A tela está no modo grade, com doze publicações organizadas em quatro linhas e três colunas. As fotos destacam imagens de Fran Borges vestindo blusa azul listrada e calça jeans, sentada em uma poltrona branca, falando ao microfone. Algumas publicações estão sobrepostas às palavras: “visão de mundo”, “mensagem”, “escola” e “família”. Há ainda duas fotos — uma colorida e outra em preto e branco — com as frases: “Papinho com a Fran e Juliana Caldas” e “Papinho com a Fran & Lorryne Silva - A Pequena Lô”. 4 - A imagem mostra Fran Borges posando para a foto em um ambiente interno. Ela veste uma blusa listrada azul e calça jeans de cintura alta, segurando uma bolsa verde com alça dourada na mão esquerda. Usa uma tiara verde no cabelo solto. Ao fundo, há um banner decorativo com suas fotos.

A página @somostodosgigantes, criada há aproximadamente 9 anos, trata de trazer informações sobre o nanismo no Brasil. A história começou em 2006, com uma família que esperava a chegada do seu primeiro filho e recebeu o diagnóstico de que o bebê tinha uma displasia óssea chamada acondroplasia. Em 2016, lançaram o primeiro portal sobre o nanismo na internet. Em 2018, promoveram o primeiro encontro nacional #STG, com trocas de experiências, atendimento médico gratuito, palestras e oportunidades de convivência. Foram a primeira família a falar sobre o nanismo nas redes sociais no Brasil, com a ideia de falar sobre o preconceito, a empatia e desmistificar o assunto. O movimento repercutiu rapidamente e se espalhou. Na página do Instagram, pode-se encontrar registros de encontros em diferentes cidades. Em 2022, o encontro reuniu mais de 300 pessoas na cidade de Penha - Santa Catarina, precisamente no Beto Carrero World. Em 2023, na cidade de Maceió, ocorreu o 6º encontro do Instituto Nacional de Nanismo. Conforme o site “Somos todos Gigantes”, nanismo é uma doença rara de caráter genético que afeta o crescimento esquelético, resultando em um indivíduo com estatura 20% abaixo da média normal da população brasileira. O nanismo é considerado deficiência física desde 2004, por meio do Decreto 5.296, devido às suas condições físicas e os desdobramentos ortopédicos tais como lordose, escoliose, artrose, cifose (vulgarmente conhecido como corcundez), entre outros. Sendo assim, as pessoas com essa displasia são beneficiadas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Nessa luta contra a discriminação, que justifica a violação de direitos contra a pessoa com deficiência, é forjado o conceito de capacitismo. Tendo suas raízes no modelo médico e em uma espécie de empatia atrelada ao coitadismo ou ao mito do super-herói, a visão capacitista, como todo o preconceito, decorre da falta de conhecimento e convivência. Assim como o machismo e o racismo, o capacitismo é estrutural em nossa sociedade (Garcez, 2021, p.64).

Figura 5, 6 e 7: Fotos somos todos gigantes.



Fonte: <https://www.instagram.com/somostodosgigantes?igsh=MWw4eDVqdnpnd3ozbQinstagram==>

Descrição das figuras: 5 - A imagem do Instagram mostra um post com fundo roxo e texto em destaque branco: “EM 2025, O STG COMPLETA 10 ANOS E VAMOS COMEMORAR...”. Abaixo, aparece uma criança com nanismo, sorrindo, usando óculos escuros, com duas maria-chiquinhas presas por laços amarelos. Ela está com as duas mãos apoiadas no rosto, usa uma pulseira roxa e veste uma blusa branca com a estampa verde-água que diz: SOMOS TODOS GIGANTES. Na parte inferior da imagem, aparecem os logotipos do Instituto Nacional de Nanismo e do Nanismo Brasil, também sobre fundo roxo, com texto branco em destaque. 6 - No perfil de @thiagopena, o post tem fundo branco e o texto em letras verde-água: “Aprendi com esse movimento que nanismo NÃO é piada, chacota ou atração. Aprendi a respeitá-los e passei a vê-los com outros olhos. Que sejamos sensíveis à causa e a todas as pessoas com nanismo, sempre com amor e respeito”. Ao final, há um selo com a frase #SOMOS TODOS GIGANTES, em letras maiúsculas, seguido do arroba @somostodosgigantes sublinhado. 7 - Na parte superior da imagem está escrito: “5º encontro – 21 de outubro de 2022”. A foto mostra uma criança com nanismo, vestindo camiseta azul e shorts preto, em pé ao lado de um medidor de altura colorido fixado em uma parede branca. A criança olha para cima e segura o medidor com a mão. À esquerda da imagem, há uma lista com opções acompanhadas de parênteses para marcação: “Anão”, “Pequeno”, “Baixinho” e “Meu nome”, indicando a preferência pelo uso do nome próprio. Próximo aos pés da criança, aparece o perfil @arieli.ishii e, mais abaixo, a palavra nanismo, em fonte maior e na cor branca.

A página @annabra_nanismo (Associação Nanismo Brasil) trata sobre leis de acessibilidade e inclusão, bem como das políticas públicas para pessoas com nanismo. Os conteúdos retratados são informações contidas na mídia, simpósios e congressos promovidos pela Associação Nanismo Brasil (ANNABRA), tendo também *reels* sobre acondroplasia. São trazidas informações e conhecimentos sobre o que é o nanismo, tratamento, capacitismo, histórias de diferentes famílias e seus depoimentos.

O Instagram usa expressões como “diga ‘Não’ ao Capacitismo!”, denunciando preconceitos e estigmas. O perfil defende normas voltadas à acessibilidade e direitos das pessoas com nanismo. Compartilha relatos pessoais, como “O nanismo não me define – Minha História vai além!”. Também publica conteúdos úteis, como, por exemplo, formas de viajar com desconto para acompanhantes de pessoas com deficiência. A página também destaca marcos legais importantes, como os 10 anos de reconhecimento da cidadania plena às pessoas com deficiência no Brasil e promove visibilidade, empoderamento e transformação social, trazendo informação, contrapondo o preconceito (especialmente o capacitismo) e incentivando a criação de ambientes e políticas inclusivas.

O objetivo das políticas públicas educacionais é trazer para o cotidiano das pessoas com deficiência a vivência concreta do acesso aos direitos, aos serviços e bens de forma integral e integrada, contribuindo para romper as caixinhas setoriais por meio de articulação sistêmica (Garcez, 2021, p. 68).

Figura 8, 9 e 10: Fotos annabra_nanismo.



Fonte: https://www.instagram.com/annabra_nanismo?igsh=MWR1bXExdXJ1MTNqYQ==

Descrição das figuras: 8 - A imagem é uma postagem do Instagram sobre os 10 anos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Na parte superior, em letras grandes e azuis, está escrito **LBI**. Logo abaixo, em uma faixa verde, lê-se **10 ANOS**, em letras brancas. À direita, em letras maiúsculas e azuis, aparece a frase: **A LUTA CONTINUA! AINDA TEMOS MUITO PARA AVANÇAR.** À esquerda, há uma imagem inclinada e parcial da capa da lei, nas cores amarelo, azul e verde, com os dizeres em maiúsculas: **LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO**. Logo abaixo, encontra-se o logotipo da Annabra (Associação Nacional de Nanismo), em um semicírculo verde com texto branco. 9 - Na parte superior da imagem, em destaque, está a palavra **ACESSIBILIDADE**, em letras maiúsculas verdes dentro de uma faixa de fundo branco. A imagem mostra uma mulher com nanismo usando um vestido longo azul florido, empurrando um carrinho de supermercado. Ao fundo, há prateleiras com produtos e refrigeradores. Na parte inferior da imagem, um bloco verde com texto branco traz a frase: “Ajustes simples podem fazer uma grande diferença no cotidiano de pessoas com deficiência”. 10 - A imagem mostra Juliana Caldas, mulher branca com nanismo, sorridente, com cabelos loiros ondulados na altura dos ombros e franja, usando maquiagem nos olhos e batom claro. Ela veste roupa preta e está em frente a um fundo azul escuro. No topo da imagem, está a palavra **PROTAGONISMO**, em letras brancas, seguida de **JULIANA CALDAS**, logo abaixo. Na parte inferior, um retângulo branco contém a frase em letras pretas: “As pessoas precisam entender que a minha capacidade não tem relação com o meu tamanho.” Abaixo, em texto menor e branco, lê-se: “Juliana Caldas, atriz com nanismo, fala da falta de oportunidades na área artística para quem tem deficiência.” No canto inferior direito, aparece o logotipo da Annabra (Associação Nanismo Brasil).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como principal objetivo investigar o nanismo no contexto da deficiência física, analisando os desafios enfrentados pelas pessoas com estatura abaixo da média, especialmente no âmbito social e escolar. Também buscou refletir sobre a caminhada para a construção de uma sociedade mais acessível, inclusiva e sem discriminação, promovendo a equidade, o respeito às diferenças e a participação plena de todos. Diante da pesquisa realizada, pode-se entender que a inclusão e a acessibilidade devem andar juntas, e são peças fundamentais para garantir o direito à participação plena de todas as pessoas na sociedade, especialmente daquelas com nanismo.

Pude aprender com as informações obtidas nas páginas do Instagram que o caminho ainda é um grande desafio para esse público, pois precisam exigir, “gritar” para serem ouvidos e vistos, porque em vários momentos são invisibilizados. As comunidades que se formam os tornam mais integrantes e pertencentes, devido à troca de experiências e às vivências de cada um, explanando as suas realidades e partilhando o que passam para as pessoas leigas e todas que querem conhecer mais sobre o assunto. Assim, podem adquirir novos conhecimentos e disseminar as aprendizagens, de forma a combater estigmas já enraizados e o próprio preconceito estrutural. O Instagram pode ser um instrumento de educação, pois oferece ferramentas como *lives*, *reels* e *stories* que conseguem ser utilizadas como um meio educativo, trazendo muitas informações, de forma mais envolvente, dinâmica, de distração e ao mesmo tempo ensina sobre nanismo, inclusão, enfrentamento de barreiras, direitos, deveres e auto estima, trazendo visibilidade a essas pessoas com nanismo e com um gigante potencial em diferentes áreas.

A Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destaca diversas vezes em seu texto a palavra inclusão. Incluir não é apenas ter acesso, mas sim poder deslocar, manejar, usar e ter acessibilidade propriamente dita. Ela é mais abrangente e visa a inclusão total da pessoa com deficiência na sociedade. A Lei de Cotas ampliou as oportunidades de inserção no mercado de trabalho para pessoas com deficiência, incluindo de forma significativa aquelas com nanismo, rompendo barreiras antes impostas pelo preconceito e pelas limitações socialmente atribuídas a esses indivíduos. De acordo com Romeu Kazumi Sassaki (1997), é a sociedade que deve ser modificada para incluir todas as pessoas. É preciso transformar a maneira de pensar, escrever e atuar para incluir todas as pessoas.

Embora se tenha avançado muito a partir das lutas, das políticas públicas, dos decretos e legislações, ainda existem muitos desafios para serem vencidos, destacando as barreiras atitudinais e arquitetônicas que estão diretamente ligadas às pessoas com deficiência, principalmente com nanismo. Essas barreiras persistem em diferentes espaços sociais e educacionais. A Lei nº 10.098/2000 abrange a acessibilidade em diferentes áreas: espaços e vias públicas, transportes, edificações e comunicações.

É de extrema importância que a sociedade como um todo, bem como os espaços de convívio e a escola, sejam pensados para todos, e não apenas quando há alguém dependendo de adaptações estruturais. Pensar desta forma aproxima cada vez mais um olhar para equidade e o respeito às singularidades de cada pessoa. A cada desafio existente é importante buscar informações e atualizações, para que se possa atender a todos, pois a maior barreira está no adulto, e não nas crianças. O professor deve adotar estratégias pedagógicas que busquem formas de favorecer esse aluno para auxiliar no seu desenvolvimento e aprendizado, pensando de que jeito podemos fazer diferente. De acordo com Garcez (2021), como já estabelecido desde a Declaração de Salamanca, não cabe ao aluno se adaptar à escola, mas a escola e aqueles que a fazem cotidianamente devem rever e transformar suas práticas, para que todos convivam plenamente e possam desfrutar de tudo aquilo que ela tem para oferecer. Em uma frase: o desafio de quebrar barreiras está posto para a escola também. Aceitar o diferente e aprender com o mesmo é uma escola de vida.

Sendo assim construir uma sociedade que pense, planeje e coloque em prática o que está no papel, construindo uma sociedade de fato inclusiva, exige um compromisso e engajamento por parte de todos, ou seja, coletivamente, onde o respeito, os direitos e a valorização sejam cumpridos, dando ênfase na diversidade e na equidade. Onde estar e conviver com o típico e o atípico sejam sinônimos, e que todos possam usufruir com autonomia, dignidade e possam estar

em todos os espaços, não se limitando à sua casa. Que a porta da sua casa seja a abertura para novos horizontes, que as utopias se tornem realidade e que a sociedade reconheça a beleza da diversidade, promovendo acessibilidade plena, respeito às singularidades e oportunidades reais para cada pessoa existir, pertencer e contribuir, indiferente dos padrões ainda impostos pela sociedade. Não existe inclusão se não tiver pertencimento. Ou seja, a inclusão implica uma mudança cultural na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANNABRA_NANISMO. **Instagram**. Disponível em: https://www.instagram.com/annabra_nanismo?igsh=MWR1bXExdXJ1MTNqYQ==. Acesso em: 26 jun. 2025.

BORTOLAZZO, S. F. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Cadernos de Comunicação**, v. 20, n. 1, 2016. Disponível em: <https://cadernosdecomunicacao.com.br>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 17, de 3 de julho de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Redação dada pela Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás**. São Paulo: Arco 43 Editora, 2021.

GOOGLE IMAGES. **Google**. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/Lqpjet4mLQacUWBb8>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ONEFRANCIELLE. **Instagram**. Disponível em: <https://www.instagram.com/onefranciel>le?igsh=dGQ4cTEzZ2Z4cmk0. Acesso em: 26 jun. 2025.

REVISTA NACIONAL DE REABILITAÇÃO. Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 10, mar./abr. 2009. Disponível em: <https://acessoinclusao.webnode.page>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. As escolas inclusivas na opinião mundial. **Artigo sobre Educação Consciente**, de, v. 7, 2004.

SOMOSTODOSGIGANTES. **Instagram**. Disponível em: <https://www.instagram.com/somostodosgigantes?igsh=MWw4eDVqdnpnd3ozbQ==>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL: UMA POSSIBILIDADE DE REGISTRO

Márcia Mesquita da Rosa¹

RESUMO: Este artigo tem como empírico o ambiente escolar de uma Sala de Recursos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola fica na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A proposta aqui apresentada trata-se do relato referente à elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), desenvolvido pela autora principal no ano de 2021, motivada pela dificuldade em localizar um PDI que atendesse às necessidades e inquietações da professora especializada, quanto às formas de registro no PDI, em relação ao desenvolvimento do aluno. Tem como objetivo apresentar e compartilhar sugestões de testagens elaboradas pela educadora para o documento individual dos estudantes público-alvo da educação especial, especificamente no que se refere às funções cognitivas, como, por exemplo: percepção visual, auditiva, tátil, temporal e espacial; atenção; memória visual, auditiva, verbal, numérica; linguagem escrita e oral; raciocínio lógico e, ainda, funções motoras e funções sociais. Foi utilizada pesquisa exploratória e descritiva de análise documental do PDI de Poker. Sendo utilizado como base teórica o sociointeracionismo de Piaget e Vygotsky, além da pedagogia progressista de Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de Recursos. Plano de Desenvolvimento Individual. Educação Especial.

1 INQUIETAÇÕES

As inquietações movem os educadores que buscam transformar o mundo e, de acordo com Freire (1996, p. 32):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que surge alerta faz parte integrante do fenômeno vital.

As inquietações referem-se ao preenchimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos educandos, um documento de suma importância para o público-alvo da educação especial.

Portanto, este artigo surgiu a partir da necessidade de preencher o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública estadual da cidade de Porto Alegre/RS, quando a autora principal assumiu a função de professora na sala de recursos, no ano de 2021. A professora, servidora pública concursada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), com o cargo de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pós-graduada em Educação Especial,

^{1*} Professora da Sala de Recursos e Integração - SIR do Município de Porto Alegre. Contato: pedagoga.marciamesquita@gmail.com.

foi convidada a assumir a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela coordenadora da Educação Especial da Primeira Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE).

Na 1ª CRE foram entregues e apresentados os documentos pertinentes ao trabalho no AEE dentro da escola, dentre eles o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para ser preenchido com dados dos estudantes. O PDI é um documento específico para o público-alvo da educação especial, sendo esse os alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Contudo, não houve tempo hábil para uma apresentação mais detalhada dos documentos e, caso tivesse dúvidas, deveria entrar em contato com a professora anterior, a qual lhe enviou via e-mail o PDF do livro de Poker (2013), pois ele especificava cada item, relatando passo a passo o preenchimento de todo PDI, sendo o mesmo entregue pela 1ª CRE, contudo, somente com os itens para serem preenchidos. O livro de Poker (2013) foi resultado do Curso de Capacitação em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade a distância, na cidade de Uberlândia, em São Paulo, contendo o conceito, o modelo e alguns exemplos preenchidos por profissionais do AEE e estudantes do curso.

Apesar de ter algumas informações para o preenchimento do PDI, conseguindo assim sanar várias dúvidas, as inquietações continuavam. Como preencher alguns elementos referentes ao desenvolvimento do aluno?² Como avaliá-lo? Quais estratégias, metodologias, procedimentos, para assim saber como estava o desempenho da criança ou adolescente atendido? Precisaria conhecer o estudante para depois descrever os objetivos e posteriormente elaborar as atividades suplementares ou complementares no AEE. Diante destes dilemas, aos poucos foram construídas várias testagens para serem feitas de forma simples e objetiva, e assim saber as potencialidades e limitações dos educandos nas áreas de desenvolvimento: cognitivas, motoras e sociais.

Em função do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar e compartilhar sugestões de testagens elaboradas pela educadora, ao longo de sua experiência como docente, com o intuito de auxiliar os profissionais do AEE na elaboração do PDI, especificamente no item do desenvolvimento dos estudantes da educação especial. Pesquisas bibliográficas embasam para chegar aos resultados obtidos, tendo como suporte a teoria sociointeracionista e a pedagogia progressista, com os respectivos autores: Piaget, Vygotsky e Freire.

2 COMO SURTIU O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO – PDI

Antes de ser criado o PDI houve grandes lutas pela inclusão escolar de crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar. No Brasil, um grande marco se deu quando a Lei Magna trouxe, em seu artigo 208, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] III – Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 128), remetendo ao Estado a responsabilidade com os educandos da educação especial. Eles passam a ser incluídos dentro das escolas, não mais de maneira segregada³, sendo incluídos nas atividades da sala de aula regular, adequando-as conforme suas necessidades específicas.

Assim, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN, lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) aborda um capítulo inteiramente sobre a educação especial, algo inédito na história da educação especial. No Capítulo V, em seu artigo 58, traz a educação especial como modalidade de educação escolar, assim como a oferta deve ser preferencialmente na rede regular

² Na seção 3, serão descritos todos os itens do PDI, para favorecer a compreensão do documento.

³ A segregação para a educação especial é separar os estudantes em ambientes ou salas específicas, impedindo sua interação social, limitando-os de participar em sociedade.

de ensino, e somente se o estudante não conseguir se integrar às classes comuns irá ser atendido em locais específicos para sua deficiência ou transtorno. Contudo, é no artigo 59, no inciso I, que se evidencia de forma subjetiva a relevância do PDI: “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]” (Brasil, 1996, p. 19). A necessidade de plano elaborado individualmente, visando o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social, remete à importância de incluir os discentes da educação especial dentro das instituições escolares de fato.

Outro documento importante, e mais específico para a criação do PDI, é a Resolução n. 4, de outubro de 2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 1). A frase do início da resolução explicita e direciona sua relevância. O artigo 10 remete ao projeto político pedagógico⁴ de uma escola e sua organização com o Atendimento Educacional Especializado, e no inciso IV aborda sobre o PDI: “[...] plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (Brasil, 2009, p. 2). Também nesta resolução, no artigo 13, descreve-se as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, em específico, no inciso II, sobre a elaboração e a execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado, para avaliar sua função e aplicação dos recursos e acessibilidade para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

3 COMO É DIVIDIDO UM PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO CRIADO POR POKER

O PDI entregue pela Coordenadoria da Educação Especial da 1ª CRE para a docente foi elaborado pela Universidade Estadual Paulista, no:

Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade a distância, no período de julho/2010 a dezembro/2011, em parceria da Unesp com o Ministério da Educação (MEC) a professores cursistas de todo o Brasil que pretendiam atuar em serviços educacionais especializados (Poker, 2013, p. 12).

Esse era, portanto, o documento orientador para avaliar os alunos do AEE nas escolas da 1ª CRE, o qual deveria ser preenchido e entregue com os dados dos estudantes para o órgão competente – Coordenadoria da Educação Especial.

Abaixo serão descritas as partes que compõem o PDI:

Parte I – Informações e avaliação do aluno

1) Identificação do aluno; 2) Dados familiares; 3) Informações escolares; 4) Avaliação geral (âmbito familiar, âmbito escolar); 5) Avaliação do aluno; 5.1) Condições de saúde; 5.2)

⁴ “É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha a força de um guia – aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores, mas também funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos” (Andrade, 2019, p. 33, grifos nossos).

Necessidades educacionais especiais do aluno; 5.3) Desenvolvimento do aluno (função cognitiva, função motora, função pessoal/social).

Parte II – Plano Pedagógico Especial

Dados de identificação – 1) Ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais do aluno: ações necessárias já existentes, ações necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas, responsáveis dos âmbitos: escola, sala de aula, família, saúde; 2) Organização do atendimento educacional especializado: tipo de AEE, frequência semanal, tempo de atendimento, composição do atendimento, outros profissionais, orientações a serem realizadas pelo professor de AEE (todos estes tópicos citados contavam as opções já dispostas, ou seja, eram tópicos de múltipla escolha); 3) Sala de recursos multifuncional: áreas a serem trabalhadas na sala de recursos multifuncionais: cognitiva, motora, social; objetivos: área cognitiva, área motora, área social, atividades diferenciadas; metodologia de trabalho; recursos materiais e equipamentos; critérios de avaliação; avaliação por período (relatório final); data; nome do professor do AEE e assinatura.

O PDI é um importante documento, um fio condutor para os profissionais do AEE, nele consta um resumo do estudante, o que é capaz de realizar sozinho, o que necessita de auxílio, dentre outros pontos direcionados para o conhecimento de cada um, sendo individualizado.

De acordo com Poker (2013), os educadores precisam conhecer as limitações e potencialidades dos educandos para, assim, elaborar atividades pedagógicas pertinentes ao seu desenvolvimento. Sem esses conhecimentos, não terão como realizar as intervenções necessárias, como manejos, condutas posturas, lidar com as situações de desorganização, dentre outros fatores. O autor destaca que para isso é necessário atentar-se às três áreas: cognitiva, motora e social.

A seguir detalhamos essas áreas no Quadro 1, segundo Poker (2013).

Quadro 1: Áreas de desenvolvimento do aluno

FUNÇÃO COGNITIVA	PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Observações:
	ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens Observações:
	MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Observações:
	LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão da língua oral, expressão oral, leitura, escrita, uso de outros sistemas linguísticos (LIBRAS, comunicação alternativa, etc.). Observações:
	RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica, etc. Observações:

FUNÇÃO MOTORA	DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal, coordenação motora. Observações:
FUNÇÃO PESSOAL - SOCIAL	ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos, interação grupal, cooperação, afetividade. Observações:

Fonte: Adaptado de Poker (2013, p. 29-30).

4 SUGESTÕES DE TESTAGENS COM OS EDUCANDOS PARA PREENCHER UM PDI NA SEÇÃO DAS FUNÇÕES: COGNITIVAS, MOTORAS E SOCIAIS

A elaboração das testagens apresentadas neste artigo para o preenchimento do PDI, conforme Poker (2013), item 5.3 – desenvolvimento do aluno, sendo elaborado no espaço escolar dentro da sala de recursos (AEE), tem como embasamento teórico os autores Freire, Piaget e Vygotsky.

De acordo com Freire (1996, p. 62):

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impõe ao educador a vontade arrogante do mestre.

Desta forma, elaborar atividades respeitando a autonomia dos estudantes é essencial. A realização dos exercícios com eles, valorizando seu saber, é dar dignidade para que aqueles que ainda estão no processo de aprendizagem se apropriem dos conceitos para posteriormente atingir outro nível; todavia, ter a noção da limitação, sem forçá-lo a fazer algo que o coloque em desrespeito a si próprio.

Esse respeito esteve a todo o momento na elaboração das testagens, compreendendo, principalmente, que cada ser é único, com sua identidade.

Seguindo a linha de respeito e liberdade com o discente, a inteligência faz parte, visto que respeitar o pensar, o agir, remete à liberdade de expressão. Há uma costura entre o conceito de Freire (1996) e o conceito de inteligência de Piaget, sermos seres pensantes nos une a autonomia de expressar, de verbalizar, de interagir com o outro; contudo, quando ocorre algo novo nosso cérebro precisa se organizar e, segundo Piaget (1978, p. X-XI), a

[...] inteligência é adaptação e sua formação é estruturar o universo da mesma forma que organismo estrutura o meio ambiente, não havendo diferenças essenciais entre os seres vivos, mas somente tipos específicos de problemas que implicam em níveis diversos de organização.

Piaget (1978, p. XI) traz os conceitos das “estruturas da inteligência” e coloca que elas “[...] mudam através da adaptação a situações novas e têm dois componentes: a assimilação e a acomodação”, duas estruturas muito importantes no processo de aprendizagem, e as avaliações elaboradas pela educadora andam de mãos dadas com os conceitos de Freire (1996), que sempre expôs o respeito à autonomia, instigando os educandos a novas situações de aprendizagem, provocando-os assim aos novos conhecimentos. Pois, ao realizarem as atividades propostas, estarão sendo aguçados a resolvê-las. De acordo com Piaget (1978, p. XI):

[...] o termo assimilação com acepção ampla de uma integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes. A noção de assimilação, por um lado, implica a noção de significação e por outro expressa o fato fundamental de que todo conhecimento está ligado a uma ação e de que conhecer um objeto ou um acontecimento é assimilá-lo a esquemas de ação.

Para Piaget (1978, p. XI), portanto, “[...] consiste em operar sobre o real e transformá-lo, em função do sistema de transformação a que estão ligadas todas as ações.” Propor às crianças/adolescentes desafios, através das atividades do PDI, levarão elas a desestabilizações no momento que as estão executando, trazendo novos conceitos daquilo já sabido.

Outro conceito trazido por Piaget (1978, p. XI) é o “[...] esquema de ação, aquilo que numa ação é transponível, generalizado ou diferenciável de uma situação para a seguinte [...]”; seguindo esse conceito, as testagens são realizadas no início do ano letivo e ao final dele, primeiramente para avaliar e montar as atividades pertinentes com as capacidades do estudante e, posteriormente, para realizar o parecer descritivo ao final da etapa anual, pois poderá assim perceber as evoluções e se as metodologias utilizadas foram suficientes e atingiram os objetivos⁵ propostos no PDI.

Conforme Piaget (1978, p. XI):

A acomodação define-se como toda modificação dos esquemas de assimilação, por influências de situações exteriores. Toda a vez que um esquema não for suficiente para responder a uma situação e resolver um problema, surge a necessidade do esquema modificar-se em função da situação. Exemplo: para um bebê aprender a chupar um canudinho diferente da mamadeira, deve haver uma acomodação do esquema de chupar.

Como resultado, sempre que houver algo novo sendo apresentado, primeiro ocorre a assimilação do novo e após a acomodação se tornando algo já aprendido e internalizado. Encerrando, apresento aqui um breve conceito sobre assimilação e acomodação:

Assimilação e acomodação são, portanto, mecanismos complementares, não havendo assimilação sem acomodação, e vice-versa. A adaptação do sujeito ocorre através da equilibração destes dos mecanismos estáticos, mas sim essencialmente ativo e dinâmico. Em termos mais precisos, trata-

⁵ O Plano de Desenvolvimento Individual é anual, e dividido, de acordo com Poker (2013, p. 36), em duas partes, ditas PDI I e PDI II, no último, um dos itens são os objetivos para os estudantes, baseados no item 5.3, o qual estamos direcionando neste artigo.

se de sucessões de equilibração cada vez mais amplas, que possibilitam as modificações dos esquemas existentes, a fim de atender à ruptura de equilíbrio, representada pelas inquietações novas, para as quais não existia um esquema próprio (Piaget, 1978, p. XI).

Esse processo ocorre durante toda a nossa vida, passamos por assimilação e acomodação para todo o novo conhecimento realizado.

Apesar de Piaget e Vygotsky dialogarem sobre a interação social dos seres, em alguns pontos não dialogam na mesma via. Neste artigo, apresentam-se as teorias de ambos os autores que remetem aos pontos pertinentes e a contribuição significativa de cada um no fazer pedagógico, na construção das testagens elaboradas pela docente.

Por conseguinte, Vygotsky (1984) explana o processo de aprendizagens das crianças através das intervenções da fala e atitudes realizadas por elas, pois

[...] quando as crianças se confrontam com um problema um pouco mais complicado para elas, apresentam uma variedade complexa de respostas que incluem: tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz o experimento ou fala que simplesmente acompanha a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua atenção (Vygotsky, 1984, p. 19).

Em decorrência disso, Vygotsky (1984) enfatiza a importância da participação da criança/adolescente na interação social. E o seu desenvolvimento social ocorre em dois níveis: o real (nível de desenvolvimento das funções mentais) e o potencial (processos que estão amadurecendo e a se desenvolver: maturação). O real acontece quando já consegue resolver sozinha as situações propostas, e o potencial ocorre somente com o auxílio do outro. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a capacidade de aprender com o auxílio de alguém, seja adulto ou não; desta forma, a criança/adolescente, ao relacionar-se com o outro, conseguirá realizar aquilo que ainda não faz.

A Zona de Desenvolvimento Proximal e real remete ao manejo e as explicações que serão realizadas com os educandos no momento das testagens, tendo a noção se está no nível real ou no nível potencial.

Considerando as teorias trazidas, a docente listou várias avaliações para serem testadas nos discentes, todas foram elaboradas por ela tendo como base os autores e as teorias citadas acima, assim como seus anos de atuação.

A seguir apresenta-se a descrição do modelo de PDI a ser preenchido pela educadora, na parte do desenvolvimento do aluno e as sugestões de testagens para realizar e posteriormente preencher o documento citado anteriormente.

4.1 FUNÇÃO COGNITIVA

Está dividida em percepção visual, auditiva, tátil, temporal e espacial; atenção; memória visual, auditiva, verbal e numérica; linguagem: aspectos de leitura, aspectos de escrita, aspectos da linguagem expressiva e compreensiva; raciocínio lógico.

Percepção visual: analisar os pontos abaixo e verificar se o educando consegue realizar, se está no processo ou se ainda não atingiu.

Discrimina diferenças ou semelhanças nos objetos tendo como base o seu tamanho, sua cor, sua forma, sua direção. Recorda estímulos visuais, a curto e a longo prazo. Possui capacidade de entender as noções de direção e posição no espaço. Recorda a sequência lógica dos estímulos visuais. Mantém a constância da forma, mesmo que seu tamanho, cor e direção se alterem. Consegue distinguir e diferenciar figura-fundo, dentre tantas outras. Identifica a parte faltante de uma figura ou imagem, realizando o fechamento visual. Realiza movimentos das mãos e olhos coordenadamente, tendo a habilidade viso-motora. Desenha e copia. Diferencia letras de números. Identifica as letras e números. Inverte letras, números ou palavras. Discrimina a diferença da escrita das letras como: q-p, d-b. Reconhece a diferença da sequência das letras quando colocadas em ordem diferente, como VAI-VIA. Reconhece a letra mesmo que ela seja apresentada em fonte diferente, cor ou tamanhos. Identifica palavras do seu dia a dia. Identifica os conceitos matemáticos de tamanho, de posição, de direção.

Percepção auditiva: Identifica diferentes tipos de sons, como: palavras, músicas, ritmos. Algum som incomoda. Gosta de música. Imita sons, como de animais.

Percepção tátil: Diferencia diferentes tipos de texturas, como mole/duro, áspero/liso. Identifica frio e quente. Utiliza as mãos como pinça para pegar os objetos. Incomoda-se ao pegar com as mãos texturas, como areia, pedras, etc.

Percepção temporal e espacial: Possui caderno organizado, utilizando páginas dos dois lados. Localiza em cima/embaixo, frente/atrás, alto/baixo, gordo/magro, primeiro/último. Tem noção de entrar e ficar em pé. Diferencia igual/diferente. Reconhece o dia e a noite. Sabe os dias, meses e anos. Sabe a data do seu nascimento: dia, mês e ano. Segue as sequências das atividades: quando são dadas e/ou são lidas. Tem noção dos tempos subjetivos (os vivenciados, sendo eles alegres ou tristes, demonstrando prazer e aborrecimento) e dos tempos objetivos (horários das refeições, das atividades diárias).

Atenção: mantém foco em uma tarefa ou evento por um tempo prolongado tendo atenção sustentada. Não permite outros estímulos internos ou externos quando está realizando uma tarefa, possuindo a atenção seletiva. Muda de foco alternando atividades de maneira fluida retendo atenção alternada. Compreende as ordens solicitadas. Reconta histórias lidas. Identifica os personagens das histórias contadas. Representa uma história contada, seja através de desenhos ou até mesmo da fala.

Memória auditiva: recorda nomes das pessoas próximas, como familiares, colegas, professores. Reproduz histórias contadas. Memoriza sons diferentes que lhe são apresentados. Percebe a diferença dos sons apresentados com objetos diferentes.

Memória visual: como se apresenta sua memória de longo e curto prazo, sendo respectivamente fatos antigos que foram apresentados e fatos que ocorreram recentemente. Os números e o alfabeto apresentados são colocados em ordem sequencial.

Memória verbal: recorda o que olha. Leitura fluente. Expressa-se verbalmente. Realiza leituras das expressões faciais. Escreve palavras ditadas fluentemente. Organiza verbalmente suas ideias e o que está à sua volta. Adapta-se às novidades quando são comunicadas verbalmente. Organiza-se visual-espacial. Adapta-se a situações novas e complexas.

Memória numérica: identifica os números por suas classes: unidades, dezenas, centenas. Consegue registrar os números que são ditos. Retém as informações sobre as quatro operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação, divisão. Conserva o valor absoluto e valor posicional.

Linguagem visando vários aspectos: expressa-se formulando ideias com sentido gramatical correto. Compreende o significado das palavras e ideias. Amplo vocabulário. Nomeia os objetos com facilidade. Discrimina os fatos através da linguagem. Repete as palavras que

escuta com facilidade. Transforma as palavras falada em símbolos e caracteres. Lê e interpreta os símbolos e caracteres transformando-os em fala.

Aspectos da leitura: diferencia letras e números. Nomeia as letras do alfabeto mesmo que não estejam na ordem. Reconhece o global das palavras. Utiliza e sabe o uso da pontuação. Atenta-se à leitura. Coordena palavras nas frases escritas. Sabe os significados das palavras ou frases que lê. Motiva-se pela leitura.

Aspectos da escrita: codifica a língua escrita. Possui coordenação viso-motora. Tem boa caligrafia. Estrutura palavras, frases e textos. Copia do quadro e de materiais impressos. Organiza-se no geral com seu material. Reconhece e utiliza a pontuação em sua escrita. Motiva-se para escrever. Vocabulário amplo para sua faixa etária.

Aspectos da linguagem expressiva e compreensiva: articula os fonemas. Tem bom timbre na voz. Possui ritmo normal na fala. Fluência no falar. Transmite com clareza suas ideias. Sabe formular perguntas pertinentes. Dialoga estruturalmente. Retém as informações verbais. Atende as solicitações simples e/ou complexas.

Raciocínio lógico: compreende as relações de diferenças e igualdades. Assimila os enunciados. Expressa-se através da linguagem não verbal (desenho). Soluciona os problemas cotidianos. Compreende noções do mundo. Sabe a sequência lógica. Reconhece absolutos e relativos. Possui conclusões lógicas. Nomeia os numerais. Sabe a grafia dos números. Identifica as quatro operações matemáticas da aritmética. Resolve problemas matemáticos, identificando a operação que deva ser realizada. Faz cálculos mentais. Possui direcionalidade (armar e efetuar cálculos). Atende a sequência das solicitações dadas.

4.2 FUNÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Relaciona-se com espontaneidade, só se for convidado, com entusiasmo, com apatia. Interação com os adultos, professores somente quando é solicitado, só responde quando é chamado, não gosta de interagir, interage com entusiasmo. Os combinados que são realizados e suas reações: participa com suas opiniões, faz valer o que fez, geralmente esquece. Nos trabalhos em grupos interage: participa em grandes grupos tranquilamente expressando sua opinião, participa em pequenos grupos, se dispersa com facilidade.

4.3 FUNÇÃO MOTORA

Habilidades motoras amplas: Identifica as partes do corpo, como cabeça, olho direito e esquerdo, orelhas, pescoço, ombro, braço, mão direita e esquerda, perna direita e esquerda, joelhos, pé direito e esquerdo, cotovelos, tornozelos.

Habilidades manuais e viso-motoras: motricidade fina: copia figuras do desenho apresentado, como círculo, cruz, retângulo, losango, quadrado. Manipula os objetos com destreza. Segue pontilhados na linha tracejada e os continua. Segue o caminho do labirinto. Copia movimentos de pré-escrita. Faz bolinhas com as mãos, sendo com pinça, pulso para baixo com movimentos circulares com o indicador e polegar. Manipula o lápis e outros objetos como pinça. Desenha com prazer. Vira a página do livro. Pinta nos limites da linha. Recorta nos limites do desenho ou imagem. Rasga e cola com noção de quantidade. Faz alinhavo simples com cordão no papelão. Amarra os cadarços.

Habilidades amplas: Possui esquema corporal equilibrado, ritmo, equilíbrio. Tem lateralidade. Sabe se direcionar ao caminhar, correr, saltar. Associa os movimentos dos membros inferiores e superiores. Salta com um pé, com os dois pés. Atira bola na cesta. Rola a bola no

chão. Quica a bola no chão. Movimenta os braços para frente e para trás. Fica em pé e coloca os braços na cintura. Fica na ponta dos pés e fecha os olhos. Caminha na linha reta com os olhos vendados em cima de uma linha. Pisa com os calcanhares no chão. Caminha sobre uma linha alternando os pés. Alterna os pés em zig zag sobre uma linha. Bate palmas e salta. Salta e gira. Desce e sobe as escadas sem apoio. Freio inibitório: corre e obedece ao comando de parar. Salta, pula, corre entre obstáculos.

Todos os estudantes, dentro das suas especificidades, passam pelas avaliações citadas acima, para assim o educador saber e se apropriar de suas habilidades e competências, para somente após criar os objetivos para cada área do conhecimento e as atividades pertinentes a cada um. Antes de saber as potencialidades, fica inviável a criação de materiais pedagógicos para auxiliar, instigar e promover o desenvolvimento como um todo em cada um dos discentes. A educadora elaborou um documento a ser preenchido durante o período de observação/avaliação dos educandos, que contém as atividades citadas acima nas funções cognitivas, motoras e sociais. Algumas delas são realizadas na sala de aula regular, especificamente as de interação social com seus pares. Os manejos e solicitações para fazer as atividades precisam estar de acordo com as capacidades de cada um dos estudantes.

Os critérios avaliados serão postos no PDI, elaborando os objetivos e planejando as atividades contingentes para cada criança/adolescente, utilizando materiais pedagógicos apropriados para o ensino e aprendizagem individual, e levando em conta sempre a deficiência, transtorno, altas habilidades/superdotação que possuem, isto é, não podemos, por exemplo, dar para um deficiente visual um exercício que necessite da visão.

O Quadro 2 a seguir apresenta a planilha utilizada pela educadora para a efetuar as avaliações.

Quadro 2: Planilha avaliadora

Avaliação da Sala de Recursos Nome do aluno: Nome do professor da sala de aula regular Nome do professor da Sala de Recursos Turma: Data: / / <u>Função cognitiva</u> # Percepção Percepção visual () Discriminação visual: capacidade de perceber diferenças ou semelhanças em objetos com base no tamanho, cor, forma, direção () Memória visual: capacidade de recordar estímulos visuais, seja a longo ou curto prazo () Memória sequencial: capacidade de recordar uma sequência de estímulos visuais () Constância de forma: capacidade de reconhecer e identificar um estímulo visual, mesmo que seu tamanho, cor e direção tenha sido alterada, ou seja, envolve a capacidade de generalização em relação ao estímulo visual () Figura-fundo: capacidade para distinguir uma forma ou caractere impresso do seu fundo, ou seja, refere-se à capacidade de diferenciar e distinguir a figura como centro da atenção, destacando-a em meio a muitos estímulos visuais apresentados ao mesmo tempo	Memória numérica () Conta até dez () Relaciona quantidade com distância () Identifica as unidades e as nomeia () Identifica as dezenas e as nomeia () Identifica o milhar e o nomeia # Linguagem Aspectos gerais () Expressão: capacidade de formular ideias com sentido e gramaticalmente corretas () Compreensão: capacidade de entender o significado das palavras e das ideias () Vocabulário: conhecimento do léxico () Denominação: capacidade de nomear objetos, pessoas, fatos, etc. () Discriminação: capacidade de reconhecer, diferenciar e interpretar conteúdos relacionados com a linguagem () Repetição: capacidade para produzir os mesmos sons que se escuta () Escrita: capacidade para transformar ideias em símbolos, caracteres e imagens () Leitura: capacidade para interpretar símbolos, caracteres e imagens e transformá-los em fala Aspectos da leitura () Diferencia letras e números

() Figura-fundo concreta, isto é, vários objetos juntos, identificando cada um deles () Figura-fundo gráfico, isto é, pintar o que aparece de relevante diante das várias linhas que não fazem parte do desenho () Figura-fundo desenho, isto é, descobre o desenho antes mesmo de pintá-lo () Fechamento visual: capacidade para reconhecer um objeto quando falta parte dele, ou seja, é a capacidade de identificar ou reconhecer um símbolo ou objeto quando o objeto inteiro não estiver visível () Dificuldade nas habilidades viso-motoras, ou seja, na capacidade em realizar movimentos coordenados entre os olhos e as mãos () Diferencia visualmente os números das letras, nomeando-os () Reconhecer visualmente a sequência das letras, realização de inversões, substituições e omissões, exemplo: (vai – via) () Inversão de letras, números ou palavras () Não discrimina a diferença entre letras semelhantes (q-p; d-b) () Problemas com conceitos matemáticos: tamanho, magnitude e posição () Reconhece que uma letra é sempre a mesma, independentemente de aparecer em tamanhos, cores ou fontes diferentes () Reconhece palavras conhecidas: Quais: Percepção auditiva () Diferencia diferentes tipos de sons das palavras () Dificuldades em diferenciar sons, por exemplo de letras e números. () Identifica através da fala o mesmo som das sílabas quando iniciam pela mesma () Reconhece que uma palavra termina na mesma sílaba que outra () Se incomoda com algum tipo de som () Gosta de músicas () Repete batidas () Reproduz palavras () Imita sons de animais Percepção tátil () Diferencia os tipos de textura () Discrimina mole e duro () Distingue áspero e liso () Identifica frio e quente () Usa as mãos como pinça para pegar os objetos Percepção olfativa e paliativa () Distingue sabores () Diferencia odores Percepção temporal: () Organiza-se no caderno () Reconhece dia e noite () Identifica os dias, meses e ano () Sabe quando tem Sol () Percebe as ordens, como por exemplo, as sequências de uma atividade	() Nomeia as letras do alfabeto () Reconhecimento global de palavras () Reconhecimento da pontuação correspondente na atividade leitora () Atenção na leitura () Motivação para a leitura () Coordenação de palavras em frases () Extração de significado de palavras ou frases () Interpretação e compreensão de textos Aspectos da escrita () Codificação da linguagem () Coordenação viso-motora (composta pela capacidade de observar, reconhecer e usar as informações visuais sobre formas, figuras e objetos, e permite que as crianças processem as informações em torno delas) () Possui boa caligrafia () Estrutura de palavras () Estrutura de frases () Estrutura de orações simples () Estrutura de orações complexas () Estrutura de textos () Cópia do quadro e de material gráfico () Boa organização executiva geral () Amplo vocabulário conforme a faixa etária () Coordenação de ideias () Sequência de fatos () Reconhecimento e utilização da pontuação () Possui motivação para a escrita Aspectos da linguagem () Articulação de fonemas () Timbre de voz normal () Ritmo da fala normal () Fluência ao falar () Transmite suas ideias com clareza () Formula perguntas pertinentes () Mantém diálogos estruturados () Retém as informações verbais () Atende a solicitação simples # Raciocínio lógico () Compreende relações de igualdade e diferença () Compreensão dos enunciados () Resolução de problemas cotidianos () Compreensão de mundo () Sequência lógica nas partes das histórias apresentadas com seu início, meio e fim () Reconhecimento de absurdos () Capacidades de conclusões lógicas () Monta quebra-cabeças () Nomeia os números () Grafia de signos numéricos () Atendimento a uma sequência de solicitações () Expressão de ideias através do desenho () Nomeia as cores primárias () Diferencia tamanhos diferentes das formas geométricas () Nomeia e identifica as formas geométricas () Identificação de operações matemáticas () Resolução de problemas matemáticos

() Segue a sequência das ordens, como, primeiro secar ou lavar as mãos

() Tempo subjetivo – momentos vividos percebidos como momentos de prazer ou de aborrecimento

() Tempo objetivo – matemático: horas de refeições, atividades específicas

Percepção espacial

() Relação espacial: capacidade para entender noções de posição e de direção no espaço como um todo

() Localiza em cima, embaixo

() Direita e esquerda

() Representa o desenho que é apresentado no papel

() Identifica frente e atrás

() Discrimina longe e perto

() Percebe alto e baixo

() Reconhece o gordo e o magro

() Localiza o primeiro e o último

() Tem noção de sentar e ficar em pé

() Diferencia igual e diferente

() Comprido e curto

() Fino e grosso

() Objeto do meio, entre

Atenção

() Atenção sustentada: capacidade de manter, com fluidez, o foco de atenção em uma tarefa ou evento durante um período de tempo prolongado

() Atenção seletiva: capacidade para direcionar a atenção e se concentrar em algo, sem permitir que outros estímulos, internos ou externos, interfiram na realização de uma tarefa

() Atenção alternada: capacidade de mudar o foco de atenção de uma tarefa ou norma interna para outra, de maneira fluida

() Concentra-se ao realizar as atividades

() Compreende as ordens solicitadas

() Identifica personagens nas histórias contadas

() Representa uma história contada, seja através de desenhos ou até mesmo da fala.

() Ainda não se concentra para desenhar livremente

Memória

Memória auditiva

() Lembra dos nomes dos colegas e da professora

() Reproduz a história contada

() Memoriza sons apresentados

() Identifica diferentes tipos de sons

Memória visual

() Recorda fatos antigos que foram apresentados – memória a longo prazo

() Recorda de fatos que ocorrem recente – memória a curto prazo

() Reconhece a sequência numérica

() Reconhece a sequência alfabética

Memória verbal

() Excelente memória para aquilo que olham

() Boa capacidade de leitura

() Excelente expressão verbal e raciocínio verbal

() Dificuldade para escrever

() Operações básicas

() Direcionalidade (copiar e armar cálculos)

Função pessoal e social

Sobre o aluno e suas relações com

A) Os colegas

() Relaciona-se espontaneamente

() Relaciona-se só se convidado

() Relaciona-se com entusiasmo

() Relaciona-se com apatia

B) Os/as professores/as

() Procura interagir

() Geralmente não procura interagir

() Só responde quando solicitado

() Geralmente não responde quando solicitado

C) Os combinados

() Participar emitindo opiniões

() Faz valer os combinados

() Geralmente esquece os combinados

D) O trabalho em grupos

() Participa das atividades em grandes grupos, interagindo efetivamente

() Participa efetivamente em pequenos grupos ou duplas

() Dispersa-se com facilidade

Função Motora

Habilidades motoras

Identifica:

() cabeça

() olho direito

() orelhas

() pescoço

() ombro

() braço

() mão direita

() perna esquerda

() joelho

() pé esquerdo

() cotovelo

() tornozelo

Habilidades manuais e viso-motora

Motricidade fina

Copia figuras a partir do desenho apresentado de: () círculo

() cruz

() retângulo

() losango

() quadrado

() Manipulação de objetos

() Faz bolinhas com as mãos, sendo com as mãos em pinça, pulso para baixo, movimentos circulares com o indicador e polegar

() Segue os pontilhados que tem na folha e continua a linha

() Segue o caminho de um labirinto

() Copia movimentos de pré-escrita

() Desenha com prazer

() Pinta no limite da linha

☐ Problemas espaciais, de direção, estimativa de tamanho, forma, distância ☐ Problemas para ler expressões faciais ☐ Déficits de percepção tátil, geralmente no lado esquerdo do corpo ☐ Dificuldades de coordenação ☐ Problemas com organização visual-espacial ☐ Dificuldade de adaptação a situações novas e complexas	☐ Recorta no limite das imagens ☐ Rasga e cola com noção na quantidade ☐ Vira páginas de um livro ☐ Faz alinhavo simples com cordão e papelão ☐ Amarra cadarços dos tênis Motricidade ampla ☐ Atira bolas na cesta ☐ Rola a bola no chão ☐ Quica a bola no chão ☐ Saltar em um pé ☐ Caminhar para trás colocando a ponta do pé no calcanhar do outro ☐ Movimenta os braços para frente e para trás em giros circulares ☐ Pula em pé ☐ Fica em pé e coloca os braços para cima ☐ Fica na ponta dos pés e fecha os olhos ☐ Caminha em linha reta com os olhos vendados em cima de uma linha ☐ Pisa com os calcanhares no chão ☐ Caminha sobre uma linha no chão alternando os pés ☐ Caminha sobre uma mureta ☐ Salta com um pé em determinada distância ☐ Alterna os pés em zig zag sobre uma linha ☐ Bate palmas e salta ☐ Salta e gira ☐ Anda para trás ☐ Desce e sobe escada sem apoio ☐ Freio inibitório, corre e obedece ao comando de parar ☐ Salta, pula, corre entre obstáculo

Fonte: Elabora pela autora.

Diante do exposto, são sugestões para agregar ao quê fazer pedagógico na nossa práxis.

5 CONCLUSÕES

“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje” (Freire, 1996, p. 143), e foi desta maneira que este artigo foi criado. Com muita afetividade e amorosidade pelo ambiente escolar, pelos educandos e educadores, juntamente com a alegria de realizar uma pesquisa voltada para o público da educação especial e inclusiva. Tendo a capacidade científica para sair da zona de conforto e construir exercícios que serão ferramentas na utilização das avaliações dos estudantes do atendimento educacional especializado, e principalmente, ter a consciência de que somente a mudança irá transformar o mundo que nos cerca, e de que ela nasce a partir de nós, não dos outros.

Todas as testagens abordadas pela pesquisadora encontradas neste artigo são para contribuir com o preenchimento do PDI na seção 5.3 do livro de Poker (2013), para a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendizes, pois quando não se sabe as suas limitações, habilidades, competências; fica impossível de elaborar e efetuar qualquer tarefa com os alunos.

Nas interações com os estudantes sempre teremos um resultado, e segundo Vygotsky, a situação-estímulo planejada para influenciá-los auxiliará de forma a examinar e analisar a(s) resposta(s) eliciada(s) por aquela situação estimuladora. Assim, ao realizar as testagens com os

discentes, saberemos se eles conseguem ou não resolver a situação-problema das atividades as quais foram estimuladas pelo docente, tendo como diagnosticar suas capacidades para, somente depois, elaborar exercícios que os desafiem, os provoquem; estimulando seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e emocional.

Piaget também aborda a relevância das fases do desenvolvimento ao longo da vida, com seus estágios do desenvolvimento, e em cada fase temos uma determinada maturação, o que nos remete para a próxima; contudo, crianças com deficiências e transtornos não se encontram em idade/fase. Assim, as intervenções são de suma importância, pois as ajudarão em suas limitações e recorrentemente irão aprender e se desenvolver com maior autonomia dentro de suas limitações.

Em suma: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996. p. 29), e esta pesquisa foi visando o aprofundamento para as descrições do item do desenvolvimento do estudante no plano de desenvolvimento individual do educando, uma sugestão de fio condutor. Pois de nada adianta realizar, no chão das escolas, trabalhos educativos, e não poder socializar, compartilhando para que outros profissionais da área da educação se apropriem deles.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. dos S. F. de. **Gestão escolar democrática: um estudo sobre o projeto político-pedagógico da escola**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 de maio de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIAGET, J. **A epistemologia genética: sabedorias e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

POKER, R. B. *et al.* **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional**. Marília: [s.n.], 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Mariele Fonseca Fagundes¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória formativa e os investimentos de duas docentes que atuam nos anos finais de uma escola estadual bilíngue de surdos no Rio Grande do Sul. Sobre os aspectos teórico-metodológicos, o conceito de educação bilíngue é central para a discussão sobre a atuação em um contexto linguístico e cultural específico. Produziram-se os dados da pesquisa a partir da realização de uma entrevista com as duas entrevistadas na escola de surdos em que atuam. Como resultado das análises, verifica-se que a constituição dos percursos formativos ocorreu de forma autônoma e com recursos próprios, demonstrando lacunas nas formações iniciais para atuação em uma escola de surdos. Apesar das conquistas políticas da comunidade surda, em relação à garantia da Libras nas escolas, observou-se falta de preparo, desde a seleção dos profissionais, que chegam às escolas com uma certificação em Libras, mas sem competência linguística e didática para atuação no referido contexto. Ainda, verificou-se, a partir das entrevistas, a falta de materiais didáticos para a educação de surdos. Conclui-se que as trajetórias das docentes entrevistadas se constituem pela resistência, luta e investimentos pessoais, tanto na busca por cursos como no empenho financeiro exigido, para atuar e transformar a realidade da educação de surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetória Formativa. Educação de Surdos. Atuação docente.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua das comunidades surdas no Brasil completa 23 anos desde a promulgação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), um marco histórico nas lutas do movimento surdo no País. Esse reconhecimento não foi o início nem o fim das batalhas travadas pelo movimento surdo. Entre os movimentos de luta, destaca-se a discussão sobre a implementação de uma educação que considere a Libras como primeira língua e língua de instrução, conhecida como Educação Bilíngue de Surdos, que ainda está em processo de consolidação. Parte desse avanço foi a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que incluiu o Capítulo V-A “da Educação de Surdos”, reconhecendo-a como a

[...] modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2022, página eletrônica).

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Contato: mariele.ffagundes@gmail.com.

Na mesma linha dos avanços das comunidades surdas no Brasil, destaca-se a criação, em 2019, da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC). De acordo com informações disponíveis no *site* do MEC, a Diretoria tem como principais competências e metas: a implementação de “políticas educacionais voltadas para o Ensino bilíngue”; o fomento à “pesquisa e formação na área de educação bilíngue de surdos”; e a criação de “escolas bilíngues em que a Libras seja a língua de interação e instrução”. Considerando o cenário atual descrito pela Diretoria, que inclui a inexistência de “uma oferta de educação bilíngue estruturada”; a presença de “poucas escolas bilíngues e poucos profissionais proficientes”; e a situação de “surdos que não adquiriram a Libras como primeira língua e não são alfabetizados em português escrito” (Brasil, 2023, página eletrônica).

Considerando as metas e a análise do cenário atual, apresentadas pela Dipebs, deve-se destacar a meta referente à formação na área de educação bilíngue de surdos, que dialoga com o objetivo desta pesquisa, que visa analisar a trajetória formativa dos docentes que trabalham com alunos surdos em uma escola bilíngue. Para isso, perguntamos: como se constituem as trajetórias formativas dos docentes que atuam na educação bilíngue de surdos de uma escola estadual do Rio Grande do Sul? A partir desse questionamento, analisamos as trajetórias formativas de duas docentes, a fim de registrar os caminhos percorridos e compreender os investimentos empreendidos nesse processo.

Dada a importância da Educação Bilíngue de Surdos, é necessário observar a singularidade dessa língua e compreender o papel do professor e sua formação para atuar em uma escola para surdos. O Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, mas essa exigência muitas vezes se restringe a uma única disciplina introdutória, o que não é suficiente para preparar o docente para a prática bilíngue em sala de aula. Em minha formação em Pedagogia, por exemplo, foi possível observar as lacunas em relação ao aprendizado da Libras e da prática docente para atuação com alunos surdos. O curso de Pedagogia, com duração de quatro anos, contou, apenas, com uma disciplina de Libras de forma remota, com o foco limitado à comunicação básica.

Meu interesse em aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) surgiu da necessidade de comunicação com uma colega do curso de Pedagogia, época na qual nos comunicávamos por meio de uma intérprete, enquanto eu desejava me comunicar mais diretamente com ela. A universidade em que me formei em 2020 não atendeu às minhas expectativas básicas em relação ao aprendizado da Libras, talvez devido à diversidade de interesses dos colegas. No entanto, a formação continuada tem me permitido retomar essa temática de interesse, ajudando-me a compreender os passos para meu futuro na educação de surdos.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa foi qualitativa, utilizando entrevistas estruturadas. Foram entrevistadas duas professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio de uma escola estadual no Rio Grande do Sul. A escolha dessa metodologia foi baseada na necessidade de compreender e aprofundar as experiências individuais das participantes. Como afirmam Silva, Oliveira e Salge (2021, p. 111), “[...] a entrevista propicia ao/à pesquisador/a um diálogo com os/as participantes da pesquisa a fim de descrever, relatar e apresentar aspectos particulares do contexto investigado”. Para isso, a organização para a produção dos dados da pesquisa se deu em quatro etapas: 1) contato com a direção da escola de surdos; 2) elaboração de um roteiro de entrevista e documentos para a escola e entrevistadas; 3) agendamento e realização das entrevistas; e 4) transcrição das entrevistas e análise dos dados.

Considerando o meu interesse em conversar com docentes e conhecer a escola, realizei um contato inicial com a direção. Encaminhei uma carta de apresentação explicando sobre o curso de especialização e meu interesse de pesquisa. A diretora respondeu prontamente, conversou com as docentes e agendamos as entrevistas. No dia 27 de maio de 2025, desloquei-me até a escola e fui recebida na sala dos professores. A escola fica situada ao lado de uma escola municipal, e fui recebida por uma professora que me encaminhou até a sala dos professores, onde as professoras que seriam entrevistadas já estavam me aguardando. Aguardamos o intervalo para que a entrevista fosse realizada.

As professoras já haviam sido informadas sobre a entrevista pela pedagoga da escola. No momento que cheguei, elas solicitaram o roteiro para analisar as perguntas. Informei que a entrevista seria gravada para posterior transcrição. As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e começamos a entrevista. Tudo transcorreu de maneira leve, como uma conversa, e essa leveza proporcionou tranquilidade para as entrevistadas se sentirem à vontade para responder às perguntas.

No que se refere ao roteiro da entrevista, ele estava estruturado em cinco eixos: identificação das participantes; sua formação inicial; o caminho percorrido até a Educação Bilíngue e a relação com a Língua de Sinais; o conhecimento sobre a formação para atuação junto à educação de surdos; e, o último, orientado para o relato das participantes sobre o que elas gostariam que mudasse na formação dos professores para a educação bilíngue. A entrevista durou aproximadamente 45 minutos, com as duas entrevistadas ao mesmo tempo, cada uma apresentando suas respostas em relação a cada pergunta, com suas vivências, dificuldades e caminhos percorridos.

Os documentos utilizados para formalização da entrevista foram a carta de apresentação, entregue à escola, a carta convite, entregue às docentes, e o TCLE para assinatura das participantes.

Nas seções seguintes, apresento o referencial teórico que embasa a pesquisa, a análise das entrevistas e, por fim, as considerações finais com sugestões para avanços na formação docente voltada à educação bilíngue de surdos. Justifico o interesse da pesquisa pela necessidade de conhecer e promover a reflexão sobre o ensino bilíngue de surdos, analisando as lacunas que existem a partir da trajetória formativa dos docentes. Ao analisar essas trajetórias, a pesquisa busca contribuir com práticas formativas e, possivelmente, nas discussões sobre a construção de políticas públicas no âmbito formativo docente.

2 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

As discussões sobre a formação docente, seja ela inicial ou continuada, ocupam as questões relacionadas à educação no País. Em um contexto amplo e diverso, as demandas referentes à formação de professores são complexas, pois envolvem uma multiplicidade de sujeitos escolares a serem atendidos em contextos socioculturais específicos, como no caso da Educação Bilíngue de Surdos. Os professores estão em constante aprendizagem, seja para qualificar sua prática, por interesses próprios ou até mesmo por necessidades profissionais. Conforme afirmam Zanchet, Pinto e Peres (2008, p. 208)

[...] não estamos afirmando que a formação seja construída, apenas, por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Para além dessas condições, ela compreende, também, um trabalho de

reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, proporcionando aos docentes um processo contínuo de aprendizagens.

Esse pensamento posiciona a formação docente como um processo contínuo de aprendizado, adaptando-se às realidades encontradas ao longo da trajetória profissional. No entanto, ao abordar a complexidade do ensino bilíngue, encontramos a necessidade de formações específicas que atendam aos contextos culturais e linguísticos, exigindo uma atenção particular a esses aspectos. Como destacam Kraemer, Lopes e Zilio (2020, p. 7), “[...] para a promoção de uma educação bilíngue [...] verifica-se a efetivação de formações em nível superior que em parte atendem às demandas da comunidade surda, sendo colocadas em funcionamento para a inclusão [...]”. Essa afirmação revela as lacunas existentes nas formações de professores, evidenciadas nas falas das entrevistadas, que apontam para as necessidades específicas do ensino bilíngue.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram entrevistadas duas professoras de uma escola estadual bilíngue do Rio Grande do Sul. Uma delas atua no ensino de Matemática, enquanto a outra é responsável pelo ensino das Linguagens. A Entrevistada A tem 36 anos, com formação inicial em Licenciatura Letras, atua como docente há 10 anos, todos na educação bilíngue de surdos, com turmas do Ensino Fundamental e Médio na área das Linguagens, nas disciplinas de Libras, Português e Espanhol. A Entrevistada B, com formação inicial em Licenciatura Matemática, tem 51 anos e atua há 26 anos na área da educação, sendo 11 anos na educação bilíngue de surdos no Ensino Médio, com os componentes curriculares de Matemática e Física. Observa-se que cada entrevistada traz uma perspectiva diferente, com jornadas de formação e atuação distintas na educação bilíngue.

Sobre o início das atividades com a educação de surdos, questionei-as: como se desenvolveu a sua formação para o trabalho docente na educação bilíngue de surdos? A Entrevistada A informou que não havia feito nenhum curso específico para o trabalho docente na educação de surdos, mas a Entrevistada B contou que fez “[...] uma pós antes de entrar aqui (na escola), eu já vim com a Libras, a Libras é só um curso para se comunicar, não é uma formação pra eu ensinar surdos, é diferente...”.

Tais respostas permitem uma reflexão sobre a construção das trajetórias formativas e a falta de acesso a formações adequadas ao contexto em que estão inseridas. No caso das entrevistadas, a formação ocorreu de maneira autônoma, como um investimento pessoal em resposta às demandas apresentadas. Na educação bilíngue de surdos, mesmo com leis e políticas públicas que garantem o ensino de Libras como língua de instrução e segunda língua na formação superior de ouvintes, ainda é possível identificar lacunas. As falas das entrevistadas revelam que, embora existam alguns cursos e seminários, muitos profissionais precisam buscar sua formação de maneira autônoma, sem o suporte institucional adequado. Como uma das entrevistadas narra, essa busca autônoma é uma realidade comum, destacando a necessidade de um apoio mais estruturado e institucional para a formação contínua dos educadores: “[...] é a gente que vai... a gente que procura” (Entrevistada B).

A busca por qualificação a partir de uma necessidade aconteceu, em ambos os casos, por conta própria, algo que atravessa o nosso cotidiano do docente, pois os cursos de graduação não dão conta da diversidade de realidades nos contextos escolares. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009, p. 232) analisam a formação continuada e o ato de ensinar, afirmando que

As novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competências no ato de ensinar, exigem qualidades e atitudes pessoais como interesse, paixão, paciência, vontade, convicções, criatividade e outras não passíveis de ser padronizadas, tampouco desenvolvidas em cursos e capacitações formais. Nessas condições é a pessoa do professor, com seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo que passa a estar envolvida na qualidade do trabalho e não apenas o cumprimento de uma função definida no nível sistêmico.

É necessário refletir que o ensino bilíngue requer, além de formações pontuais – exigindo do docente uma formação contínua para além do conhecimento da Libras –, o debate e conhecimento de questões relacionadas a identidade, cultura e comunidade surda. O percurso relatado pela Entrevistada A é diferente da Entrevistada B, como é possível observar no seu relato, quando questiono: como se deu o início da sua atuação na escola bilíngue para surdos? Segundo ela:

No meu caso eu já tinha esse interesse, no meio do curso de Letras eu comecei a aprender Libras, comecei a me interessar e entrei no grupo e daí meu interesse passou a ser em dar aula para alunos surdos. Então, desde a minha graduação, eu já fazia todos os estágios, projetos e observações que tinham na graduação, tudo voltado para a educação de surdos. Até cheguei a atuar como professora de língua espanhola para ouvintes, trabalhei algum tempo, mas meu foco sempre foi trabalhar em escolas de surdos, assim, sempre fiz todo o possível dentro da educação de surdos. Na verdade, eu criei uma formação que era para a educação de surdos, porque eu estava vinculada a um curso e o que aprendia lá na universidade, junto com os meus colegas, desenvolvemos um grupo chamado Clube de Libras, que era um grupo de prática de Libras, para nós mesmos e para quem tivesse interesse, então tudo foi sendo desenvolvido pensando na educação de surdos (Entrevistada A).

Observa-se que a trajetória da Entrevistada A foi construída, por ela mesma, voltada diretamente para a educação de surdos, por seu interesse prévio, uma característica importante de se destacar no percurso, diferentemente das dificuldades enfrentadas pela outra entrevistada, que relata:

Eu não imaginei que eu ia trabalhar aqui, na verdade eu vim parar aqui a convite da professora que se aposentou, a professora de Matemática, ela teria que se aposentar e ela tinha que tirar uma licença e ela precisava deixar alguém no lugar dela e não havia, elas não conheciam ninguém no banco [de contratos do estado], na coordenadoria, daí elas me conheciam e me convidaram. [...] Os momentos marcantes foram horríveis pra mim, marcantes de difícil né, no início, quando eu vim pra cá, a convite dessa colega que queria se aposentar, na verdade eu trabalhava há uns 15 anos com alunos ouvintes e tive muito receio de vir pra cá, eu não estava muito confortável de vir dar aula para surdos, porque eu não tinha fluência para ensinar Matemática e Física. Fiquei bem frustrada no início porque eu não conseguia me comunicar com eles da maneira que eu queria e explicar o conteúdo da maneira que eu explicava para os alunos ouvintes. Todos os dias pela manhã era uma reza e uma dor de barriga, eu suava e ficava tímida, pedia muito a ajuda deles e para que tivessem paciência... Depois tu vai vendo o progresso, porque a gente vai aprendendo muito com eles e o quanto a gente ganha fluência só com o contato com eles, porque não adianta tu fazer curso e tal, tu não aprende, não ganha fluência,

como estar com eles aqui, no início foi difícil agora está tranquilo, depois de 11 anos (Entrevistada B).

Além de todos os desafios inerentes à docência, o enfrentamento da frustração do professor também é um aspecto relevante, conforme observado na fala da Entrevistada B. A Entrevistada A relata que muitas pessoas “caem de paraquedas” na escola de educação bilíngue de surdos, sem a devida preparação. Sobre esse ponto, uma das entrevistadas aborda as dificuldades de contratação de professores qualificados, ou seja, com formação adequada para atuar com alunos surdos. Isso reflete a necessidade de um trabalho organizado para garantir que a formação dos professores atenda às demandas específicas da educação bilíngue de surdos. Em sua narrativa, a Entrevistada A conta sobre o desconhecimento da mantenedora na seleção e contratação de professores,

Tem um problema que nos atrapalha muito quando a gente precisa contratar professores, eles [coordenadoria de educação] exigem que os candidatos tenham o curso, ou seja, preciso de um professor de física, com graduação em física com curso de Libras. Eles chegam na escola com o curso de Libras, mas nada garante que ele saiba Libras [fluentemente]. Recentemente a gente ouviu das pessoas responsáveis da SEDUC [Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul], que nos disseram: ‘não, vocês têm liberdade de dizer olha, a pessoa veio, ela tem curso, mas ela não sabe Libras’ (Entrevistada A).

Verifica-se, nesse trecho da entrevista, que a exigência de um curso de Libras não é suficiente para suprir as necessidades que surgem no cotidiano de uma escola bilíngue. O conhecimento sobre a Libras vai além de um simples certificado; é necessário uma formação contínua e investimentos não apenas financeiros por parte dos próprios professores, mas também em políticas públicas que avaliem a proficiência na língua. Isso demonstra, também, a fragilidade da mantenedora nas suas contratações, pois não é avaliado se o profissional é fluente na língua. Basta ter o certificado, que, por si só, não garante práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos surdos. É um direito dos alunos surdos terem acesso à educação em sua primeira língua. Fernandes e Moreira (2014, p. 57) tratam do acesso ao conhecimento por meio da Libras e das lutas dos Estudos Surdos, destacando a importância de uma educação que respeite e valorize a língua e a cultura surdas:

Dentre as questões substantivas que sedimentaram o espaço discursivo dos Estudos Surdos, distanciado da ditadura da normalidade, está localizada a discussão em torno do direito a uma educação bilíngue, como espaço de resistência e edificação da identidade surda.

Além de garantir a educação bilíngue, a escola é um lugar de construção da identidade cultural e linguística. É necessário que o profissional esteja habilitado não apenas na fluência da língua, mas também em outros aspectos que contribuam para essa construção identitária. Desse modo, a precariedade na seleção dos profissionais para atuar em uma escola de surdos compromete a qualidade da educação bilíngue.

Os dados das entrevistas demonstram que as professoras desejam mudanças para a educação bilíngue. Nas respostas à última pergunta, elas sugerem alguns caminhos para a qualificação do ensino e criticam algumas lacunas. A pergunta final foi: “que mudanças você gostaria de ver na formação dos professores da área? No caso da oferta de cursos, quais

formações/atividades poderiam ser desenvolvidas para qualificar a prática pedagógica?”. A Entrevistada B respondeu imediatamente: “Cursos, formações, materiais, a BNCC [Base Nacional Comum Curricular] precisa mudar muita coisa. A gente recebe livros, mas eles não são adequados para surdos”. Em sua narrativa, ela evidencia a falta de materiais didáticos específicos para a educação de pessoas surdas, para as quais a Libras é a primeira língua. Embora as políticas reconheçam e decretem leis, falta investimento para a efetivação do que está previsto nos dispositivos legais. A leitura de livros didáticos é obrigatoriamente em língua portuguesa, o que, mesmo com o direito de acesso ao conteúdo na língua de sinais, torna necessário o conhecimento da língua portuguesa para acessar os livros. Embora existam livros de literatura em Libras, mostrados em algumas disciplinas durante o curso, eles ainda são em quantidades pouco expressivas. Esses e outros fatores precisam ser repensados com urgência. A Entrevistada A sugere:

Para começar, ter um curso para professores de surdos. A gente não tem material didático, não existe. Eu penso que a gente poderia fazer uma graduação, se tu faz Matemática, em nível graduação, deveria ter também um nível de especialização de educação para surdos. Pois não é a mesma coisa que tu dar Língua Portuguesa para alguém que fala português e dar Língua Portuguesa para alguém que não fala português, então deveria ser línguas para surdos, deveria ser Libras/Língua Portuguesa para surdos, por exemplo, ‘eu vou te ensinar Língua Inglesa tu não é falante de inglês, mas tu já tem a primeira língua, tu já tem o português então eu vou te ensinar com base na língua que tu sabe... tu já sabe que isso aqui é celular, vou te ensinar como é o nome disso aqui em inglês... tu já tem a base e eu vou lá e faço uma tradução, faço comparações isso que estou te explicando tu consegue entender, porque tu já sabe a língua portuguesa’.

Ou seja, é distinta a didática a ser utilizada em uma escola bilíngue de surdos, pois muitos estudantes vêm sem nenhuma referência, muitas vezes aprendendo a sua primeira língua com 14, 15 anos, ou em alguns casos já adultos. Há falta de estrutura inclusive de espaço para a aquisição da sua primeira língua, como relata a Entrevistada A:

O meu aluno surdo, provavelmente, tem uma grande possibilidade de, dependendo do momento que ele estiver, ele pode não saber nem essa língua aqui que eu estou me comunicando, então ele chega aqui muitas vezes sem saber, porque depende de quando que ele teve contato pela primeira vez com a língua de sinais, então agora, por exemplo, tem uma menina que tem 13 anos e ela não estabeleceu uma língua ainda, então ela vai chegar aqui e a gente vai ensinar ela a se comunicar, claro, provavelmente ela já tenha estabelecido algumas coisas fazendo gestos, por exemplo, quando está com fome coloca a mão na barriga, tem coisas que são muito parecidas, mas é do zero mesmo, e aí, tu ter um ambiente que todo mundo fala língua de sinais já é um começo... agora, num ambiente que ninguém ou que uma pessoa fale, porque às vezes tem um intérprete, intérprete não serve para ensinar, ele serve para traduzir, então, assim, ter um intérprete não garante que ela adquira a língua. Ou seja, tem um buraco grande aí... então, assim, pra começar: ter uma formação adequada, uma formação em língua que seja educação de língua, ensino de língua para surdos, isso seria outro curso.

A Entrevistada A relata o caso de uma aluna de 13 anos, evidenciando a falta de conhecimento tanto da família quanto a negligência do poder público em relação a pessoas surdas. Ela questiona: “Onde estão esses sujeitos? Por que ela ainda não estabeleceu sua língua?”.

A inclusão em escolas comuns muitas vezes garante apenas a presença de um intérprete, que medeia a comunicação, mas não ensina. O papel do intérprete não é o de educar; o estudante já deve ter a língua estabelecida para que a construção da aprendizagem curricular possa começar. Isso reforça a necessidade de uma formação adequada dos professores que irão atuar em uma escola de surdos, colocando em dúvida para quem é direcionada a formação de Letras/Libras. A formação é destinada a ouvintes que saibam Libras ou a professores surdos? Como observam Kraemer, Lopes e Zilio (2020, p. 14),

O ingresso de professores surdos e ouvintes para atuarem na disciplina de Libras no ensino superior em nosso país representa o investimento no ensino de Libras como segunda língua nos cursos de graduação em detrimento de políticas linguísticas para a aquisição da Libras como primeira língua para as crianças surdas. Em outras palavras, ensinam-se mais ouvintes do que crianças surdas que não estão matriculadas em escolas de surdos e aquelas que não têm acesso à aquisição da língua de sinais em escolas comuns.

É a mesma crítica que a Entrevistada A continua relatando, porquanto, além da formação dos professores, também se percebe a falta de espaço de aquisição linguística adequado.

Eu não sei... aqui nessa escola, que é o lugar mais adequado que eu conheço, pra isso não tem um espaço de aquisição de língua, essa escola é igual à escola ao lado, ela é igualzinha, ela tem, aqui a gente tem a Educação Infantil, aí tem 1º 2º 3º ano, não tem o espaço da aquisição, o currículo nosso é igual o deles, com uma diferença, tem mais uma disciplina. Libras então não é pensado para o aluno que não sabe Libras. O aluno que não adquiriu língua na sua família tem uma grande lacuna, desde antes da gente pensar na formação do professor seria necessário pensar no espaço, já ia ser uma grande coisa, e não se pensa, quem está nas gestões não pensa nessa parte, e a gente percebe que, apesar de ser recente, que não tem uma compreensão do que é o que [...] eu sempre conto essa história, eu tinha chegado há um ano aqui e aí chegou uma professora de Libras, e ela falando com a nossa diretora, aí ela (a diretora) perguntou, 'tu sabe Libras?', e ela disse, 'pois é, eu queria saber, como que eu faço pra aprender?', daí a diretora: 'aprender o quê?', e ela respondeu: 'Libras'. Ela veio para dar Libras e ela veio perguntando como faz pra aprender...

Ou seja, não há um planejamento organizacional para a aquisição da língua pelos surdos; há improvisação por parte dos professores para lidarem com a adaptação às realidades encontradas.

Nas falas das professoras, elas defendem a necessidade de formações específicas para professores que atuam com alunos surdos, e não apenas um curso isolado de Libras, sem contexto ou intencionalidade pedagógica. O aprendizado da língua como meio de comunicação, sem a intencionalidade pedagógica, tem a mesma funcionalidade do aprendizado de uma segunda língua, ou seja, não garante o conhecimento necessário para a atuação docente. A demanda da comunidade surda, atualmente, é por uma prática docente que supra as necessidades educacionais como um todo, partindo da constituição identitária dos indivíduos que chegam nessas escolas. É válido também mencionar a necessidade de mais profissionais surdos nessas áreas, uma vez que, desde 2005, muitos deles passaram a atuar no ensino de Libras como segunda língua no Ensino Superior.

A implementação de políticas públicas e a aprovação de leis que assegurem os direitos das comunidades surdas representam um avanço significativo na história dos surdos no Brasil. No entanto, é importante atentar para questões que não são observadas, como a criação de disciplinas específicas para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, diferentes do ensino para ouvintes em cursos de Pedagogia. Além do curso de Pedagogia Bilíngue, existente no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e no Câmpus Palhoça Bilíngue do Instituto Federal de Educação (IFSC), os alunos surdos, na maioria, não têm uma língua materna consolidada. Quando chegam à escola, o professor precisa conhecer estratégias metodológicas para a introdução da Libras em diversas faixas etárias. O currículo deveria ser voltado para as especificidades e realidades encontradas em uma escola para surdos, e não apenas para a inclusão da Libras no currículo, o que parece desconsiderar toda a cultura e identidade da comunidade surda.

Na última pergunta da entrevista, as professoras trouxeram contribuições significativas para o projeto de educação bilíngue. Elas apontam para a necessidade de uma reconfiguração da formação docente, na qual a língua de sinais é um elemento central, mas considerando os aspectos relacionados à cultura e identidade dos sujeitos surdos. Além disso, problematizam o engessamento de práticas baseadas em um currículo que não contempla as especificidades de uma escola bilíngue de surdos. No artigo *Políticas de Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro*, as autoras Fernandes e Moreira (2014, p. 59) abordam a construção da educação bilíngue conforme a realidade dos alunos e a precariedade da utilização da Libras por professores. Segundo elas,

[...] barreiras linguísticas e comunicativas decorrentes da ausência de uma língua comum, compartilhada entre pais e filhos na família, fica aprofundada quando se inicia a escolarização formal, pela ainda incipiente situação das comunidades bilíngues nas escolas: professores, a quem, em última análise se deposita a responsabilidade histórica pela inclusão de seus alunos, não falam Libras; os intérpretes que têm atuado como mediadores de comunicação e apoio pedagógico nas escolas têm uma formação ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua ainda marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais precariamente de forma bimodal. O bimodalismo constitui uma prática amplamente utilizada por ouvintes não proficientes que falam e sinalizam simultaneamente, na comunicação com os surdos. Geralmente, a língua de sinais é prejudicada, pois a sinalização fica subordinada à gramática da língua portuguesa. Por decorrência, não está garantido aos estudantes surdos nem o acesso aos conteúdos escolares em Libras e nem o domínio daquela que deveria ser a segunda língua no currículo escolar – o português.

As reflexões apresentadas pelas autoras reforçam o que foi apontado pelas participantes desta pesquisa, ou seja: é urgente investir em uma formação adequada para os profissionais que atuam na educação bilíngue de surdos. Essa formação deve ir além do domínio técnico da língua de sinais e do português como segunda língua, contemplando também a valorização da identidade e da cultura surda. Desse modo, torna-se possível a promoção de um ensino de

qualidade, que garanta o acesso efetivo ao conhecimento e respeite as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a trajetória das duas professoras entrevistadas, é possível verificar que ambas têm seus caminhos marcados por investimentos pessoais em suas formações, o que impactou diretamente em suas práticas pedagógicas. A pesquisa buscou apresentar essas trajetórias, mas acabou por evidenciar a precariedade na formação docente para atuação em escolas bilíngues de surdos. Apesar dos avanços proporcionados por políticas públicas específicas – que, à primeira vista, representam conquistas importantes –, ainda persistem inúmeros desafios. Um exemplo é a exigência do curso de Libras para atuação profissional, cujo certificado não garante, por si só, a fluência na língua nem a didática adequada às particularidades do contexto educacional bilíngue.

Apesar de apresentarem dois percursos diferentes de formação – uma professora que não se sentia preparada para atuar na educação de surdos e outra que construiu sua trajetória voltada para a educação desses sujeitos –, em vários pontos as duas profissionais compartilham da mesma experiência: a falta de material didático adequado e um currículo que não contempla as especificidades de uma escola bilíngue. O interesse e o comprometimento com a qualidade do ensino partiram da vontade das duas entrevistadas em buscar caminhos formativos que pudessem melhorar a prática pedagógica. A falta de formação docente adequada, a falta de materiais didáticos apropriados e um currículo para a escolarização dos surdos apontam para a necessidade de olhar para a educação bilíngue de surdos a partir de suas demandas específicas.

Para finalizar, retomo a pergunta de pesquisa – como se constituem as trajetórias formativas dos docentes que atuam na educação bilíngue de surdos de uma escola estadual do Rio Grande do Sul? – e afirmo que as trajetórias formativas das docentes entrevistadas foram marcadas pela resistência e luta para atuar e tentar modificar a realidade da educação de surdos. As trajetórias se constituem a partir do investimento pessoal, conforme frisado ao longo do texto, e as reflexões desta pesquisa podem contribuir para discussões críticas em relação à execução das políticas que já existem, à qualificação da formação docente e à necessidade de materiais e currículo adequados para a garantia do direito à educação de qualidade para pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.936, de 12 de janeiro de 2022. Institui a Política de Educação Bilíngue de Surdos no âmbito da educação básica e da educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 159, n. 9, p. 7, 13 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos – DIPEBS. **Competências, metas e cenário atual**. Brasília, DF, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/competencias-e-metas-da-dpebs>. Acesso em: 24 maio 2025.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educação em Revista**, Curitiba, v. especial 2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; ZILIO, Virgínia Maria. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e28, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X40063>. Acesso em: 26 maio 2025.

SILVA, Lorrane Stéfane; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 110-122, 2021.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib; PINTO, Maria das Graças; PERES, Lucia Maria. Trajetórias e saberes dos professores do ensino médio: por entre as teias da formação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 195-213.

IMPACTO DA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR (PAIE) NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Rejane Gimenez dos Santos¹

RESUMO: Este artigo faz parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado, da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estudo tem como objetivo investigar e analisar aspectos relativos ao impacto da falta ou número reduzido, bem como a qualidade da atuação, de profissionais de apoio para alunos com deficiência, incluídos nas escolas regulares de ensino fundamental. Destaca-se o processo de seleção destes profissionais, para atuarem na Educação Básica, nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Para tanto, foi empregada a metodologia de revisão bibliográfica e análise documental, a partir da leitura de artigos e da legislação vigente que tratam do assunto. O problema inicial que trouxe à tona a presente pesquisa gira em torno da falta de suporte individualizado de profissionais de apoio qualificados e especializados, o que influencia negativamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos com deficiência. Evidenciou-se, durante o processo de análise documental, a falta de qualificação desses profissionais, contratados de formas diversas e pouco criteriosas, trazendo prejuízos à formação dos alunos da Educação Básica, no que diz respeito à Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Profissional de Apoio à Inclusão Escolar.

1 INTRODUÇÃO: SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE SIR

Atualmente, atuo como professora na Sala de Integração e Recursos (SIR), em uma escola de Educação Básica, no Ensino Fundamental. Atendo alunos com deficiência neste ambiente, observando-os em sala de aula regular e também em diversos espaços da escola. Desta forma é possível identificar potencialidades e dificuldades destes alunos, a fim de possibilitar a articulação com o professor referência, debatendo questões de desenvolvimento nas áreas cognitiva, motora, social, comunicativa, área de apoio a habilidades específicas, atividades de socialização, tecnologias assistivas, entre outras, buscando auxiliá-los em seu desempenho escolar.

Neste panorama, percebe-se a indiscutível necessidade da presença de profissionais que auxiliem tais alunos no processo de inclusão, em seu desempenho no contexto escolar como um todo. Esses profissionais de apoio são fundamentais junto a alunos com necessidades específicas e/ou deficiência, tanto no que diz respeito a questões de alimentação, mobilidade, interação com seus pares, sensibilidade sensorial, autonomia, como também e essencialmente, no que concerne às questões pedagógicas, pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, requerendo desses profissionais formação, habilidade e processo seletivo adequados às demandas da função.

¹Graduada em Pedagogia (2005). Atualmente trabalha em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contato: rejane.gimenez@gmail.com

O aluno com deficiência, especialmente aquele que está dentro do espectro autista, apresenta necessidades específicas de suporte, garantia de mediação para seu processo de desenvolvimento integral, desenvolvimento de sua autonomia, em sua interação social e também para atingir os objetivos educacionais propostos, razão pela qual é essencial a presença de profissionais de apoio a esse aluno, que devem atuar em todos os ambientes do espaço escolar, ajudando-o em suas particularidades. Todavia, sabe-se da dificuldade em contar com a presença deste profissional especializado, com formação e boa prática pedagógica. Muitas vezes pais ou responsáveis acessam esse direito por via judicial, para conseguir a atuação desse profissional no ambiente escolar.

Pesquisas mostram que em alguns municípios, da região sul do Brasil, existem iniciativas e projetos que visam o apoio a esses alunos, focando especificamente o Transtorno Autista, podendo inclusive o encaminhamento ser realizado pelas escolas públicas. Entretanto, nem todos acessam esse apoio, dependendo do atendimento especializado nas escolas onde a inclusão é uma variável cada vez mais crescente. Por esta razão, e no intuito de solucionar o problema do apoio ao aluno com deficiência, nas escolas de Educação Básica, ocorrem as contratações de profissionais auxiliares à inclusão de forma pouco criteriosa. Isso faz com que o acesso dos profissionais de apoio ocorra por intermédio de diversas formas de contratação, como a temporária, realizada pelos próprios órgãos públicos responsáveis, sendo alguns profissionais da saúde, outros concursados e muitos, ainda, são contratados por empresas terceirizadas, porém, sem qualquer qualificação pedagógica necessária ao atendimento dessas atribuições, trazendo prejuízo ao trabalho docente.

Considerando a legislação vigente e também experiências pessoais como professora de SIR, o objetivo da presente pesquisa é investigar e analisar o impacto, não apenas da falta de monitores na Educação Básica, mas principalmente a qualificação, a atuação e a contratação de profissionais que não estão devidamente preparados para a função em termos acadêmicos, ou seja, onde a parte pedagógica e o atendimento ao aluno com deficiência deixam muito a desejar. A metodologia de pesquisa utilizada foi pesquisa e análise documental e revisão bibliográfica, tendo sido estudados documentos legais pertinentes à Educação Especial e Inclusão na Educação Básica, consultas a revistas eletrônicas de credibilidade científica, bem como estudos de autores diversos a respeito do assunto.

Sendo assim, não podemos deixar de observar o que diz a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no seu Art. 205, ao declarar a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como objetivo o de promover o desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho. No Art. 206, a Carta Magna refere os princípios básicos para que o ensino seja ministrado no Brasil, dos quais destaco o primeiro, que trata sobre a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Para tanto, o Art. 208 menciona que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Ainda amparados na legislação, vemos que em 2015, foi promulgado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, denominado de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sob Lei Federal nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que garante os direitos das pessoas com deficiência, necessidades específicas, superdotação, entre outros.

Desta forma, tomando a legislação básica vigente como premissa, passamos à análise documental e também estudos que tratam sobre o assunto, focando na efetiva necessidade da contratação de profissionais de apoio, que sejam qualificados para a atuação junto a alunos com deficiência, na Educação Básica Inclusiva.

2 ANÁLISE DOCUMENTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS E ESTUDOS CIENTÍFICOS SOBRE O MONITOR E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?

No contexto escolar atual, é indiscutível a obrigatoriedade da presença de profissionais de apoio à Educação Inclusiva em razão da crescente demanda de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Lopes e Mendes (2023) afirmam que a inclusão escolar tomou proporção a partir de 2008, pois até então eram feitas apenas ações isoladas com relação às deficiências e necessidades educacionais especiais, restringindo os respectivos atendimentos basicamente a pessoas com deficiências visuais, deficiências auditivas, pessoas com surdez e também a pessoas com deficiências físicas, mas em menor número.

O documento que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), trouxe pela primeira vez a referência a um profissional sem formação docente, denominado “cuidador” ou “monitor” que atuaria junto a alunos com deficiência, tornando obrigatória a presença desses profissionais no contexto escolar. Pode-se dizer que a Educação Especial passou a executar serviços de atendimento especial, em razão da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) com o surgimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde alunos com deficiência, teoricamente, receberiam atendimento extraclasse, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Esses alunos seriam atendidos por professores especializados em contraturno. Tais estudantes, por conseguinte, poderiam ser incluídos na sala de aula regular.

Gandra Brandão et. al (2021, p.3) citam a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mostrando que:

O art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, garante o direito das crianças com necessidades específicas em classes comuns, com o serviço de apoio específico quando necessário, assim como recursos especializados. O art.59 sustenta a organização do trabalho pedagógico em que os sistemas de ensino tenham professores capacitados para integrar os alunos com necessidades específicas nas demais classes. (Brasil, 1996).

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, considerando as características individuais e níveis de suporte maiores ou menores, incluindo as necessidades de aprendizagem, garante ao aluno o direito à inclusão, bem como ao atendimento especializado com vistas a auxiliá-lo em questões de autonomia e independência. Como consequência, espera-se que este aluno possa permanecer por mais tempo na escola, devidamente engajado no processo de ensino e aprendizagem como um todo.

O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. A partir de então são estabelecidas diretrizes para criação dos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) na Escola Básica, de Educação Inclusiva. O objetivo da oferta do AEE é garantir a inclusão e o desenvolvimento dos alunos matriculados na rede pública, que apresentem necessidades educacionais específicas.

Mesmo com a oferta de AEE, a demanda de alunos com deficiência nas escolas de Educação Básica continua crescendo e o trabalho do professor assume uma demanda proporcional em sala de aula, gerando, em 2010 a publicação da Nota Técnica SEESP/GAB n.º 19/2010 (Brasil, 2010), que trata sobre o Profissional de Apoio para alunos com deficiência. A nota

trata sobre o papel dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)², justificando sua presença na escola de Educação Básica e estabelecendo sua função como de suporte aos cuidados básicos para alunos com deficiência. A nota não define, entretanto, o seu perfil e a formação específica dos profissionais de apoio e nem mesmo garante as condições administrativas de trabalho do profissional, não havendo regulamentação desta profissão até a presente data (junho/2025).

Surge, então, um contexto desafiador para o professor regente de turma que, com classes numerosas, não tem condições de acolher a todos os alunos de forma igualitária, deixando a desejar em termos pedagógicos de apoio e ensino, uma vez que teria que prestar cuidados personalizados a alunos com deficiência, público das políticas de inclusão. Neste caso, a precariedade no processo de ensino e aprendizagem atinge toda a turma, pois o professor, atendendo a alunos com necessidades educacionais, com dificuldades complexas ou não, inclusive de comunicação ou mesmo apresentando comportamentos desafiadores, não tem condições de delegar a plena e devida atenção aos demais estudantes.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) não descartou a possibilidade de outras formas de atendimento aos alunos com deficiência. Por isso vale reforçar a ideia de que o professor titular não tem condições de atender a turma e também prestar serviços de cuidador, no caso de alunos com dependências diversas. A respeito disso, Matos e Mendes (2014) nos mostram que:

A partir de 2008, os documentos oficiais da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva passaram a preconizar, com maior ênfase, a necessidade de prover Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), cujo profissional responsável seria o professor especializado com formação em educação especial. Assim sendo, os professores especializados começaram a ser alocados nas SRM com o objetivo de trabalhar em uma perspectiva de articulação com os professores do ensino comum. (Matos; Mendes, 2014, p. 3).

Como já foi dito anteriormente, a partir de 2008, com a PNEEPEI, abriu-se precedentes ao amparo legal a alunos com deficiência no sentido de terem o direito a um acompanhante especializado (por aluno), tanto na sala de aula, como nos demais ambientes da escola. O foco desse acompanhante seria em função de auxiliá-los em quaisquer dependências que apresentarem dificuldades, em níveis de suporte maiores ou menores, ou suporte individualizado. Esses cuidados podem abarcar uma diversidade considerável de atividades, sendo desde prestar cuidados de higiene, alimentação e locomoção, como consta da legislação correspondente, até auxiliar na atividade pedagógica ou com comportamento disruptivo, planejar e ensinar e também prestar cuidados de saúde.

Santos e Schutz (2019, p. 2) corroboram, trazendo a seguinte colocação:

A adoção de um modelo escolar inclusivo exige que o professor rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos e desempenhe o seu papel formador, que não mais se restringirá a ensinar somente a uma parcela dos alunos que

² Neste trabalho, optamos por utilizar a nomenclatura “Profissional de Apoio”, tendo em vista a diversidade de documentos que buscam regularizar esta atividade profissional e a correspondente diversidade de nomenclaturas disponíveis no teor dos mesmos.

conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Assim, ensinará a todos indistintamente.

Assim, tendo investigado e analisado, mesmo que apenas em resumo, a lei brasileira a respeito da necessidade da presença do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) nas salas de aula da Educação Básica é importante destacar que esses agentes são de fundamental importância para que o processo de inclusão seja plenamente realizado.

Na condição de Pós-graduanda, investigadora do assunto em estudo, acredito que a falta de apoio adequado e individualizado a alunos com deficiência gera um sério conjunto de consequências negativas. A escassa presença de PAIEs na Educação Básica fere o direito constitucional do aluno com deficiência, à educação de qualidade, o que prejudica seu desenvolvimento, em razão da falta de apoio especializado. A ausência desses profissionais exclui alunos com deficiência, da sala de aula regular e também reduz o tempo de permanência dos mesmos na escola, incorrendo na diminuição, na fragilização e nas dificuldades de aprendizagem. Penso, ainda, que a efetivação e sucesso da inclusão escolar ocorrerá de forma eficiente no momento em que haja parceria entre todos os entes envolvidos no processo. Isso inclui investimentos, por parte dos governos, no sentido de contratar e capacitar profissionais para tal atividade, garantindo esses direitos aos alunos que necessitem, sendo indispensável e urgente investir em políticas públicas.

Pesquisas mostram que no estado do Rio Grande do Sul a justiça foi acionada a respeito da falta desses profissionais, nas escolas regulares de Ensino Fundamental. Como resultado disso, foi determinada a contratação de PAIEs, com a finalidade de acompanhar alunos com deficiência em razão da contínua reivindicação de pais e responsáveis, cujos filhos frequentam escolas públicas e onde pode ser constatada a ausência de tais profissionais. A capacitação periódica, não somente dos PAIEs, terceirizados ou não, mas também dos profissionais da Educação Especial (incluindo a Sala de Recursos) também foi determinada judicialmente.

Outra situação identificada é o deslocamento desses profissionais para as escolas de Educação Infantil, retirando-os das escolas de Educação Básica onde é crescente o número de alunos com deficiência.

Partindo do pressuposto de que todos são iguais perante a lei, o aluno com deficiência, público das políticas de inclusão, na escola de Educação Básica, também se encontra na etapa inicial de seu processo educacional, logo, tanto quanto alunos sem deficiência, ele tem o direito ao atendimento especializado de que tanto necessita. Além disso, a falta desse apoio prejudica o desempenho escolar, não somente do aluno com deficiência, mas também dos demais alunos da escola, em razão do professor não dispor de condições de atender, sozinho, às demandas, as especificidades e as singularidades de cada aluno. As consequências são desastrosas, pois além da ausência de mediação pedagógica especializada, pode acontecer o abandono escolar, ocorrem as repetições de ano em decorrência das dificuldades de ensino e aprendizagem, não apenas dos alunos com deficiência, como também dos demais estudantes.

Tendo em vista os diversos aspectos da atividade do PAIE, no que se refere aos cuidados que devem ser prestados ao aluno com deficiência, com dificuldades e necessidades de suporte em níveis maiores ou menores e inclusive quanto ao acompanhamento pedagógico, em sala de aula, Lopes e Mendes (2023) ressaltam que a Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012) reforça que o perfil deste profissional deve ser especializado, comentando sobre o espectro autista, por exemplo:

No caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei n.º 12.764/2012 previu o apoio do “acompanhante especializado” para esse

público. O Decreto n.º 8.368/2014, que regulamentou essa lei, reforçou o perfil dos cuidados básicos, acrescentando a responsabilidade pelo suporte às atividades de comunicação e interação social, quando isso fosse requerido em função das características dos estudantes (Lopes; Mendes, 2023, p. 4).

Visto isso, compreende-se que para o sucesso da inclusão escolar é imprescindível que os PAIEs tenham formação acadêmica condizente com a função pedagógica, pois esses profissionais necessitam, no cotidiano, lançar mão de conhecimentos técnicos e educacionais diversificados a fim de que possam ajudar os alunos com necessidades específicas e/ou com deficiência em sua formação, de maneira adequada. PAIEs, com formação adequada e experiência em educação, têm condições de colaborar efetivamente com os professores, uma vez que dispõem de recursos pedagógicos para apoiar os alunos no seu desenvolvimento como um todo.

A formação específica favorece, inclusive, que os PAIEs identifiquem as especificidades e necessidades dos estudantes com deficiência, tanto no que diz respeito a condições físicas, como cognitivas ou de comportamento. Com o conhecimento técnico em mãos, este profissional tem condições de planejar conjuntamente com os professores, adaptando as atividades propostas pelo professor titular quando necessário. O Pedagogo, especializado na Educação Inclusiva, por exemplo, além de estar atento às necessidades emocionais do aluno com deficiência, teria condições de, ao atendê-lo individualmente, desenvolver práticas de ensino específicas que acompanhem a proposta de trabalho dos professores, trazendo autonomia e segurança às atividades desempenhadas pelo estudante.

Lopes e Mendes (2023) dizem que o CNE/CBE n.º 02/2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), em seu Artigo 8º, estabelece que para exercer função docente em Educação Especial é necessária a licenciatura em Educação Especial, podendo ser aceita a complementação de estudos e especialização na área. Por esta razão, além da falta dos profissionais de apoio na Escola Básica, ressaltamos também a necessidade de formação e perfil adequado desses profissionais com ênfase na formação inicial na graduação e pós-graduação na perspectiva da educação inclusiva e atendimento educacional especializado.

Todavia, a não regulamentação da profissão favorece a contratação aleatória, de profissionais cujo perfil não condiz com as necessidades da vaga. Além disso, por não haver uma normatização única a respeito da profissão, ocorre o surgimento de nomenclatura diversificada, constante de documentos que regulamentam a atividade e também quanto aos atributos relativos à mesma. Essas variações nos mostram que a análise do perfil desses profissionais vem sendo deixada de lado. Desta forma, como nos mostram os autores estudados, encontramos profissionais únicos, contratados de forma precária e sem o perfil adequado para atuação pedagógica, que sequer contam com supervisão ou rede de apoio qualificada.

Retomando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, Brasil, 2008), vimos que, embora tenha sido criada a função de Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), a profissão não foi regulamentada, razão pela qual a nomenclatura referente à função também é bastante variável, podendo ser encontrados termos como: “cuidador ou monitor”, “outros profissionais da educação que atuam como apoio”, “profissionais de apoio”, “acompanhante especializado”, “profissionais de apoio escolar”, “auxiliar de inclusão”, “monitor de inclusão”, entre outros. Embora o foco do presente trabalho não seja o debate sobre a nomenclatura utilizada para identificar esses profissionais, está disponível na legislação vigente, uma considerável diversidade de termos. É importante ressaltar

que cada um dos documentos legais, apresenta diferentes nomenclaturas, trazendo também acréscimo ou descrição diferenciada de atributos relativos à atuação dos mesmos.

Lopes e Mendes (2023) mostram, então, que o perfil do PAIE não está completamente definido na legislação brasileira e em razão desta profissão não estar devidamente regulamentada, favorece discrepâncias pragmáticas correspondentes ao assunto. Essa distância entre o que está instituído e o que acontece na prática, pode estar ocorrendo em razão de não haver um processo seletivo criterioso. A ausência dessa prática certamente contribui para que a atividade seja desvalorizada, correndo o risco de haver contratação de pessoas cujo perfil não seja condizente com a função, já que competências específicas, qualificação e características compatíveis não são levadas em conta para o preenchimento da vaga.

A esse respeito, outros autores, tais como Martins (2011), também comentam sobre a deficiência de orientação aos PAIEs por parte de gestores, deixando a desejar uma boa entrevista inicial e constantes momentos de debates e orientações específicas, a fim de evitar consideráveis problemas ao longo da atuação desses profissionais no âmbito escolar. Essa conversa inicial, ou mesmo inclusão dos PAIEs nas reuniões pedagógicas, certamente evitaria a contratação de pessoas com perfis inadequados e conseqüentemente o desvio de função ou o abandono do cargo, quando os próprios PAIEs se veem deslocados, despreparados e desamparados. Estudos mostram que uma prática formativa, de educação continuada, evitaria o desinteresse pela função por parte dos contratados e inclusive a terceirização do serviço pelo professor titular, entre outras questões oriundas da falta de normatização desta profissão. Santos e Schutz (2019, p. 251) orientam que:

Contratado o profissional de apoio escolar, é preciso incluí-lo na rotina escolar e garantir que ele participe das reuniões pedagógicas. Em contato com o restante da equipe, ele consegue ter um olhar geral sobre o trabalho pedagógico, o que ajuda quando está em sala de aula com o aluno. Ao mesmo tempo, ele compartilha com a equipe informações sobre o desenvolvimento da criança que acompanha.

Em estudo realizado por Gandra Brandão et. al (2021) sete PAIEs foram entrevistados e esses próprios profissionais reconheceram a necessidade de criatividade e da busca constante de conhecimento para que a inclusão ocorra de forma satisfatória. Os entrevistados alegaram ser essencial a busca por inovação, a proatividade e a predisposição à docência. Isso demonstra que estabelecer um perfil que seja previamente avaliado é importante para que estes profissionais sejam perfeitamente condizentes com as características e atribuições da vaga a ser ocupada nas escolas de Educação Básica. Logo, combinar perfil e atribuições da vaga, bem como formação e contratação adequadas traria à profissão maior comprometimento e credibilidade, uma vez que profissionais estimulados e com as demais características ora apresentadas, teriam plenas condições de enfrentar o desafio de auxiliar alunos com deficiência em circunstâncias diversas. Mesmo observando a questão da indefinição terminológica desta atividade profissional, não se pode deixar de constatar a extrema necessidade de sua presença junto aos alunos com deficiência. Muitos pais buscam judicialmente esse recurso para seus filhos, pois o direito à Educação consiste em um dos direitos garantidos pela Constituição Brasileira de 1988.

A partir disso, pode-se considerar que a falta de normatização da profissão, bem como a precariedade na seleção do perfil adequado para a função de PAIEs tende a afetar diretamente o desempenho do aluno com deficiência no contexto escolar, gerando um impacto no desenvolvimento deste aluno. Por outro lado, e ao contrário do que possa parecer, não se

pretende dizer aqui que tais profissionais são dispensáveis, muito pelo contrário, uma vez que seria impraticável ao professor titular atender a toda a turma e simultaneamente prestar cuidados especializados a alunos com dificuldades, sejam elas simples ou complexas. Tal circunstância coloca a contratação dos PAIEs na condição de imprescindível e de primeira necessidade para que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência possa transcorrer com certa previsibilidade, planejamento, constância e regularidade.

3 O IMPACTO DA ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Muitos são os efeitos impactantes trazidos pela atuação ou não dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIEs) na Educação Básica, junto a alunos com deficiência, nas escolas públicas. Um dos maiores impactos que ocorre no desenvolvimento do aluno com deficiência, na Educação Básica é o da própria exclusão. Vale aqui ressaltar que não vivemos em uma cultura de inclusão e, mesmo tendo consciência de que a exclusão limita potenciais e compromete o desenvolvimento social como um todo, a política de exclusão é visível. Nota-se a exclusão na dificuldade de priorizar investimentos e planejamentos necessários por parte de órgãos competentes, o que facilitaria o acesso de alunos com deficiência aos PAIEs, nas escolas da rede pública, por exemplo.

Wunder e Giordani (2024) defendem as políticas públicas bem estruturadas, porém não defendem a terceirização dos serviços na educação, que estão sendo oferecidos nas escolas de Educação Básica, já que os responsáveis optam por empresas particulares que tem como foco apoiar o atendimento educacional especializado, através da contratação de serviços terceirizados. Ainda sobre a terceirização da Educação Inclusiva, as autoras referem que embora seja frequentemente apresentada pelos envolvidos em “apoderar-se” de recursos públicos, isso seria uma solução rápida para as dificuldades encontradas pelas redes públicas de ensino o que gera sérias preocupações em relação à qualidade, continuidade e valorização do serviço prestado. Consideram, ainda, ser necessária a crítica sobre esse modelo de gestão, especialmente quando se considera o impacto sobre os estudantes com deficiência e sobre os profissionais da educação.

É indiscutível, portanto, que a falta desses profissionais pode trazer diversos transtornos ao processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo a redução do tempo de permanência do aluno com deficiência na escola, efetivamente prejudicando seu desempenho e evolução na construção do conhecimento. Muitas vezes isso ocorre em função do deslocamento desses profissionais, visto que os responsáveis pelo suprimento dessas vagas vêm contratando e alocando “Agentes de Apoio” nas escolas de Educação Básica, sem formação e preparo acadêmico adequados para atuarem com alunos com necessidades educacionais específicas e/ou alunos com deficiência, e isso tem causado muita insegurança e descrédito no ambiente escolar como um todo.

Ziliotto e Burchert (2020) vislumbram formação e contratação precárias dos PAIEs em nível nacional e afirmam que no cenário de construção da escola para todos no país, há a criação de dispositivos legais, muitas vezes desacompanhados de políticas de formação dos profissionais da escola, os quais, por sua vez, não participam da construção das potencialidades e ações que asseguram a inclusão. As autoras reforçam que a criação de cargos e recursos não deve fragmentar a proposta de atendimento ao aluno que é público das políticas de educação especial e inclusão, mas, contrariamente, deve concretizar uma possibilidade de atuação multiprofissional em rede.

Bezerra (2020) menciona que a legislação vigente, na tentativa de regulamentar a atividade de PAIE, mesmo que de forma concisa, acabou por estimular a contratação desses profissionais de forma precária, tendo em vista a necessidade de adequação das escolas à crescente demanda de alunos com deficiência. Entretanto, o suprimento dessa necessidade ocorre, muitas vezes, de forma improvisada, gerando descrédito e desconforto ao processo pedagógico, bem como às escolas propriamente ditas, enquanto instituições receptoras e provedoras de Educação Inclusiva.

De toda a forma, a inexistência dos PAIEs, nas escolas de Educação Básica, seria catastrófica, pois a atuação desses profissionais visa a assegurar que alunos com deficiência, que necessitem de cuidados especializados, possam ter acesso ao ensino de maneira satisfatória, a fim de que alcancem suas máximas potencialidades, não somente em termos pedagógicos, bem como em questão de sua própria autonomia. Logo, a falta de tais profissionais causa um impacto negativo que afeta diretamente a proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Em consequência, a escassez de PAIEs dificulta o aprendizado e reduz o tempo de permanência na escola, de alunos com deficiência. Por outro lado, a ausência ou empobrecimento de qualificação desses profissionais de apoio desvaloriza a atividade em si e compromete a qualidade da educação inclusiva então proposta em documentos legais.

A atuação desses profissionais, quando de formação e contratação precária, também traz efeitos impactantes quando o caso é de um profissional auxiliar que também apresenta comportamentos desafiadores. Sem o preparo adequado o PAIE sente-se impotente, uma vez que sem a sua própria rede de apoio, terá que lidar sozinho com a situação. A esse respeito as mesmas autoras (2023) afirmam que:

Nesses casos, seria necessário analisar o comportamento desafiador e, em seguida, tentar aplicar práticas preventivas e intervenções com o objetivo de diminuir e evitar a recorrência dos acontecimentos e não apenas “amenizar” situações ocorridas. Vale ressaltar ainda que, muitas vezes, os comportamentos inadequados poderiam estar relacionados à ausência de um currículo adequado, o que tornava o dia a dia desinteressante e causador de agitação e dificuldade em lidar com algumas situações em sala, assim como questões relacionadas à educação doméstica, limites, entre outras questões não consideradas, consequência de transtornos e deficiências. Sendo assim, devendo ter outro tipo de providência, muitas vezes, o acompanhamento do PAIE se faz desnecessário. (Lopes; Mendes, 2023, p.11).

Cabe evidenciar, portanto, os impactos negativos da falta de formação adequada e perfil condizente com a função a ser desempenhada pelos PAIEs na educação inclusiva. A falta de reconhecimento profissional, uma vez que a profissão não está devidamente regularizada, desvaloriza o profissional, trazendo insatisfação e rotatividade a essas vagas, o que, de certa forma, trava o processo de inclusão. E aqui reforçamos a ideia de que a falta de incentivo e atenção a esta profissão não é apenas uma questão de falta de recursos, mas sim uma questão cultural, um movimento capacitista e excludente em relação às pessoas com deficiência. É imprescindível, portanto, políticas públicas de inclusão voltadas à contratação de profissionais com formação adequada na perspectiva da educação inclusiva. Wunder e Giordani (2024) referem que a falta de formação qualificada dos profissionais terceirizados gera uma alta rotatividade, isso significa que os estudantes com deficiência estão sujeitos a frequentes trocas de pessoas que os acompanham, o

que implica negativamente no desenvolvimento das relações de confiança e continuidade no suporte especializado de que tanto os alunos com deficiência necessitam.

Sendo assim a atuação qualificada dos PAIEs também consiste em efeito impactante no contexto escolar, uma vez que a formação precária e a contratação aleatória desses agentes é, muitas vezes, terceirizada. Desta forma, não são estabelecidos parâmetros de seleção e orientação a esses profissionais. Por consequência, vê-se contratações temporárias, pessoas despreparadas, gerando muita rotatividade e muitas vezes desmotivadas para a atuação pedagógica junto ao aluno com deficiência, sem condições de manejar situações diversas, como auxiliar nas atividades pedagógicas de sala de aula, ou auxiliar com comportamentos desafiadores, por exemplo.

Vale reforçar que o profissional de apoio com formação adequada tem condições de impulsionar a autonomia dos alunos com deficiência, oferecendo atendimento de qualidade, inclusive com relação a condições de acolhimento que podem proporcionar melhores condições de aprendizagem. O estudo realizado por Lopes e Mendes (2023, p. 13) pontua algumas atividades desempenhadas pelos PAIEs no contexto escolar, trazendo, inclusive, depoimentos dos próprios profissionais a respeito do assunto, colocando-se conforme segue: “os PAIE pontuaram a importância desse suporte, pois os professores não tinham condições de fornecer o apoio mais individualizado necessário para que o aluno realizasse as atividades propostas nas quais apresentava dependência”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FORMAÇÃO ADEQUADA DOS PAIEs TRAZ, EM SI, IMPACTOS POSITIVOS

Diante disso, é importante ressaltar que a formação adequada dos PAIEs traz, em si, impactos positivos para a autonomia e independência do aluno com deficiência, favorecendo o desenvolvimento de habilidades necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. O profissional qualificado tem condições de elaborar estratégias para o atendimento individualizado do aluno com deficiência, fazendo com que cada estudante possa aprender de forma eficiente e autônoma. Criar um ambiente escolar mais acolhedor, que favoreça a permanência do aluno na escola, também pode ser promovido pelo PAIE, que tem qualificação específica na área, uma vez que, a partir de conhecimentos técnicos, teria condições de dispensar um olhar mais empático sobre as necessidades específicas de cada aluno.

Não se pode deixar de falar sobre a necessidade do envolvimento de todos no processo de inclusão. Por esta razão, quando o PAIE dispõe de formação acadêmica equivalente à área da educação na perspectiva da educação inclusiva, podem trabalhar de forma mais eficiente e colaborativa, não somente junto a outros professores, supervisores e coordenação escolar, como também junto à comunidade escolar como um todo, ampliando o conceito de inclusão social. Assim, para promover um atendimento de qualidade e eficaz aos alunos com deficiência é importante que o profissional de apoio que atua na educação, no espaço escolar, tenha formação acadêmica adequada com a licenciatura, a fim de que possa atender, de forma pedagógica, às necessidades específicas de cada aluno com deficiência, colaborando com os demais professores que atuam no âmbito da escola e fortalecendo o processo de inclusão como um todo.

Wunder e Giordani (2024) afirmam ser fundamental o investimento em políticas públicas de curto e de longo prazo. Além disso, fortalecem a necessidade de valorização e a ampliação do quadro de profissionais concursados, enfatizando, assim, uma forma de fortalecer a escola pública, garantindo que a inclusão não seja um serviço terceirizado, mas sim uma prática consolidada e integrada ao projeto pedagógico da instituição. As autoras defendem, ainda, ser necessário promover o cargo de profissional de apoio à inclusão com formação e remuneração

adequada. Afirmam que, por serem profissionais efetivos, compartilhariam das formações oferecidas pelo sistema e também as organizadas pela própria escola, visto estarem inseridos neste contexto e estarem plenamente engajados à comunidade escolar, participando ativamente do planejamento pedagógico, em contato direto com os professores e gestores, permitindo assim um trabalho que seja inclusivo, de maneira colaborativa e alinhada aos objetivos educacionais da escola.

O problema inicial desta pesquisa girou em torno dos profissionais de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas e/ou alunos com deficiência. Evidenciou-se, durante o processo de análise documental, a falta de qualificação desses profissionais, contratados de formas diversas e pouco criteriosas, trazendo prejuízos à escolarização dos alunos da Educação Básica, no que diz respeito à Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G.F. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 26 (4). Out-Dez. 2020

<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.o 2, de 11 de setembro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 11 abr 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 11 abr 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.o 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3o do art. 98 da Lei n.o 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 02 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 09 maio 2025

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 maio 2025.

BRASIL. MEC/SEESP/GAB, **Nota Técnica nº 19/2010, de 08 de setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

GANDRA BRANDÃO, V. B. SANTOS Ribeiro, I. T.; RUAS, N. K. (2021). Inclusão Educacional e Social: Crianças com necessidades específicas e relação com profissionais de apoio. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED**, 2(6), 1–15. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i6.7991>

LOPES, M.M. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?lang=pt>. Acesso em 19 maio 2025.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X8796> Acesso em: 12 maio 2025.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. Recuperado em 27 de novembro de 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

SANTOS, A. M.; SCHUTZ, E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Revista Saúde debate**, n. 43 (spe4) 19 Jun 2020 Dez 2019. <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S420>. Disponível em: SciELO - Saúde Pública - Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. Acesso em: 20 maio 2025.

WUNDER, Karla e GIORDANI, Liliane. Políticas de Educação Inclusiva no Município de Porto Alegre: precarização pela privatização do público. *Brasil de Fato*, Porto Alegre, 23 out. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/10/23/politicas-de-educacao-inclusiva-no-municipio-de-porto-alegre-precariozacao-pela-privatizacao-do-publico/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ZILIOTTO, Denise Macedo; BURCHERT, Amanda. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial . **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–24, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21096. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21096>. Acesso em: 30 maio. 2025.

ENTRE A ESCUTA DOCENTE E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO COMO TRAVESSIA PARA A INCLUSÃO

Rita de Cássia Romanelli Machado¹

RESUMO: Este artigo nasce do chão da escola e da escuta comprometida de quem vive a inclusão não como conceito abstrato, mas como prática cotidiana repleta de contradições e potências. Investigamos a formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas estaduais de Viamão/RS, articulando suas experiências às políticas públicas e aos aportes teóricos de Paulo Freire, Madalena Freire, Sara Paín e Esther Pillar Grossi. A metodologia adotada foi uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e analítico, com recorte territorial, por meio de um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas, respondido por 22 docentes da rede estadual. Os dados revelam que, embora a formação docente seja prevista por norma, ela é vivida de forma descontínua, solitária e muitas vezes descontextualizada. Mesmo assim, há resistência: professores reinventam práticas, constroem vínculos e insistem em incluir, apesar das lacunas institucionais. Ao mapear os desafios e as estratégias dos professores de AEE, este trabalho defende uma formação ética, situada e coletiva — uma formação que brote da escuta, do desejo e da experiência vivida. Porque, afinal, formar-se professor é um ato político de (re) existência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Educação especial. Escola pública.

1 INTRODUÇÃO

Escrever sobre inclusão é falar de travessia. Mesmo diante dos avanços legais e estruturais, a prática cotidiana nas escolas mostra que a inclusão ainda é um caminho cheio de desafios — às vezes lento às vezes solitárias. Na rede estadual de Viamão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece como um espaço de grande potencial, mas que também nos convida a refletir sobre os desencontros entre o desejo de fazer acontecer e os limites reais da formação dos professores.

A formação docente, justamente, está no centro dessa travessia. Ela é peça fundamental para que a escola se torne realmente inclusiva, especialmente quando falamos da Educação Especial dentro da perspectiva inclusiva. Nas escolas estaduais de Viamão, que fazem parte da 28ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, essa formação não é apenas uma imposição normativa, mas uma construção que emerge das políticas públicas locais e das orientações do Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS), como a Resolução nº 279/2012, que regula o funcionamento do AEE e sua relação com o ensino regular.

A formação que nos interessa aqui, no entanto, não é aquela que se limita a cursos rápidos ou a capacitações pontuais. É uma formação que se constrói nas relações humanas, na escuta

¹ Historiadora, Professora Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atua como assessora pedagógica na 28ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, com foco na formação de professores e implementação de práticas inclusivas nas escolas públicas estaduais. Pesquisa temas relacionados à formação docente, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e políticas públicas de inclusão escolar. Contato: rromanellim@gmail.com

atenta e na reflexão sobre o que se faz em sala de aula. Como já nos ensinava Paulo Freire (1987 p.79), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”. É justamente dessa comunhão que nasce a possibilidade de um AEE inclusivo — quando o professor deixa de ser só aquele que transmite saberes para se tornar alguém que aprende junto, especialmente com aqueles que a história manteve em silêncio.

No dia a dia, os professores do AEE enfrentam o desafio de transformar as diretrizes legais e pedagógicas em práticas concretas que promovam a inclusão. Investigar como essa formação ocorre e quais seus efeitos é fundamental, porque nenhuma prática docente é neutra ou desprovida de intenção. Madalena Freire (2008) nos lembra que a formação do professor deve ser “*parida*” a partir da escuta sensível e da problematização da prática, em uma atitude dialógica que ilumina e transforma o fazer pedagógico em espaço de emancipação.

A metodologia adotada para a produção dos dados foi a pesquisa qualitativa em educação com um estudo de caso de recorte territorial nas escolas estaduais que possuem Atendimento Educacional Especializado no município de Viamão. Para tal foi elaborado um questionário com perguntas objetivas e dissertativas no *Google Forms*, que foi encaminhado para 27 professores do AEE, com o retorno de 22 respostas, o que nos proporcionou um panorama rico para análise.

Sob a compreensão normativa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011 definem o AEE como um serviço complementar à escolarização regular, ressaltando a necessidade da formação continuada dos professores envolvidos. No âmbito estadual, a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) orienta essa formação, organizando diretrizes específicas para o contexto local.

Partindo desses marcos, torna-se urgente ouvir os próprios professores especialistas das salas de recursos multifuncionais, neste caso, em Viamão, para compreender como eles vivem e percebem a formação que recebem e de que maneira ela impacta as práticas que realizam. Essa escuta é essencial para entender a travessia entre a escuta e a prática — entre o que está escrito nas políticas e o que acontece no chão da escola.

Neste artigo, buscamos identificar como se dá a formação dos professores do AEE nas escolas estaduais de Viamão, considerando as políticas públicas e as diretrizes locais. Pretendemos compreender, a partir da vivência cotidiana desses docentes, como eles interpretam e aplicam os conhecimentos adquiridos na mediação pedagógica com estudantes da educação especial. Ao mapear desafios e possibilidades, articulamos essas experiências com os fundamentos teóricos de Paulo Freire, Madalena Freire, Sara Pain e Esther Pillar Grossi, para avançarmos nos caminhos que tornem a inclusão uma realidade mais concreta e humana.

2 ESCUTAR PARA FORMAR: O AEE COMO ESPAÇO DE (RE) EXISTÊNCIA PEDAGÓGICA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), consolidado nas redes públicas do Brasil, representa uma importante conquista no campo das políticas públicas de Educação Especial e, mais amplamente, da Inclusão. Garantir o acesso formal a esse serviço não basta. É urgente compreender como o AEE se materializa no dia a dia das escolas e qual o papel dos protagonistas dessa mediação, os professores.

Em Viamão, a implantação do AEE se deu de forma progressiva. Atualmente, são 21 salas de AEE em funcionamento, enquanto outras três ainda aguardam parecer de abertura pelo CEED/RS, embora estejam em processo. Nessas escolas, o atendimento também é feito por

professores itinerantes, lotados em escolas-polo, que se deslocam para atender estudantes-público da Educação Especial.

Na rede estadual de Viamão, há 533 estudantes-público da Educação Especial, atendidos por 27 professores do AEE — dos quais 22 responderam o formulário desta pesquisa. Entre eles, 14 concentram sua carga horária em uma única escola, enquanto os demais dividem-se entre duas unidades. Um desafio constante, segundo a assessoria da Educação Especial da 28ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), é justamente garantir que cada professor esteja dedicado integralmente a uma só escola, para que o trabalho possa ser mais consistente — o que nem sempre é possível, dada a distribuição e o número de estudantes.

Outro aspecto que merece atenção são as três aldeias indígenas do município, cada uma com uma escola estadual. Atualmente, apesar de contarem com quatro estudantes-público da Educação Especial, essas escolas ainda não possuem professores especialistas indígenas no banco de contratos da CRE, e as negociações para atendimento seguem em andamento, pois os caciques responsáveis não aceitaram, até o momento, os profissionais encaminhados pela CRE. Esses dados não refletem apenas uma política pública em execução; revelam também os desafios concretos da estruturação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas, com seus impasses, tensões e potencialidades além da necessidade de formação direcionada para professores especialistas indígenas.

Diante desse cenário, somos convidados a voltar nosso olhar para o que Paulo Freire (1996, p. 44) nos ensinou: “A formação do educador deve partir de sua prática, pois é nela que ele aprende e reaprende constantemente”. Ou seja, a formação docente não é um evento isolado, mas um processo que nasce da experiência vivida e se renova a cada dia. O AEE, portanto, não pode ser pensado apenas como um espaço físico, uma sala reservada. Ele precisa ser compreendido como um território pedagógico vivo, no qual se cruzam tensões, aprendizagens e sentidos. A escola não se transforma por decreto, mas pela mudança das práticas que nela acontecem. Assim, a simples existência das salas de recursos não garante inclusão; é necessário que esses espaços estejam em diálogo permanente com o projeto pedagógico da escola e com uma formação crítica dos professores.

Nessa direção, Sara Pain (1985, p. 15) nos lembra que “a formação não é apenas aquisição de técnicas, mas um processo subjetivo e social de construção de um lugar de fala e de escuta”. Isso exige políticas públicas que ultrapassem a regulamentação, que estejam comprometidas com o acompanhamento efetivo, com a escuta dos professores e com a valorização do saber que nasce da prática cotidiana. Para formar o professor, é fundamental que ele possa analisar constantemente sua prática, escutando a si mesmo e ao outro, e mantendo-se aberto ao novo — processo que só é possível por meio da formação continuada e da reflexão crítica.

Assim, a constituição do AEE nas escolas de Viamão não pode ser vista apenas como uma conquista numérica ou técnica — embora, nos últimos três anos, tenham sido abertas 11 salas de recursos multifuncionais, entre as 20 autorizadas pelo parecer do CEED/RS, via Assessoria da Educação Especial da 28ª CRE. Essa é uma vitória importante, sim, mas o AEE deve ser entendido como um processo pedagógico e ético em construção, que precisa considerar os sujeitos que o constituem — professores e estudantes — em sua complexidade, seus desejos, limitações e potenciais.

3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: DEMANDAS DO COTIDIANO

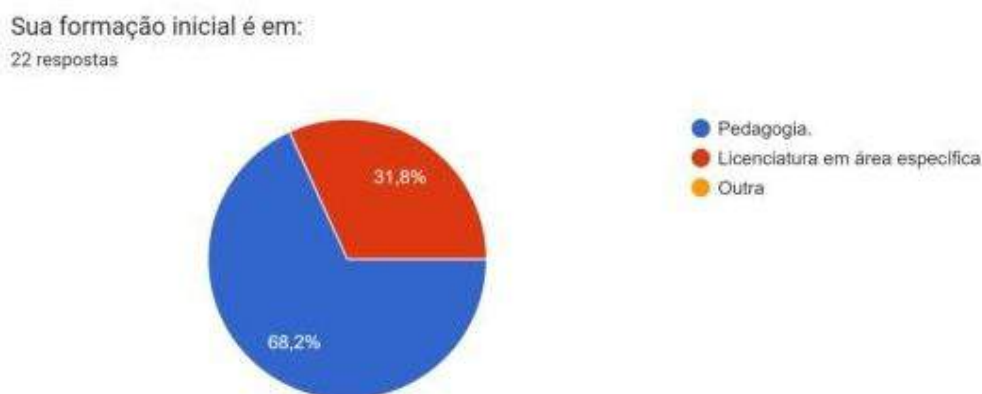
A formação do professor da Educação Especial que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao longo dos últimos anos, tem sido alvo de regulamentação tanto pelos órgãos federais quanto estaduais. Porém, existe ainda um abismo entre o que preveem os documentos normativos e a realidade da prática docente nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Embora haja uma estrutura legal que reconhece a significância de uma formação específica e continuada para os docentes que atuam com o público da educação especial, ainda existem muitas barreiras estruturais e institucionais que dificultam a implementação das políticas públicas.

Esta mesma realidade que pode ser vista e analisada nos dados desta pesquisa e que exige o compromisso político e, mais do que isto, ético, com a formação continuada dos professores do AEE, decifrada não como uma série de cursos fragmentados, mas como um processo coletivo, contínuo e situado. É pressuroso que nasçam formações que encontrem o cotidiano, que cresçam das perguntas reais dos professores, que abram espaço para o conflito e para a construção conjunta de alternativas para que a inclusão se torne rotina. Como afirma Esther Pillar Grossi, “não há mudança na escola sem mudança na formação dos seus professores” (2006, p. 77).

Discutir a formação docente no campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é tratar de ausências, precariedades e reinvenções. A análise das 22 respostas válidas ao questionário aplicado com professores de AEE da rede estadual de Viamão revela que o saber profissional tem sido tecido, sobretudo, pela prática e pela escuta sensível — e não por uma política sistemática de formação.

Entre os professores que responderam o questionário, a maioria tem a formação em Pedagogia, especializando-se ou complementando-se em Educação Especial e inclusiva e isto fica claro no gráfico 1. Entretanto, os relatos mostram que, mesmo com titulações formais, a formação específica para o dia a dia do AEE ainda é inconsistente, frágil, insuficiente, e corriqueiramente, sem contexto com a realidade das escolas.

Gráfico 1: Formação Inicial



Fonte: dados da pesquisa

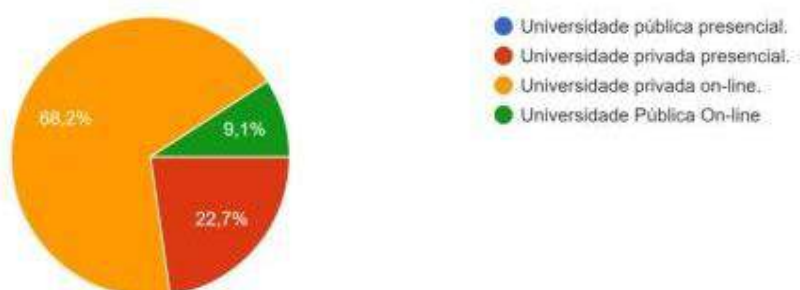
Um dado relevante, trazido através do gráfico 2 e que emerge é que a maioria dos professores se formou em instituições privadas de ensino superior, na modalidade de Educação a Distância (EaD). Embora essa seja uma realidade comum no Brasil, aponta para fragilidades no processo formativo, sobretudo no que se refere à vivência prática, ao acompanhamento pedagógico contínuo e à construção coletiva da identidade docente. Muitas das respostas do formulário online declararam que a formação inicial foi insuficiente para lidar com as complexidades do AEE, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com

deficiências múltiplas, transtornos do espectro autista (TEA) ou outras condições que exigem intervenções pedagógicas específicas.

Gráfico 2: Formação Específica

Onde você realizou sua formação específica (caso possua)?

22 respostas



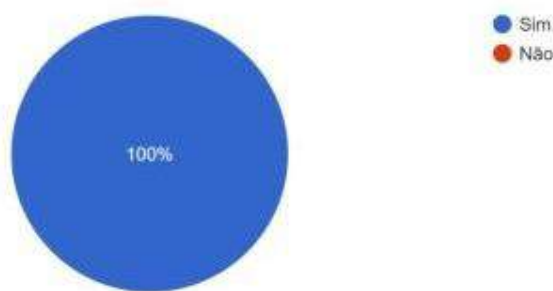
Fonte: dados da pesquisa

A perspectiva ajuda a entender porque tantos professores afirmaram que “aprenderam fazendo”. Embora 19 (86,4%) dos 22 participantes tenham alguma formação complementar em Educação Especial, mais de 60% se sentem inseguros diante das demandas específicas do cotidiano, evidenciando a distância entre o que foi estudado e o que se exige no ambiente escolar. “Não há docência sem discência. Os que ensinam aprendem ao ensinar, e os que aprendem ensinam ao aprender” (Freire 1996, p. 35).

Gráfico 3: Necessidade de Formação Específica

Em sua prática, você sente necessidade de mais formação específica para atuar no AEE?

22 respostas



Fonte: dados da pesquisa

Essa formação desconectada do cotidiano escolar revela-se também na queixa mais frequente entre os respondentes: a ausência de formação continuada de qualidade. Muitos relataram participar apenas de cursos breves e descontextualizados, muitas vezes focados em normativas legais ou em aspectos técnicos pouco aplicáveis à prática diária o que se percebe no gráfico 3, já que 100% dos professores percebem sua necessidade de maior formação para atuar no AEE.

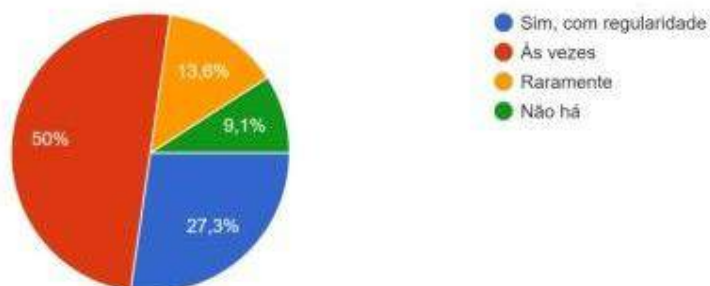
Na pesquisa, os docentes também mencionam, como vemos no gráfico 4, a falta de espaços institucionais de troca e escuta, o que trazemos no gráfico abaixo. Essa falta traz um sentimento de solidão e impede a construção coletiva de um conhecimento sobre a Educação Inclusiva; aqui enfatizamos a importância de criar comunidades de aprendizagem baseadas na

confiança, no respeito mútuo e no compromisso coletivo. Sabemos que só se constitui um educador na prática e escuta.

Gráfico 4: Espaços de Diálogo

Há espaços efetivos na escola para diálogo entre o AEE e o ensino comum?

22 respostas



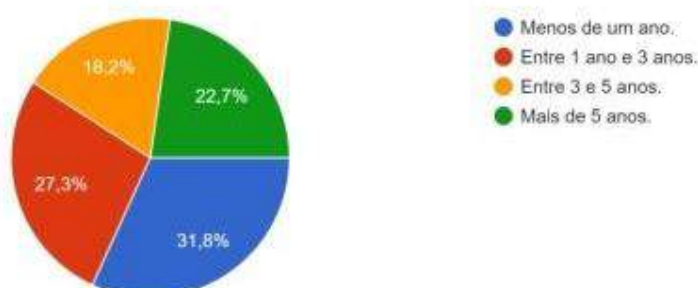
Fonte: dados da pesquisa

Um dos dados que mais nos chamam a atenção e que mostramos através do gráfico 5, revela que 31,8% dos professores atuam há menos de um ano no Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto 27,3% estão entre um e três anos de atuação, 18,2% entre três e cinco anos e apenas 22,7% atuam há mais de cinco anos na função. Esses números escancaram uma rotatividade significativa entre os profissionais do AEE nas escolas estaduais de Viamão, o que pode comprometer a continuidade pedagógica e a consolidação de práticas inclusivas. Conforme aponta Sara Pain (1985 p.89), o processo de formação docente se dá de forma contínua e em movimento com a prática, sendo o tempo de experiência fundamental para que o professor possa refletir criticamente sobre suas ações e construir intervenções pedagógicas significativas. Quando essa experiência é interrompida ou reduzida, enfraquece-se também a possibilidade de formação situada e dialógica.

Gráfico 5: Tempo de Atuação

Há quanto tempo você atua na Educação Especial?

22 respostas



Fonte: dados da pesquisa

Também é importante salientar que a grande presença de profissionais em início de carreira dentro do AEE evidencia a necessidade de políticas públicas que assegurem formação inicial e continuada, comprometida com os princípios da educação inclusiva. Como bem sabemos, ensinar é um ato político que exige formação dos educadores. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996 p.43) reforça que a prática docente exige constante reinvenção e reflexão sobre o

contexto concreto em que se está inserido. Para que o AEE cumpra seu papel de espaço pedagógico e emancipador, é essencial investir na formação de professores que reconheçam as diferenças como valor e saibam dialogar com a diversidade. Aqui também destacamos a importância do desejo, da escuta e da experiência compartilhada na constituição de um trabalho educativo transformador, que só se concretiza quando os sujeitos da escola — professores e estudantes — são reconhecidos em sua singularidade.

Sobre as dificuldades, as falas dos professores destacam um potente movimento de resistência e autoria docente: professores que adaptam materiais, desenvolvem estratégias personalizadas, constituem importantes vínculos com as famílias dos estudantes e se esforçam para estabelecer parcerias pedagógicas com os colegas do ensino regular. Estas práticas, infelizmente, são muitas das vezes invisibilizadas, mas delas nascem o saber pedagógico legítimo e devem, por isso mesmo, ser valorizadas.

É visível que os dados trazem à tona que é preciso repensar a formação dos professores do AEE e que isto pressupõe assumir o compromisso de construir políticas formativas mais próximas das escolas, do cotidiano. Que sejam mais sensíveis à diversidade dos estudantes e principalmente mais comprometidas com o desenvolvimento crítico e reflexivo dos docentes. Observando esse horizonte, compreendemos que a formação dos professores não pode ser construída de forma mecanicista, como mera transmissão de métodos. É preciso e urgente pensar a formação como processo dialético, em que o cotidiano se torne o campo de produção do saber.

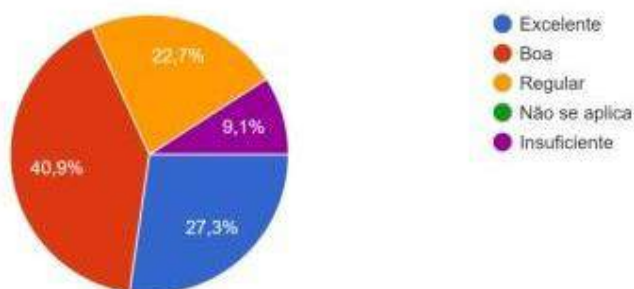
De acordo com hooks (2013, p23),

Ensinar é sempre um ato de coragem. Ensinar é um ato performativo que oferece a oportunidade de compartilhar conhecimento de maneira que influencie positivamente a vida de quem aprende. (...) O espaço de aprendizagem deve ser aquele onde o professor e os estudantes reconhecem sua humanidade compartilhada, onde a autoridade é negociada e o poder é partilhado.

O formulário também nos traz, conforme podemos ver no gráfico 6, que mais de 60% dos professores sentem-se inseguros diante de demandas específicas do público da educação especial, especialmente quando elas envolvem múltiplas deficiências ou transtornos que tenham um nível de suporte maior. Esta insegurança está relacionada à carência de uma formação continuada, orgânica e coletiva.

Gráfico 6: Qualidade da Formação

Como você avalia a qualidade da sua formação específica para atuar no AEE?
22 respostas



Fonte: dados da pesquisa

Os professores indicaram a insuficiência de espaços de escuta institucional, tanto na formação quanto na prática docente, que muitas vezes é atravessado por formações fragmentadas, distantes das necessidades concretas dos professores, o que gera um compreensível sentimento de solidão na tarefa de incluir. Madalena Freire (2003, p.101) enfatiza a centralidade do diálogo e vínculo entre professores: “A formação do educador só acontece na prática da escuta, da dúvida e do inacabamento”. A falta de tempo e espaços estruturados e pensados para reflexão coletiva nas escolas torna-se um dos grandes obstáculos para a construção de práticas inclusivas exitosas e coerentes com os princípios do AEE.

Esther Pillar Grossi (2006, p. 85), ao discutir a formação de professores, alega que os saberes necessários ao professorar não podem ser tratados como uma coleção de conteúdos, mas como competências constituídas em situação: “O professor precisa conhecer o que ensina, mas também precisa saber ensinar, e isso só se aprende quando se está com o outro no espaço real da aprendizagem”.

Todos estes movimentos nos apontam uma prática de resistência e de autoria docente, mesmo diante das condições adversas, fazendo do professorar não só executar políticas, mas se apropriar e ser sujeito de sua prática e transformando-a em saber legítimo.

As demandas formativas, indicadas nesta pesquisa pelos professores de AEE das escolas estaduais de Viamão, nos convidam, mais que isto, nos convocam e nos açulam a repensar o modelo de formação continuada oferecida pela rede estadual de ensino que leve em conta os sujeitos concretos, experiências e contextos. Que valorize o saber construído na prática e que seja, acima de tudo, um espaço de escuta, reflexão e transformação.

4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A observação atenta aos desafios enfrentados e relatados na pesquisa revela que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas estaduais de Viamão desnuda um cenário contraditório. Ao mesmo tempo em que é inegável o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, o esforço institucional para a abertura de novas salas de recursos funcionais nas escolas estaduais da cidade, a prática cotidiana, o chão da escola e a fala dos professores escancaram fragilidades estruturais e formativas que comprometem seriamente a sua efetivação.

A escuta dos professores nos faz ver que, no seu dia a dia, enfrentam as muitas contradições entre a perspectiva de uma escola inclusiva e a realidade de um sistema que, na maioria esmagadora das vezes, apenas pactua as diferenças sem equitativo. Entre os principais desafios apontados pelos professores estão: a escassez de formação específica para determinadas deficiências, o isolamento do professor do AEE em relação ao coletivo docente da escola, a ausência de momentos institucionais para planejamento conjunto, a descontinuidade da formação continuada e a precariedade dos recursos pedagógicos e tecnológicos. Esses relatos indicam que o professor do AEE muitas vezes atua de maneira solitária, sem apoio técnico ou pedagógico institucional, sendo responsabilizado individualmente por demandas coletivas.

Segundo Freire (2021)

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (...) A formação autêntica exige que o pensar correto esteja sendo uma emersão crítica, uma intervenção no mundo para sua transformação (p.109).

A análise dos dados revelou tensões entre a formação oferecida aos docentes e as exigências de uma prática inclusiva efetiva, apontando para lacunas na formação inicial e dificuldades na formação continuada. Ao mesmo tempo, percebem-se estratégias criativas e comprometidas com o cotidiano escolar. Tais experiências são articuladas às contribuições teóricas de Paulo Freire, Esther Pillar Grossi, Sara Paín e Madalena Freire. A partir da perspectiva de Paín, compreendemos que a constituição do sujeito e da aprendizagem se dá como um processo afetivo e intersubjetivo. Por isso, a formação do professor do AEE deve ultrapassar o tecnicismo e estar permeada por reflexões sobre o desejo de aprender, a escuta ativa e a mediação pedagógica.

Outro ponto que merece ser observado é a forma como se organiza a ocupação das vagas para o Atendimento Educacional Especializado. Em algumas situações, professores são designados para atuar nessa função sem preparação prévia adequada, e o suporte institucional nem sempre é suficiente.

A formação continuada, embora prevista como política da SEDUC-RS, necessita de sistematização, investimento e acompanhamento pedagógico efetivo para garantir qualidade e coerência com os princípios da Educação Inclusiva. Segundo o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, é dever do sistema de ensino assegurar formação específica aos professores que atuam no AEE, como condição para que esse atendimento cumpra sua função de complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da educação especial. Do mesmo modo, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 afirma que a atuação no AEE requer profissionais com formação adequada, preferencialmente em nível de pós-graduação, bem como atualização constante sobre as práticas pedagógicas inclusivas. A fragilidade na implementação dessas diretrizes compromete o direito à aprendizagem e evidencia a urgência de políticas públicas mais estruturadas, que considerem não apenas a lotação dos professores, mas sua trajetória formativa, sua escuta e sua participação ativa na construção de um projeto pedagógico inclusivo.

Nesse sentido, é urgente superar a visão tecnicista da função do AEE. O professor especializado deve ser compreendido como mediador de processos de aprendizagem, e não como executor de adaptações isoladas. É nesse campo de tensões que também surgem possibilidades. Muitos professores relataram experiências exitosas de diálogo com as famílias, construção de vínculos afetivos com os estudantes, produção de materiais adaptados com criatividade e mediações com docentes da sala regular. Ainda que essas ações ocorram de forma pontual e, muitas vezes, sem reconhecimento institucional, elas demonstram que há caminhos possíveis — desde que os professores sejam apoiados. Como nos lembra Sara Pain, o educador é sujeito do seu fazer, mas não pode ser abandonado em sua tarefa: “Ensinar é um ato de interpretação: de si, do outro, da realidade”. — Sara Pain (1985, p.29).

Dessa forma, é preciso construir políticas de apoio, planejamento compartilhado e formação continuada crítica que fortaleçam o lugar do AEE como espaço de invenção pedagógica e não de compensação do fracasso escolar. Ao analisar os desafios enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas estaduais de Viamão, evidencia-se um cenário de contradições. Ao mesmo tempo em que se reconhece o avanço das políticas de inclusão escolar, a prática cotidiana desnuda a fragilidade estrutural e formativa que limita sua efetivação.

Dentre os principais desafios relatados pelos professores que responderam ao questionário, destacam-se: a falta de formação específica para determinadas deficiências, o isolamento pedagógico do professor do AEE em relação ao coletivo da escola, a ausência de

momentos de planejamento conjunto com os demais docentes, e a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados às necessidades dos estudantes.

O professor do AEE, ao mediar a aprendizagem de estudantes com deficiências, precisa ser compreendido como sujeito político e criador de estratégias pedagógicas que transcendam a lógica do currículo normativo. O AEE, nesse contexto, deve ser um espaço de reinvenção pedagógica, e não de reprodução do fracasso escolar.

5 NOTA DE COMPROMISSO

Este texto nasce do chão da escola. Nasce da escuta dos professores que, em seu dia a dia, enfrentam contradições entre o ideal de uma escola inclusiva e a realidade de um sistema educacional que na maioria das vezes apenas tolera as diferenças ao invés de acolhê-las.

Minha escrita vem, portanto, de um lugar comprometido, como professora de AEE, pesquisadora e que agora está atuando na assessoria da Educação especial da 28ª Coordenadoria de educação do estado do RS, mas principalmente como alguém que se afeta com as histórias que ouve e com os silêncios que escancaram o que ainda não foi dito e acredita que os afetos são aquilo que nos afetam.

A formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais de Viamão é perpassada por lacunas temporais, por descontinuidades políticas e por um costumeiro lugar marcado pela tentativa incansável de fazer mais com menos. E apesar de tudo isto, há resistência. Há invenção. Há potência.

Os professores do AEE são parte dessa resistência ao lerem o mundo com os olhos da inclusão, mesmo quando os olhos da política pública os ignoram. Essa leitura exige coragem, ética e disponibilidade para o inacabado. Já que se formar educador é um ato de transgressão e de militância. Ao longo desta pesquisa, me convenci que não é apenas oportuno formar professores com conhecimentos técnicos sobre deficiências. É urgente se faz necessário formar sujeitos sensíveis ao encontro, capazes de construir com o outro uma pedagogia da escuta, do cuidado e da ousadia para só assim entender que ensinar é tão preciso quanto aprender e interpretar a si mesmo, ao outro para então entender a realidade.

A análise dos dados revelou tensões entre a formação oferecida aos docentes e as exigências de uma prática inclusiva efetiva, apontando para lacunas na formação inicial e dificuldades na formação continuada. Ao mesmo tempo, percebe-se estratégias criativas e comprometidas com o cotidiano escolar. Tais experiências são articuladas às contribuições teóricas de Paulo Freire, Esther Pillar Grossi, Sara Pain e Madalena Freire. A partir da perspectiva de Pain, compreendemos que a constituição do sujeito e da aprendizagem se dá como um processo afetivo e intersubjetivo. Por isso, a formação do professor do AEE deve ultrapassar o tecnicismo e estar permeada por reflexões sobre o desejo de aprender, a escuta ativa e a mediação pedagógica.

Outro ponto que merece ser observado é a forma como se organiza a ocupação das vagas para o Atendimento Educacional Especializado. Em algumas situações, professores são designados para atuar nessa função sem preparação prévia adequada, e o suporte institucional nem sempre é suficiente.

A formação continuada, embora prevista como política da SEDUC-RS necessita de reestruturação e efetividade. Esta mesma realidade que pode ser vista e analisada nos dados desta pesquisa e que, de nós, exige o compromisso político e mais que isto, ético, com a formação continuada dos professores do AEE, decifrada não como uma série de cursos fragmentados, mas como um processo coletivo, contínuo e situado. É pressuroso que se nasçam formações que

encontrem o cotidiano, que cresçam das perguntas reais dos professores, que abram espaço para o conflito e para a construção conjunta de alternativas para que a inclusão se torne rotina.

Tendo a certeza de que, não há mudança na escola sem mudança na formação dos seus professores, assumo, com este trabalho, o compromisso de seguir provocando essa mudança. Que ela comece com a escuta, com a palavra e com o desejo de uma escola que não seja apenas para todos, mas de todos. Porque incluir não é permitir a entrada — é mudar o espaço para que ninguém mais precise pedir permissão para entrar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

FREIRE, Madalena. *Educar pela dor*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSSI, Esther Pillar. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PAIN, Sara. **A função da ignorância: Intervenção educativa e estratégias inconscientes**. 15. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 279/2012**. Dispõe sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 291/2009.** Dispõe sobre critérios para cursos de especialização em educação especial. Porto Alegre, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 311/2010.** Dispõe sobre a organização da educação especial no sistema estadual de ensino. Porto Alegre, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Estado da Educação. Edital nº 04/2022.** Dispõe sobre o processo seletivo simplificado para contratação de professores. Porto Alegre, 2022.

ROMANELLI, Rita de Cássia . **Pesquisa de campo com professores de AEE da rede estadual de Viamão.** Questionário via formulário eletrônico, 2025. (dados inéditos).

UM ESTUDO DE CASO DE ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE ALVORADA/RS: CONHECENDO A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Roselaine Oleinski Sieradzki Machado¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar um breve histórico da Instituição e um estudo de caso do Atendimento Educacional Especializado de uma escola municipal da cidade de Alvorada/RS. Foi realizado um estudo aprofundado sobre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a fim de conhecer um pouco mais da rotina do trabalho que é desenvolvido pela professora e como funciona esse espaço. Para coleta de dados, confiáveis e precisos, foram utilizadas as seguintes estratégias: diálogo com a Direção escolar, leituras de dois documentos oficiais, como: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar das Escolas Municipais de Alvorada. Foi feita uma investigação sobre como funciona as relações e o diálogo colaborativo entre a equipe diretiva, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os alunos atendidos no AEE e as suas famílias. Além disso, foi realizada uma entrevista com a professora do AEE, com perguntas e respostas objetivas e outras abertas. Concluí que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço que visa a atender os estudantes para que se sintam capazes de superar suas dificuldades, potencializando as suas habilidades, para que construam novos conhecimentos e, assim, sintam-se pertencentes ao espaço escolar com os seus direitos garantidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Escola Municipal. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais.

1 INTRODUÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESCOLA MUNICIPAL DE ALVORADA

Por muito tempo, pessoas com deficiência foram excluídas e privadas dos direitos de viver em sociedade. Pais escondiam seus filhos dentro de casa, não tendo a liberdade de frequentar festas em família, passeios nos finais de semana, tampouco frequentar a escola, pois não era um lugar habitável para elas. Existia a crença de que, por terem algum tipo de deficiência, também não teriam condições de aprender e que iriam ser dependentes da família.

É preciso acolher com qualidade e respeito a cada um em suas capacidades e dificuldades, ou melhor, a cada um em sua forma particular de ser e agir. E isso se estende para todo e qualquer espaço de convivência. Não é uma questão meramente escolar, mas de qualquer espaço social. E estar em qualquer lugar é um direito que se estende a todos. (Braga, 2024, p. 18)

Ao longo dos anos, a visão de práticas de exclusão vem perdendo forças, dando lugar a uma conscientização e transformação social e às mudanças na legislação no País.

¹ Professora do Ensino Fundamental. Especializanda em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: sieradzski@gmail.com

A escola é um lugar diverso, sendo assim, há espaço para todos. Acredito em uma escola inclusiva, que reconhece e respeita as diferenças. “Educação inclusiva pressupõe a igualdade de oportunidades para todos e a valorização das diferenças humanas” (Braga, 2024, p. 19).

Para que a inclusão aconteça, é primordial também existir redes de apoio entre a família, a escola e os profissionais da área da saúde. A família é fundamental, visto que é a base e a sustentação para o indivíduo. O suporte multidisciplinar serve para atender às necessidades educacionais específicas. O intuito é favorecer a permanência desse indivíduo no espaço escolar, com maior possibilidade de sucesso, pois é esse o principal objetivo do movimento pela inclusão.

Este artigo tem como objetivo apresentar um breve histórico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Guilhermina do Amaral, situada na cidade de Alvorada/RS, na qual sou professora. A fim de qualificar meus estudos, bem como a minha prática, tornei-me tornei estudante no Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado. Realizei um estudo de caso na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), especificamente sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado pela Professora do AEE, a fim de conhecer um pouco mais da rotina do trabalho que é desenvolvido e como funciona esse espaço.

Saliento que, para colher dados mais confiáveis e precisos, realizei as seguintes estratégias: diálogo com a Direção escolar, leituras de dois documentos oficiais que norteiam as informações das quais precisei me inteirar para incluir na escrita do artigo, como: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar das Escolas Municipais de Alvorada; também observei as práticas colaborativas entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a equipe diretiva, os alunos atendidos e as famílias deles. Além disso, houve um momento em que realizei uma entrevista mais direcionada somente com a professora, com perguntas e respostas, e, em outro, observei dois alunos nos atendimentos.

2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO

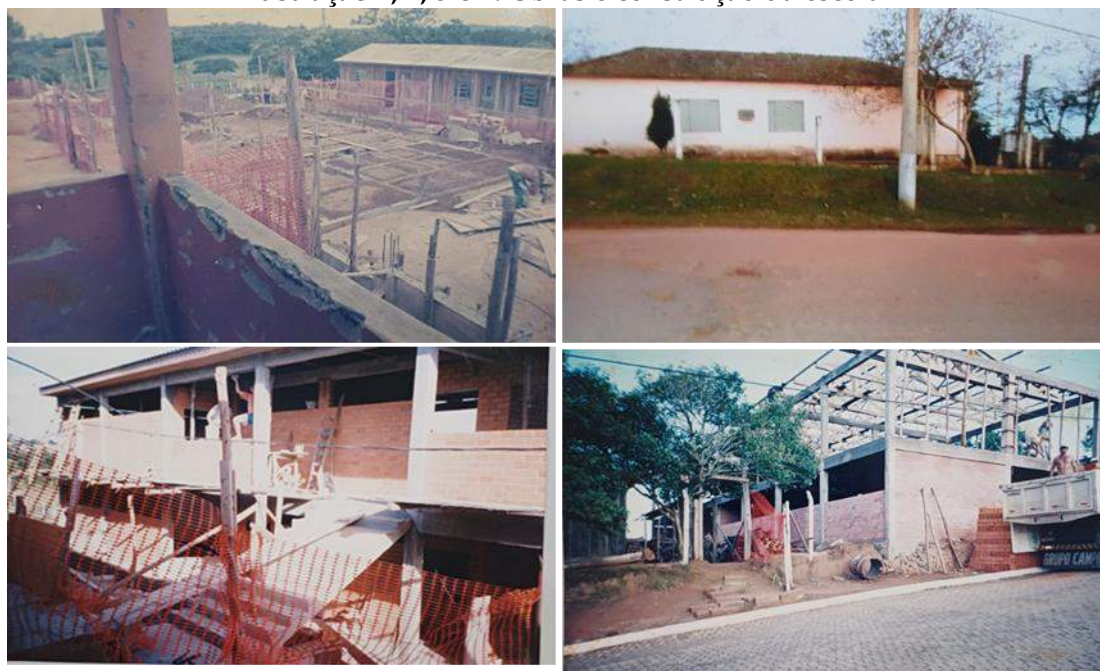
De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Guilhermina do Amaral foi criada em 1930, tendo como primeira sede a casa de uma das famílias Barcellos. O Senhor Astrogildo Barcellos, patriarca desta família, na ocasião, convidou a professora Guilhermina do Amaral para dar aula, exclusivamente, para seus familiares. Com o passar do tempo, em 1946, a casa do Senhor Astrogildo, que era a escola da comunidade, já atendia a 53 alunos, de 1ª a 4ª série, do ensino fundamental de oito anos. Em 1965, o município de Alvorada já contava com algumas escolas criadas pelas famílias de renome e outras, pelo poder público, que tinha sede em Viamão/RS.

Neste mesmo ano, no mês de setembro, ocorreu a emancipação de Alvorada do município de Viamão. Assim, Alvorada firmou-se na área educacional, com 23 escolas da Rede de Ensino Municipal e, entre estas, uma das primeiras, levando em consideração os depoimentos de populares, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Guilhermina do Amaral.

Uma das primeiras professoras a ministrar aulas na escola, depois da Professora Guilhermina do Amaral, foi a Professora Zilá Nunes Veiga, que, de 1967 a 1973, foi também diretora desta instituição. Na história da escola, consta a existência de uma sala de aula pertencente à instituição, mas implantada no Distrito Industrial de Alvorada, considerada como uma escola anexa. A referida sala estava localizada no pátio da Paróquia Santo Onofre e atendia alunos de 1ª a 4ª série com uma única docente, caracterizando o atendimento multisseriado. O anexo foi criado para atender a clientela que morava na zona rural, que não tinha transporte para se deslocar até a sede da escola, o que levou, mais tarde, o poder público a implantar o transporte

escolar para atender essa clientela. Seguem abaixo algumas fotografias que ilustram construções realizadas na escola.

Ilustração 1, 2, 3 e 4: Obras e construção da escola



Fonte: arquivo da autora, 2025

Em 1993, no início do ano letivo, a escola funcionava em um prédio de madeira com duas salas de aula, em três turnos; já no segundo semestre, as aulas passaram a ocorrer no prédio novo, construído com três salas de aula, e, em 2004, foi inaugurado um novo módulo de dependências para a escola. A partir desse ano, os investimentos em educação, por parte do poder público e da própria comunidade escolar, têm buscado realizar projetos educativos que atendam às necessidades e aos anseios da população. Com a ampliação do número de espaços, propiciou-se mais qualidade na educação oferecida aos alunos, professores e funcionários.

Até o presente momento, a Escola possui 7 salas de aula, 1 sala dos professores com um banheiro, 1 sala da supervisão e orientação escolar, secretaria, sala da direção escolar, banheiros femininos e masculinos nos dois prédios, 1 banheiro para funcionários, com chuveiro, 1 sala com repartições em que ficam a biblioteca, laboratório de aprendizagem e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), refeitório, cozinha e quadra de esportes.

Atualmente, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Guilhermina do Amaral atende em torno de 319 alunos de comunidades próximas, funcionando nos turnos manhã e tarde, com horário de funcionamento das 07:30 às 17:30. Além dos espaços físicos, que foram ampliados e qualificados, há a oferta de alimentação para os alunos – lanche e almoço, além do transporte escolar.

Ilustração 5, 6, 7 e 8: Prédio e instalações da escola



Fonte: arquivo da autora, 2025

A escola conta atualmente com 18 professores, 1 orientador (a) educacional em cada turno, equipe diretiva: diretora, vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica, 1 supervisora, monitores de inclusão: 3 da Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social (ABESS) e 3 estagiários da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que oferecem suporte aos alunos. Também conta com 2 secretárias escolares em cada turno, 2 porteiras, 1 merendeira e 2 auxiliares e 3 funcionárias da manutenção e limpeza.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, além de ser uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), permite a revelação da identidade da instituição, seu papel socioeducativo, cultural, político, ambiental e gestão curricular. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023, p. 06), a missão da escola é “ofertar uma educação pública de qualidade que tenha como objetivo formar cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e participativos, de modo a tornarem-se capazes de interagir e transformar a realidade social em que se encontram”.

A organização do documento segue a solicitação e a orientação da Secretaria de Educação; sua elaboração tem como referencial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), a Base Nacional Comum (BNCC, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) e o Documento Orientador do Território Municipal de Alvorada (DOTMA). O documento foi elaborado com a participação da comunidade escolar, dos alunos, da equipe diretiva, da coordenação pedagógica e dos professores, por meio de reuniões com as famílias e os alunos, bem como nas reuniões pedagógicas com os professores.

3 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço inserido na escola que veio para contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação especial. Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) é um conjunto de diretrizes e ações do governo brasileiro que visa a assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica, dentro de um contexto de inclusão social, para que todas as pessoas tenham as mesmas possibilidades de aprender e de se sentirem inseridas na escola, sem preconceitos e discriminação. Nesse sentido, implica também transformar a educação de todos os demais estudantes, a fim de romper barreiras e paradigmas, oferecendo oportunidades de participação, independentemente das necessidades individuais de cada um.

Com base no Regimento Escolar das Escolas Municipais de Alvorada (2022, p.14): “Art. 38: a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) é o espaço para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde se desenvolve um conjunto de atividades pedagógicas apropriadas complementares e suplementares às da sala de aula”. O espaço do atendimento da SRM da escola é organizado pela professora responsável com o suporte da gestão e da coordenação escolar. Percebo, nesta escola, que a gestão e a coordenação pedagógica estão engajadas nas necessidades dos estudantes, nas questões de saúde e nas dificuldades de aprendizagem, pois estão sempre dispostas a ouvir a professora nas reuniões pedagógicas que acontecem semanalmente, às quartas-feiras, e, em particular, quando há necessidade, a fim de não expor o(a) estudante ou a família, respeitando, assim, a privacidade e o sigilo em alguma situação que precise de uma conversa mais individualizada.

Não há uma regra padrão em relação ao tamanho da sala, pois depende do espaço disponível ou da construção, caso esse espaço não exista. A sala do AEE foi construída em 2024, em um local onde já havia a Biblioteca e o Laboratório de Aprendizagem. É um espaço pequeno, organizado e aconchegante. Dispõe de 1 armário com materiais diversos, 1 estante com jogos e 1 baú com brinquedos. Há uma mesa com cadeiras para os atendimentos e outras duas com alguns materiais. Há 3 painéis sensoriais e 1 computador.

Ilustração 9 e 10: Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: arquivo da autora, 2025

No Regimento Escolar (2022, p.14), destacam-se os aspectos relevantes para a escolarização de estudantes com deficiência, sobretudo, implicações da organização escolar para prestar os atendimentos que favoreçam os processos de inclusão:

Art. 40 É atribuição do professor da Sala de Recursos Multifuncional:

I- elaborar, executar e avaliar o Plano de Desenvolvimento Individualizado, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes, a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- II- definir o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes, bem como o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- III- implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- IV- confeccionar materiais didáticos, considerando as necessidades educacionais específicas e os desafios que cada estudante atendido vivencia no ensino regular;
- V- oportunizar a realização de atividades que possibilitem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante;
- VI- preencher as fichas individuais, pareceres e relatórios dos estudantes em relação ao atendimento na SRM;
- VII- auxiliar o professor da sala regular na construção do currículo adaptado dos estudantes, contribuindo com a adaptação de atividades, avaliações e materiais, fazendo acompanhamento na sala de aula, quando necessário;
- VIII- avaliar o potencial e o desenvolvimento de cada estudante tomando ou propondo as iniciativas necessárias para que haja o máximo de aproveitamento e o mínimo de evasão escolar;
- IX- colaborar na programação e realização de festividades, solenidades, eventos e outras atividades de interesse da escola;
- X - participar de reuniões junto ao órgão municipal de educação;
- XI- promover reuniões com os pais ou os responsáveis pelos estudantes, com ciência da direção;
- XII- orientar o(s) agentes de apoio na execução de suas atribuições, quando disponibilizado(s) pelo RH;
- XIII - manter conduta conforme Estatuto do Servidor;
- XIV- executar atividades afins.

Neste documento, há diversas e significantes ações que a professora responsável pelo AEE necessita executar dentro e fora da escola. É importante ressaltar que o AEE não se configura como reforço escolar ou atendimento substitutivo, mas sim como um serviço complementar que visa a garantir o acesso à educação e à participação plena de alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme a professora do AEE relata: “É preciso ter uma organização nos planejamentos muito bem alinhados, pois cada plano está organizado para um determinado estudante”, ou seja, definir o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes, bem como o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com o Regimento escolar (2022, p.14), “Art. 39: o atendimento na SRM se dará em turno inverso na própria escola, quando houver, ou em outra unidade próxima”. Na escola em que realizei as observações, o Atendimento Educacional Especializado é realizado com alunos dos 1º aos 5º anos, no mesmo turno em que estudam na sala de aula regular, para garantir

o acesso e a permanência deles, visto que há alunos que moram em outros bairros e dependem de transporte escolar, o que dificultaria a participação efetiva deles no AEE.

A professora do AEE procura manter diálogo e trocas de informações com os professores que atuam com os estudantes, verificando como estes estão se portando nas aulas, se conseguem acompanhar ou não a rotina das aulas. Essa proximidade beneficia o processo de aprendizagem do aluno, pois é possível saber quais os recursos pedagógicos e de acessibilidade que estão sendo utilizados. É preciso considerar que:

A produção de uma ambiência escolar inclusiva, potencializada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), institui a necessidade de apoios escolares para garantir as condições de aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como mobiliza a sua articulação, a partir de práticas colaborativas, com os professores do ensino comum. (Graff, 2021, p. 123)

Além do atendimento, a professora do AEE dialoga com os demais profissionais que atendem os estudantes, dentro e fora da escola, para garantir a continuidade do atendimento e a promoção da inclusão. Dessa maneira, consegue identificar quais necessidades específicas são apresentadas pelo estudante e quais as estratégias necessárias possíveis de serem realizadas para auxiliá-lo no desenvolvimento e avanço gradual.

Sendo assim, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (PNEEPEI, 2008). É um serviço prestado que faz parte da grande engrenagem que é a escola, e não um serviço isolado; ao contrário, preza pela colaboração e pela parceria dos envolvidos, buscando sempre manter um diálogo com as famílias, a fim de aproximá-las e trazer-lhes maior segurança, bem como fortalecer a construção do planejamento e de ações pedagógicas mais enriquecedoras.

Segundo o sistema de lançamento do relatório de matrículas, a professora do AEE realizou 12 atendimentos de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas: 01 estudante com Deficiência Intelectual e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); 07 com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 03 com outras necessidades educacionais específicas e outros 12 que estão em processo de investigação.

5 PLANEJAMENTO: PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes. Para que o planejamento realizado pela professora responsável do AEE possa ser assertivo, são realizadas algumas ações importantes, tais como: diálogo com as famílias (anamnese) e o aceite para os atendimentos no AEE, um relatório que é entregue aos professores titulares para ser respondido e devolvido, em que são descritos aspectos socioemocionais, psicomotores e cognitivos do (a) estudante, além das observações na sala de aula e demais espaços da escola. Após ter esses documentos registrados, tem condições de escolher e de selecionar as práticas pedagógicas e os recursos necessários. A professora do AEE complementa: “É de extrema relevância saber as potencialidades que o estudante tem, pois, no momento de planejar, é importante saber suas preferências e habilidades,

pois ajudarão positivamente a desenvolver ao longo dos atendimentos atividades que favoreçam a autonomia e áreas que precisam ser mais desenvolvidas”.

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como norte questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte. A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. (Ropoli *et al.*, 2010, p. 9)

O planejamento realizado para os estudantes do AEE é um documento flexível, ou seja, ajustes e alterações podem ser feitos nesse documento, sempre que for necessário. Ele é pensado e planejado com o objetivo de atingir o(a) estudante, seguindo critérios de flexibilização do currículo, com o intuito de promover autoconfiança e aprendizagem.

É de extrema relevância garantir a todos os estudantes o acesso ao currículo escolar por meio de adaptações de materiais pensados para cada situação. Não se trata de um novo currículo, mas do mesmo currículo organizado de forma adequada às situações como elas se apresentam. (Braga, 2018, p. 36)

Garofalo (2018) afirma que este tema deve estar presente nos momentos de planejamento. Quando a autora fala sobre a flexibilização do currículo, ela destaca as dificuldades, mas também a importância desta ação:

É necessário flexibilizar o currículo, adaptando-o às necessidades e realidades de cada estudante. Sabemos que não é uma tarefa fácil, principalmente quando faltam recursos, mas é um passo essencial na construção de aprendizagem destes alunos. Preservar a diversidade no contexto escolar representa uma oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais, com ênfase nas competências e habilidades dos estudantes, incentivando uma pedagógica humanizadora que desenvolve capacidades interpessoais. A educação inclusiva é um caminho para contemplar a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça propostas e que atenda às reais necessidades de cada um, criando espaços de convivência. São muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos professores são fundamentais a este processo. (Garofalo, 2018, p. 3)

A professora conclui: “Desta forma, fica reiterado o compromisso ético e pedagógico de que, quando o plano elaborado não estiver mais correspondendo às necessidades do estudante, será revisto e reestruturado”.

Em outro momento da conversa, a professora relatou os desafios do trabalho com o AEE: a questão burocrática de entrega de documentos a serem preenchidos; o tempo para estruturar pareceres, que, a partir deste ano, passaram a ser trimestrais e também a difícil aceitação, para algumas famílias, de que há algo de diferente em seus filhos, o que faz com que passem por um período de luto.

Os atendimentos ocorrem em duplas ou trios; todos os estudantes são acompanhados pela profissional da Sala do AEE. Cada estudante atendido(a) possui uma pasta com seu nome, contendo os documentos e os trabalhos desenvolvidos e também o caderno de planejamento no qual constam anotações significativas que a professora observou nos atendimentos.

6 RELATO DE CASO: PRIMEIRAS VIVÊNCIAS NO AEE

Foram realizadas duas observações com duas crianças em dias alternados. A elaboração da proposta e do atendimento foi realizada com o Gabriel (nome fictício). Ele tem seis anos de idade, é autista e recebe AEE na SRM. O estudante está matriculado no 1º ano do ensino fundamental. É uma criança alegre e contagiante, que está em processo de desenvolvimento da fala.

É acompanhado por uma fonoaudióloga. A profissional montou um livro com as letras do alfabeto e com os números seguidos de imagens para auxiliar o trabalho da professora do AEE, que relatou: “A fonoaudióloga é uma profissional competente e preocupada e que busca alternativas fora do seu consultório para auxiliar nas atividades para serem desenvolvidas com o Gabriel no AEE, como conversação, diálogo, articulação das palavras”.

1º atendimento: A professora do AEE foi buscá-lo até a sua sala de aula e levou-o para o pátio, próximo à quadra de esportes. Lá já estava organizada a mesa e a cadeira. Em cima da mesa, havia números de 1 a 9 e sussurrofone. Então, a professora realizou as combinações com o estudante para iniciar o atendimento.

“Vamos brincar de telefone?” — perguntou a professora, entregando o sussurrofone ao Gabriel. Imediatamente, ele aceitou; pegou o sussurrofone, saiu da cadeira, encostou em seu ouvido e seguiu falando, porém não consegui entender o que havia dito. A professora se levantou, lembrou uma das combinações de ficar sentado na cadeira, pegou-o pela mão para ambos voltarem para seus lugares. Seguiu o atendimento, segurando o livro do alfabeto e dos números. Foi mostrando o alfabeto, falou o nome da letra e pediu para o Gabriel repetir, utilizando o sussurrofone. Ele realizou a solicitação da professora.

Em outro momento, foram colocados números de 1 a 9 sobre a mesa aleatoriamente. Utilizando o livro para mostrar um número por vez, Gabriel enfileirou-os e, apontando com o dedo indicador, recitou seus nomes.

Ilustração 11 e 12: Gabriel no pátio da escola e sala do AEE



Fonte: arquivo da autora, 2025

2º atendimento: O outro atendimento aconteceu na sala do AEE. Gabriel veio acompanhado com um monitor. A professora e o estudante se sentaram na cadeira. A professora pegou o livro com as letras do alfabeto e com os números e solicitou ao estudante que fizesse a contagem dos numerais. Gabriel estava disperso e não realizou o que foi solicitado. Então, a professora pegou cartelas com as letras do alfabeto, tentando chamar a sua atenção com as imagens. Ele se levantou e foi mexer na caixa de brinquedos.

A professora o deixou brincar livremente, porém observando as suas ações. Foi explorar o baú com brinquedos, pegou o tambor e disse para a professora: “Oia”, para que ela o visse tocar. Logo após, retirou do baú um dado colorido, e a prof.^a perguntou: “Que cor é essa”? Foi questionado sobre as outras cores, porém não respondeu o nome das cores. A professora mostrou as cores no dado, nomeando-as. Em seguida, a professora ofereceu o “Jogo desafio Croc croc morde dedos”. Os dentes do jacaré eram de borracha e macios. Cada vez que o Gabriel colocava o dedo dentro da boca do jacaré, precisava ficar atento. Quando o jacaré fosse fechar a boca, Gabriel tinha de tirar o dedo, e, se descuidasse, o jacaré iria “pegar o seu dedo de brincadeira”. Ele demonstrou alegria e contentamento com o brinquedo. Foi uma novidade, pois estava brincando pela primeira vez e se divertiu muito.

Outra elaboração da proposta e atendimento foi realizada com o Antônio (nome fictício). Ele tem 12 anos de idade; foi diagnosticado com TDAH e está sendo investigada Deficiência Intelectual. Ele recebe AEE na SRM. Reprovou no 3º ano. O estudante está matriculado no 4º ano do ensino fundamental. É um aluno desorganizado com seus pertences e demonstra dificuldade em memorizar os conteúdos desenvolvidos.

A professora do AEE relata: “No início do ano letivo, tinha resistência em participar dos atendimentos, pois sentia-se envergonhado, mas agora demonstra vontade de ir e realizar as atividades propostas”.

1º atendimento: A professora perguntou: “Como está?” Antônio respondeu: “Tudo certo.” Iniciou o atendimento com o Jogo Ache e encaixe, em que a criança gira a roleta e, quando para de girar, lê a pergunta e coloca a carinha de como está se sentindo. Depois, procura a palavra escrita na cartela de acordo com o sentimento. Realizou atividade do jogo de maneira tranquila, falava somente quando a professora perguntava algo. Após o jogo, guardou as peças e recebeu uma folha e material para escrever. A professora solicitou que pintasse as letras do seu nome e os números que representavam a sua idade. Após, leu algumas frases sem fluência e com certa timidez. Foi perguntado se estava conseguindo realizar as atividades na sala de aula e respondeu que sim. Acabou o atendimento do aluno e retornou para a sala de aula.

Ilustração 13 e 14: Antônio no AEE



Fonte: arquivo da autora, 2025

2º atendimento: Foi entregue uma folha com a escrita de algumas palavras para o Antônio. Primeiramente, foi trabalhado com o estudante a letra inicial e final das palavras e a leitura delas. A professora precisou auxiliá-lo na leitura, principalmente com as palavras

complexas, fazendo o som de algumas letras e links de imagens. Após as atividades iniciais, foi solicitado que o estudante recortasse e colasse as palavras no caderno, as lesse e as desenhasse. A professora do AEE estipulou tempo de início e término da atividade, a fim de trabalhar com o estudante questões de rotina, conceito de início, meio e fim na execução de tarefas. Demonstrou tranquilidade e segurança para fazer a tarefa; quando sentiu dúvidas, perguntou para a professora; isso foi mais evidente na questão de leitura e interpretação.

Após a atividade realizada, recebeu o *tablet* para realizar o jogo de caça-palavras. Enquanto a professora realizava perguntas sobre as palavras, dando algumas dicas, o estudante tentava encontrá-las. Quando conseguia achar, ficava contente, e a professora o elogiava, dizendo que Antônio era capaz de terminar o jogo.

As observações realizadas foram positivas, pois tive a oportunidade de ver as práticas da professora do AEE com dois alunos, desenvolvendo seu trabalho com motivação e desempenho.

Em outro momento da conversa, a professora relatou os desafios do trabalho com o AEE: a questão burocrática de entrega de documentos a serem preenchidos; o tempo para estruturar pareceres, que, a partir deste ano, passaram a ser trimestrais e também a difícil aceitação, para algumas famílias, de que há algo de diferente em seus filhos, o que faz com que passem por um período de luto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENGAJAMENTO E COLABORAÇÃO ENTRE GESTÃO E DOCENTES

Esta pesquisa foi desenvolvida durante os meses de encerramento do Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado. Foi realizado um estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Guilhermina do Amaral da cidade de Alvorada/RS. Percebi, ao longo da pesquisa, que a gestão e a coordenação pedagógica estão engajadas em todos os espaços da escola, comprometidas com o bem-estar dos estudantes, dos profissionais e da comunidade escolar. Constatei que acontecem relações e diálogo colaborativo entre a equipe diretiva, com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com os professores de turma, com os alunos atendidos no AEE e com as suas famílias. Sobre esse aspecto, Hattge afirma:

Cabe ao gestor e à equipe diretiva possibilitar aos profissionais da escola espaços de discussão, de estudo, escuta e planejamento. É preciso deslocar a responsabilidade pelo trabalho, unicamente do professor, para a escola, para uma construção coletiva. (Hattge, 2010, p. 89)

A conexão de saberes e fazeres entre a professora da sala do AEE e os professores da sala regular oportunizam a união, um caminhar junto, uma prática pedagógica com olhar e escuta capazes de perceber que o trabalho colaborativo trará mais significados ao processo de inclusão.

A escola apresenta uma cultura inclusiva, pois demonstra que o trabalho dos profissionais acontece de maneira colaborativa, e os estudantes se sentem aceitos e valorizados; há respeito às individualidades de cada um.

Concluí que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço que visa a atender os estudantes para que se sintam capazes de superar suas dificuldades, potencializando as suas habilidades, para que construam novos conhecimentos e, assim, sintam-se pertencentes ao espaço escolar, com os seus direitos garantidos.

A professora do AEE destaca: “Sinto o meu trabalho valorizado e que a equipe diretiva demonstra confiança, que é fundamental para que o meu fazer pedagógico possa fluir de forma tranquila. A relação com os professores é receptiva; existe o diálogo; a troca de informações é importante para que o trabalho escolar possa se desenvolver com responsabilidade e credibilidade, pensando sempre na aprendizagem dos estudantes”.

Percebi que a gestão escolar está atenta às demandas, visto que busca ativamente compreender e responder às necessidades dos estudantes. Isso sugere um ambiente de trabalho positivo, em que há comunicação aberta e um esforço para construir soluções no coletivo.

O Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado e as vivências de relatos de caso trouxeram-me infinitas emoções, pois tive a oportunidade de experienciar, por meio das observações na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), significativas aprendizagens.

A escola que eu desejo é aquela em que há lugar para todos, que oferece um ambiente acolhedor e acolhedor que possa transformar a educação.

REFERÊNCIAS

BRAGA, W. C. **Inclusão socioeducacional**: conhecimento é o primeiro passo. São Paulo: Paulinas, 2024.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Guilhermina do Amaral. Projeto Político Pedagógico. Alvorada, 2023.

GAROFALO, D. **Os desafios da educação inclusiva**. 2018. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/colunas/os-desafios-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GRAFF, P. As práticas colaborativas na constituição de uma educação inclusiva. In: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 122-129.

HATTGE, M. D. Inclusão Escolar: implicações para o currículo. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D. (Org.). **A gestão da inclusão na escola e a formação continuada de professores**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 79-89.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1.

A ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA COMUM INCLUSIVA

Sandra Aparecida Coelho Lopes¹

RESUMO: Este artigo discute, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na construção de uma escola comum inclusiva, conforme preveem as legislações brasileiras e os princípios de equidade e justiça social. A atuação do(a) professor(a) do AEE é apresentada como um elo entre sujeitos e saberes, indo além do atendimento individualizado, ao articular ações pedagógicas, afetivas e intersetoriais, que garantam o direito à aprendizagem de estudantes público da educação especial. Embora os dados nacionais apontem o aumento do acesso desses estudantes à escola comum, o desafio da permanência com qualidade ainda persiste, exigindo práticas pedagógicas que respeitem as singularidades e promovam a participação de todos. Nesse cenário, destacam-se ferramentas como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orientam intervenções colaborativas e acessíveis. Exemplos concretos apresentados, como os casos do estudante “Sonhador” e da aluna “Comunicativa”, revelam o potencial transformador da inclusão quando vivida no cotidiano escolar com intencionalidade, escuta e valorização das potencialidades. O artigo reforça que a inclusão não é tarefa isolada do AEE, mas responsabilidade coletiva que envolve a comunidade escolar e SOCIEDADE COMO UM TODO.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado (AEE). Plano Educacional Individualizado (PEI). Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), passou a ser compreendido como um serviço que complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes, com o objetivo de promover sua autonomia e independência, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele. Destaca-se a importância de uma abordagem colaborativa e intersetorial, na qual o AEE se articula com diferentes áreas de saberes, ampliando as possibilidades de atendimento e de inclusão dentro da escola.

É parte das atribuições do docente do AEE compreender os modos de aprender e de se comportar de cada discente, promovendo um diálogo baseado na escuta atenta, tanto do estudante quanto dos profissionais que compõem sua rede de apoio. Essa postura contribui para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a participação plena e o desenvolvimento integral do estudante público da educação especial (PAEE)².

¹ Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Especialista em AEE - Deficiência Intelectual, Educação Infantil, Supervisão e Orientação Escolar. Contato: sandraa.clopes1@gmail.com

² O Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, para designar o público atendido pela Educação Especial, utiliza a expressão “público-alvo da educação especial”. Neste artigo não será utilizada a palavra “alvo”, considerando que esta palavra se refere a algo a ser atingido,

Atualmente a inclusão escolar é considerada um dos principais desafios e compromissos da educação, especialmente no que diz respeito ao atendimento das especificidades dos estudantes público da educação especial. De acordo com a Lei nº 12.796/2013, que fez alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), no seu art 59 considera que este público é constituído por: “educandos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” Vale a ressalva aqui, que *Transtornos Globais do Desenvolvimento*, é uma nomenclatura ultrapassada, ou seja, não se usa mais, passando agora a se referir como *Transtorno do Espectro Autista* (TEA).

Sobre o atendimento do AEE e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)³ está previsto na Resolução CNE/CEB n.04/2009, no seu Art. 5º, que “o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]”. E o decreto nº 7.611 de 2011 no Art. 3º, inciso III considera como um dos objetivos do AEE “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”, mas antes disso é importante reconhecer as barreiras, comprometendo-se com ações que possam superá-las. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2005, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 3º, inciso IV, considera barreiras:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF-88) e a LDB- Lei nº 9.394/1996 consolidam o compromisso do Estado com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. A CF-88 (Art.205) garante a educação como direito de todos. Já no seu artigo 208, inciso III, prevê o AEE às pessoas com deficiência (PCDs), preferencialmente na escola comum. A LDB, por sua vez, reforça esse direito ao dispor sobre a oferta gratuita do AEE e ao incentivar a inclusão em escolas comuns, com os recursos necessários. Ambas as normas asseguram a inclusão educacional e a igualdade de oportunidades para todos.

“Ao observar-se o movimento da inclusão, como prática que aciona investimentos nos sujeitos e nos espaços onde eles circulam, verifica-se que ela demarca a constituição de distintas possibilidades de participação a todos.” (Kraemer, 2020, p.78)

No entanto, apesar dos avanços legais, na prática ainda persistem desafios significativos. Muitas vezes, o estudante público da educação especial é invisibilizado, ou visto de forma negativa na escola, o que acaba reforçando práticas de exclusão, ainda que, por vezes, não intencionais. Nesse sentido, torna-se indispensável um olhar sensível e atento às peculiaridades de cada um, considerando também as interseccionalidades que podem atravessar sua experiência educacional, como raça, gênero, classe social e orientação sexual, que impactam diretamente sua trajetória escolar. Conforme Kraemer (2020, p. 75):

não refletindo a natureza da Educação Especial, que tem como objetivo o processo de desenvolvimento integral do estudante.

³ “[...]espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.” (CNE/CEB n.04/2009. Art. 10, inciso I).

[...] não é mais possível compreender os grupos sociais apenas pelo viés de aglomerações ou de classes, mas como públicos. O enfoque das ações empreendidas volta-se, então, para a manutenção da articulação das subjetividades distintas, em vista de uma ação coletiva de uns sobre os outros.

Buscando oferecer uma vivência escolar mais feliz e significativa para estudantes com matrícula no AEE, é fundamental refletir sobre as estruturas e práticas institucionais que ainda reproduzem exclusões. Isso implica repensar a organização escolar, a formação docente e os modos de relação com a diversidade, de forma a construir um ambiente mais acolhedor e equitativo. A inclusão não deve ser vista como responsabilidade exclusiva de determinados profissionais, mas como um compromisso coletivo que atravessa toda a comunidade escolar.

Diante do exposto, um trabalho colaborativo favorece práticas pedagógicas inclusivas e flexíveis, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e superando visões individualizadas da inclusão. Segundo Haas e Bezerra (2023, p. 4):

A presença de estudantes com NEE [*necessidades educacionais específicas*]⁴ em escolas, institutos e universidades estimula ações colaborativas e interdisciplinares, colocando-se como uma oportunidade formativa quanto ao desenvolvimento de estratégias para operacionalizar o trabalho em equipes multiprofissionais e para estreitar o diálogo e a colaboração entre todos os envolvidos.

Com base nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo, por meio de uma revisão bibliográfica, analisar normativas legais e artigos científicos relacionados ao tema, além de apresentar exemplos concretos de estratégias e práticas pedagógicas implementadas no contexto escolar, fomentando discussões e indicando possíveis caminhos para a inclusão escolar, tendo o professor do AEE como articulador desse processo. O interesse por essa temática surgiu da percepção da insegurança de muitos educadores ao atuarem com alunos da educação especial no cotidiano escolar, evidenciada pela valorização excessiva do laudo médico. Tal postura, frequentemente, acaba gerando a rotulação desses discentes, sem considerar suas reais necessidades e potencialidades. Assim, busca-se oferecer subsídios tanto a docentes iniciantes no AEE, quanto aos que atuam nas salas de aula comuns, procurando responder a dúvidas e desafios que também foram vivenciados pela autora em sua trajetória profissional.

Como problemas de pesquisa, surgiram os seguintes questionamentos: Como construir uma escola que vá além da simples geração de matrícula, promovendo qualidade no processo educativo para estudantes público da educação especial? E de que forma o professor do AEE pode atuar como agente de transformação, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva e equitativa para todos?

Para embasar a investigação, foram utilizados artigos, normativas legais e livros acadêmicos como fontes de referência. De acordo com Cavalcante e Oliveira (*apud* Oliveira, 2008, p. 85), esse tipo de pesquisa “caracteriza-se pelo uso e análise de documentos de domínio

⁴ A LDB (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 58, define a educação especial como modalidade ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com “*necessidades educacionais especiais*.” Neste artigo, adota-se o termo “*necessidades educacionais específicas*”, por uma escolha política e conceitual, a fim de destacar a singularidade dos processos de aprendizagem e reconhecer a individualidade cada um, evitando generalizações implícitas no entendimento de “*especial*”.

científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos”. Assim, não se pretende oferecer respostas definitivas, mas sim promover reflexões críticas sobre o tema, contribuindo para o aprimoramento das práticas inclusivas no contexto educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO, DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS

A atuação do discente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental na busca por uma escola comum inclusiva. Isso envolve a construção de relações colaborativas com professores, equipe gestora (pedagógica e administrativa), funcionários da escola, famílias, comunidade escolar e rede de apoio multidisciplinar, inclusive, nas áreas da saúde e assistência social. Também é imprescindível escutar e valorizar as vozes e necessidades dos estudantes público da educação especial, sempre que possível. Segundo afirma Mantoan (2003, p. 34): “[...] existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.”

Nesse contexto, buscou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, compreender a complexidade das relações citadas no parágrafo anterior, de modo a orientar a trajetória escolar em prol da inclusão. Sobre Revisão Bibliográfica na área da educação, Tessaro (2023, p. 6) diz que ela possibilita

aos discentes o exercício da autoria, além, de oportunizar a expansão do conhecimento e promover o desenvolvimento intelectual e social, tanto dos autores das pesquisas, quanto dos beneficiados com essas investigações.

Considerando essa abordagem, a pesquisa foi conduzida com a utilização dos descritores: **“Atendimento Educacional Especializado (AEE)”**; **“Inclusão escolar”** e **“Plano Educacional Individualizado (PEI)”**, priorizando artigos de revisão publicados entre 2020 e 2025, além de normativas legais e livros acadêmicos.

As buscas por publicações on-line resultaram no seguinte quantitativo:

- *Google Acadêmico*: **AEE** - 23; **Inclusão escolar** – 77; **PEI** - 5;
- *Lume/UFRGS*: **AEE** - 6; **Inclusão escolar** – 3; **PEI** - sem ocorrência;
- *SciELO*: **AEE** - 10; **Inclusão escolar** – 26; **PEI** - 2.

A seleção dos textos utilizados neste artigo seguiu um processo criterioso. Inicialmente, foram lidos os resumos dos materiais encontrados, sendo escolhidos no máximo dez artigos para cada descritor. Em seguida, realizou-se a leitura das introduções e conclusões desses artigos, para verificar sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa. Após essa etapa, foram selecionados cinco artigos provenientes das plataformas on-line e um artigo de um livro impresso (também disponível em versão digital) para leitura e análise completas.

Contudo, durante o processo de leitura crítica, identificou-se a relevância de um artigo previamente descartado, o qual foi reintegrado ao conjunto de textos da pesquisa por apresentar contribuições significativas ao tema investigado. A relação dos textos selecionados pode ser visualizada no quadro a seguir.

Tabela 1: Publicações selecionadas para a pesquisa.

Autor(a)	Local	Título	Modalidade	Ano
Graciele Marjana Kraemer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência	Artigo	2020
Jefferson Mainardes Rosana de Castro Casagrande	Universidade Estadual de Ponta Grossa. Centro Tecnológico de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais Paulo Freire - CETEP	O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar	Artigo	2022
Clarissa Haas Querubina Aurélio Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológico Rio Grande do Sul	O trabalho colaborativo como princípio da educação inclusiva: desafios da acessibilidade curricular no ensino remoto em um instituto federal.	Artigo	2023
Daniel da Silva Costa Sígla Pimentel Höher Camargo Carlo Schmidt	Universidade Federal de Pelotas Universidade Federal de Santa Maria	Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo	Artigo	2023
Gustavo Martins Piccolo	Universidade de Araraquara	Do centro às margens: por um Atendimento Educacional Especializado inclusivo	Artigo	2023
Maria Aparecida Rabelo de Sousa Matos	Secretaria Municipal de Educação de Luziânia.	Inclusão Escolar: desafios e práticas na Educação Especial	Artigo	2024
Liliane Ferrari Giordani. Luciane Bresciani Lopes (organizadoras)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Cartas pedagógicas: tessituras em Educação Inclusiva	Livro	2023

Fonte: dados da pesquisa.

Com base no material selecionado, foi possível aprofundar a compreensão sobre práticas pedagógicas inclusivas, a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o papel articulador do educador do AEE. Nesse contexto, buscou-se relacionar a produção acadêmica aos dispositivos legais vigentes, com o objetivo de entender como as políticas públicas se concretizam no cotidiano escolar e contribuem para o fortalecimento das ações voltadas à inclusão dos estudantes atendidos pelo AEE.

A análise dos dados estatísticos da educação especial na Educação Básica revela um aumento de 40% nas matrículas entre 2020 e 2024. Em 2024, cerca de 90% dessas matrículas estavam na Rede Pública, com destaque para as redes municipais. Esses dados evidenciam o

papel essencial das escolas públicas, especialmente municipais, na garantia do acesso à educação para este público.

O quadro a seguir apresenta informações extraídas dos resumos técnicos dos Censos da Educação Básica realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nos anos mencionados.

Tabela 2: Número de matrículas de estudantes público da educação especial de 2020 a 2024, em salas de aula comuns, na Educação Básica, classificadas de acordo com a dependência administrativa.

Dependência Administrativa	Ano : 2020	Ano : 2021	Ano : 2022	Ano : 2023	Ano : 2024
Classes Comuns					
Municipal	675.677	698.354	802.197	975.478	1.169.528
Estadual	390.240	413.127	454.613	485.511	551.799
Federal	5.857	6.010	9.812	8.123	10.037
Privada	81.101	77.353	109.363	148.308	192.328
TOTAL	1.152.875	1.194.844	1.372.985	1.617.420	1.923.692 *(+40%)

Fonte: tabela criada pela autora, com dados do Censo Escolar - Inep (2020 a 2024).

*Aumento de 40% no número total de matrículas de 2020 para 2024.

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), instituída pela Lei nº 13.005/2014 e prorrogada até 31/12/2025 pela Lei nº 14.934/2024, assegura o acesso de estudantes público da educação especial, na faixa etária de 4 a 17 anos, à Educação Básica e ao AEE. Além disso, garante a oferta de SRM. Nesse contexto de ampliação do acesso, torna-se igualmente necessário garantir a permanência e a qualidade da escolarização do público da educação especial. Segundo Kraemer (2020, p. 83):

[...] mesmo com tantos Programas, Leis, Decretos, Resoluções e Políticas objetivando promover o direito social de educação para todos pela inclusão das pessoas em idade escolar no espaço da escola comum, ainda nos deparamos com elevados índices de problemas sociais e as variadas manifestações e práticas que perpetuam a desigualdade.

Para isso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura, em seu Capítulo IV, art. 27:

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O sistema educacional inclusivo citado acima, trata-se, possivelmente, do aspecto mais desafiador, pois envolve transformações profundas nas práticas pedagógicas, na formação dos profissionais da educação e na estrutura física e organizacional das escolas. Essa mesma lei aponta que é incumbência do poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Lei nº 13.146/2015, art. 28) diversas medidas, dentre as quais destacam-se:

- VII – “[...] serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva”;

- XII – “oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.” (Lei nº 13.146/2015, art. 28, VII e XII).

A inclusão na escola deve contemplar todas as pessoas que circulam nesse ambiente, não se restringindo apenas aos estudantes públicos da educação especial. Para que isso ocorra, é fundamental que a acessibilidade seja assegurada de forma planejada, sistemática e contínua, por meio da implementação de rampas, elevadores, brinquedos adaptados, pisos táteis e sinalizações em Sistema Braille⁵ e em LIBRAS⁶.

É igualmente importante que haja intérpretes de LIBRAS disponíveis nas instituições. Contudo, quando isso não for possível, é essencial que a escola dialogue com os responsáveis pelos estudantes, identificando a necessidade de mediação linguística, por exemplo, em reuniões, e solicite esse apoio ao poder público, visando garantir o pleno atendimento de familiares com surdez.

Um recurso bastante eficaz é o uso de legendas em vídeos, especialmente direcionados a estudantes com deficiência auditiva que já estejam alfabetizados. Da mesma forma, incentivar a cultura da audiodescrição⁷ é fundamental para garantir a participação plena de alunos e público geral com deficiência visual nas atividades e eventos escolares. A implementação de oficinas introdutórias do Sistema Braille e de LIBRAS também pode constituir-se como uma estratégia didática eficaz.

Outro aspecto relevante é a aplicação do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), que, segundo Mainardes e Casagrande (2022, p. 105), “[...] reconhece que a variabilidade e a diversidade dos alunos é a norma e que, portanto, o currículo deve ser adaptado aos alunos e não o contrário.” O desenvolvimento do planejamento pedagógico, com a proposição de atividades acessíveis a toda a turma, contribui para que as adaptações não se restrinjam exclusivamente ao estudante público da educação especial, mas contemplem todos os discentes. Essa perspectiva favorece o sentimento de pertencimento, estimula a motivação coletiva e valoriza práticas pedagógicas mais lúdicas e inclusivas.

Segundo Mainardes e Casagrande (2022, p. 106):

⁵ O braille é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas inventado pelo francês Louis Braille [...] O sistema consta do arranjo de seis pontos em relevo, dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada, no que se convencionou chamar de “cela braille”.

⁶ Conforme a Lei nº 10.436/2002 no artigo 1º - parágrafo único: LIBRAS é “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

⁷ A audiodescrição é um recurso que traduz imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros.

O DUA caracteriza-se por uma estrutura baseada na neurociência cognitiva utilizada para projetar experiências de aprendizagem que funcionem por meio de um amplo espectro de possibilidades. Ele visa favorecer a aprendizagem de todos os alunos, de modo que sejam bem-sucedidos e alcancem uma aprendizagem efetiva e satisfatória.

A atuação colaborativa entre os professores do AEE e da sala de aula comum, configura-se como elemento essencial para a efetivação do processo de inclusão dos estudantes público da educação especial. Além disso, a incorporação de recursos tecnológicos e pedagógicos, como tecnologias assistivas, adaptação de materiais e metodologias, representam práticas inclusivas importantes, sempre considerando as necessidades específicas de cada estudante. Como ressalta Matos (2024, p. 125): “A tecnologia assistiva e os recursos educacionais são componentes cruciais para a promoção da inclusão escolar e para o atendimento das necessidades de alunos com deficiência.”

Desse modo, a acessibilidade deve ser compreendida como um princípio para a construção de uma escola inclusiva. Exigindo o comprometimento coletivo de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, desde a gestão até os docentes da sala de aula comum e do AEE, com ações intencionais que valorizem a diversidade. Requer ainda, formação continuada de professores, além do incentivo ao trabalho colaborativo e o desenvolvimento de ações de sensibilização constantes, a cerca de temas voltados à inclusão. Sobre o papel do AEE, nessa perspectiva Piccolo (2023, p. 3) expõe que:

O AEE se estabelece sob a lógica da discriminação positiva, a qual toma por suposto a produção da igualdade pela equidade. Nesse sentido, diferenciar os historicamente desiguais de forma a estruturar oportunidades maximizadas de fruições culturais está na base do conceito de promoção de uma sociedade efetivamente justa em seu discurso, ritos e práticas.

Segundo Piccolo (2023, p. 5): “[...] a imensa maioria dos docentes possuem dificuldades significativas no entendimento das especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, que são variadas.” Para isso torna-se necessário uma formação inicial de qualidade, mas para aqueles que se formaram quando a inclusão não era considerada fator importante, a formação continuada pode auxiliar nestas lacunas. Segundo Matos (2024, p. 123),

A formação contínua dos professores também é uma estratégia crucial para atender à diversidade na sala de aula. A capacitação dos educadores em práticas inclusivas e no uso de recursos adaptativos é fundamental para a eficácia da inclusão.

Dentro desse contexto, é imprescindível que, além das formações, a busca pela inclusão conte com pessoas verdadeiramente engajadas com a causa.

Nesse sentido, a formação docente, embora essencial, não é suficiente por si só. A educação inclusiva exige também o comprometimento coletivo. Um documento muito útil nesse processo é o Plano Educacional Individualizado (PEI), articulado ao trabalho colaborativo. Como destacam Costa, Schmidt e Camargo (2023, p. 7),

no contexto escolar, constata-se que o trabalho colaborativo tensiona o deslocamento do epicentro do processo de ensino-aprendizagem: do profissional, como único agente responsável, para a equipe multiprofissional; ou seja, há uma mudança de foco do individual para o coletivo.

Durante a elaboração do PEI, o professor do AEE estrutura o documento a partir de questionamentos cuidadosamente planejados, com o objetivo de compreender o estudante em sua totalidade. Esse processo considera diferentes perspectivas que contribuem diretamente para a construção colaborativa do plano, incluindo a participação da família, de profissionais do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), bem como, segundo Pletsch e Glat (2013, p. 32), “regentes da turma comum, assim como, quando necessário, [...] com a participação dos profissionais da saúde (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e outros).”

As informações do PEI são essenciais para definir estratégias pedagógicas personalizadas, atendendo às necessidades específicas de cada estudante da educação especial nos aspectos cognitivo, social, emocional e funcional. Tratando-se de um documento flexível, dinâmico e colaborativo, que deve ser modificado conforme a evolução do estudante. “O PEI pode ser compreendido como uma ferramenta de instrução que fornece orientação para o ensino, que atende às necessidades individuais do aluno com deficiência, de forma documentada.” (Costa, Schmidt, Camargo, 2023, p. 3- 4). Este documento também reúne dados pessoais, histórico familiar e descrição de tratamentos médicos e terapias em andamento. Inclui também pareceres pedagógicos, avaliações diagnósticas (médicas, psicológicas e clínicas) e possíveis adaptações curriculares, metodológicas, ou de acessibilidade, que favoreçam o processo de aprendizagem. Ressalta-se ainda a importância do diálogo contínuo com as famílias, professores e rede de apoio multidisciplinar.

Segundo Costa, Schmidt e Camargo (2023, p. 19),

o compartilhamento de informações sobre o aluno, durante o processo [de construção do PEI], também favoreceu a autoconfiança dos professores, acrescido da possibilidade de avaliação mais detalhada do estudante, com a utilização de instrumentos de observação mais objetivos.

Nesse processo, é fundamental, sempre que possível, realizar uma escuta atenta do estudante, seja ele verbal, ou não verbal, observando outras formas de comunicação, bem como, registrar suas percepções e contribuições para o desenvolvimento do PEI. Essa prática reforça o compromisso com uma educação centrada nas potencialidades e nas necessidades individuais de cada estudante.

Para ilustrar os benefícios que práticas inclusivas podem gerar não apenas ao estudante público da educação especial, mas a todo o corpo discente, destaca-se um projeto iniciado em maio de 2025 e em andamento até a finalização deste texto, na turma do 4º ano de uma escola de Ensino Fundamental no município de Sapucaia do Sul (RS). A iniciativa integra o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o planejamento colaborativo entre a professora do AEE, a professora regente e a docente

P2⁸, responsável pelas disciplinas de ciências, geografia e arte, além da profissional de apoio⁹ designada para a turma.

O nome do projeto *LIBRAS: Inclusão com as próprias mãos*, foi escolhido pelos próprios estudantes, evidenciando a importância da LIBRAS não apenas para a Comunidade Surda, mas também para a promoção da inclusão, ao possibilitar que pessoas ouvintes conheçam e utilizem essa forma de comunicação.

Essa estratégia teve origem em uma reflexão conjunta entre a professora do AEE e a profissional de apoio, acerca de como a LIBRAS poderia contribuir para o processo de alfabetização de uma estudante não verbal da turma, diagnosticada com Síndrome Perisylviana¹⁰. A profissional de apoio mencionou que a docente P2 já havia levantado a possibilidade, em momentos anteriores, de implementar a LIBRAS, para auxiliar a aluna. Então a professora do AEE e P2, discutiram a ideia e, juntas, a apresentaram à titular da turma, que acolheu a sugestão com entusiasmo, reconhecendo seu valor para o desenvolvimento da estudante e de todo o grupo. Desta forma iniciou-se um trabalho conjunto e inclusivo para toda a classe, onde no mínimo três vezes por semana são desenvolvidas atividades voltadas para o aprendizado da LIBRAS, estimulando sempre a verbalização, associada a sinalização.

A estudante neste texto será chamada de “Comunicativa”, já que mesmo sem o uso da fala convencional, sua capacidade de se expressar por meio de gestos e olhares, é tão potente que muitos imaginam “ouvir” a sua voz enquanto ela se comunica. Além disso a estudante demonstra também muita motivação para aprender, superando suas dificuldades cognitivas e motoras com entusiasmo.

O nível de conhecimento em LIBRAS, entre os profissionais envolvidos é variado, essa heterogeneidade tem contribuído significativamente para as trocas no grupo. Destaca-se, nesse contexto, o trabalho colaborativo desenvolvido ao longo do projeto, que está previsto no Acompanhamento Curricular Individualizado (ACI) da estudante, utilizado no município de Sapucaia do Sul, como um documento similar ao PEI. O planejamento conjunto entre as docentes da sala de aula comum e do AEE, aliado à atuação da profissional de apoio e ao protagonismo da turma, evidencia o caráter coletivo da proposta.

A aprendizagem integrada à rotina escolar tem se mostrado bastante eficaz, favorecendo a fixação dos sinais por meio da prática constante, aspecto fundamental nesse tipo de aprendizagem. Ademais, essa dinâmica coloca todos em posição de aprendizes, já que dúvidas surgem frequentemente, sendo comum a consulta a fontes como a internet, ou ao aplicativo *Hand Talk*, para esclarecimentos. Observou-se também que estudantes com dificuldades de aprendizagem apresentaram maior engajamento, possivelmente por se sentirem motivados diante de um conteúdo novo e desafiador para toda a turma.

Durante as aulas de LIBRAS são utilizadas diversas estratégias e recursos pedagógicos para contemplar os diferentes modos de aprender dos estudantes do 4º ano, conforme preconiza

⁸ Refere-se a professora que ministra as disciplinas de ciências, geografia e arte atuando no dia do Planejamento à distância da professora titular (P1) da turma.

⁹ Segundo a Lei nº 13.146/2015, no art. 3º, XIII, refere-se a: “[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.”

¹⁰ Ela se caracteriza por uma série de manifestações clínicas decorrentes de uma malformação do cérebro, que começam na criança ainda pequena. As alterações neurológicas vão desde leves distúrbios de linguagem (atraso de fala e problemas na articulação das palavras), passando por dificuldades de aprendizado e déficit cognitivo, até a epilepsia. Quando congênita, a doença se expressa já ao nascimento, com dificuldade para sugar, deglutir e se alimentar. (UNICAMP. 2007)

o DUA. Além da diversidade de materiais, são explorados diferentes espaços da escola, incluindo a SRM. Entre os recursos empregados destacam-se, músicas, jogos variados, inclusive on-line, brincadeiras, criação de cartazes, trilha com desafios, coreografia junina associada a sinalização, para apresentação na festa Julina da escola e a apresentação do projeto na Feira de Ideias da escola, momento para compartilhar o tema estudado com a comunidade escolar.

Essas práticas evidenciam que a atuação inclusiva não deve restringir-se a momentos pontuais, ou ao espaço da SRM, mas precisa articular-se de maneira contínua com toda a escola. Nesse contexto, a docente do AEE, considerando seu conhecimento sobre deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e práticas pedagógicas inclusivas, deve assumir uma postura ativa no contexto escolar. É essencial que acompanhe o cotidiano dos estudantes público da educação especial, observando as salas de aula comuns, identificando desafios e apoiando os docentes com propostas inclusivas e recursos de acessibilidade que promovam a participação plena desses estudantes. Nesse sentido, “as adaptações curriculares e metodológicas são estratégias essenciais para garantir que a educação inclusiva atenda às diversas necessidades dos alunos” (Matos, 2024, p. 124). Ressalta-se que tais materiais devem respeitar a faixa etária e os interesses do estudante, de modo a preservar sua autoestima e favorecer o sentimento de pertencimento ao grupo.

Entre os desafios para a promoção da inclusão escolar, destaca-se a postura de alguns docentes e gestores diante das mudanças necessárias para atender aos diferentes modos de aprender de cada estudante. Segundo Matos (2024, p. 122), “[...] a resistência à mudança é um obstáculo importante. Muitas vezes, a inclusão é vista como uma tarefa adicional, e não como parte integrante do processo educativo”. É importante destacar que o estudante público do AEE, assim como todos os demais alunos da escola, é responsabilidade coletiva da instituição, devendo estar inserido de forma integral nas dimensões pedagógicas, administrativas e sociais da escola. Como afirma Piccolo (2023, p. 7), “não há como promover um ensino efetivamente inclusivo quando o AEE é pensado como um lócus apartado da escola, e cujas ações ali desenvolvidas não refletem na totalidade do espaço que o engloba”.

Para fortalecer uma cultura escolar mais inclusiva, torna-se fundamental reservar momentos em “reuniões regulares, grupos de apoio e plataformas de comunicação digital [...] para manter todos os envolvidos informados e engajados” (Matos, 2024, p. 127). É igualmente relevante incluir, na rotina escolar e em eventos institucionais, reflexões sobre acessibilidade, empatia, respeito à diversidade e práticas pedagógicas inclusivas. Essas ações contribuem para desconstruir estereótipos e preconceitos, fortalecem o sentimento de pertencimento dos estudantes público da educação especial e ampliam a consciência crítica da comunidade escolar acerca das barreiras existentes e das formas de superá-las. Nesse sentido, Piccolo (2023, p. 8) destaca que “é preciso criar nas escolas um corpo de relações que efetivamente tenham na inclusão um suposto compromisso de todas as práticas desenvolvidas em seu interior”. Cabe ao professor do AEE coordenar tais iniciativas, com apoio da gestão escolar, envolvendo a equipe docente e convidados externos. Para tanto, podem ser utilizados vídeos, *podcasts*, materiais informativos e depoimentos (mediante autorização), promovendo reflexão e engajamento de toda a comunidade escolar.

O cotidiano escolar configura-se como espaço privilegiado para identificar as necessidades e desenvolver as potencialidades dos estudantes, especialmente aqueles pertencentes ao público da educação especial. As observações realizadas pelos docentes do AEE e da sala de aula comum, em parceria com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), permitem orientar as famílias a buscar acompanhamento de profissionais especializados, como,

fonoaudiólogos, médicos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, entre outros, sempre que necessário.

Ademais, é responsabilidade do docente do AEE manter um diálogo contínuo com esses profissionais, por meio de interconsultas presenciais ou virtuais. É imprescindível que tais encontros sejam registrados e as informações compartilhadas entre os profissionais que atuam diretamente com os estudantes público da educação especial, de forma a qualificar as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento integral desses alunos.

Por fim, segue o trecho de um relato registrado e publicado por Sandra A. Coelho Lopes (2023, p. 145–146), no livro *Cartas pedagógicas: tessituras em educação inclusiva* sobre a invisibilidade de um estudante de 17 anos matriculado no 7º ano do ensino fundamental, no ano de 2022, em uma escola comum, denominado no texto de *Sonhador* e sua transformação após intervenções realizadas pelo AEE em atendimentos individualizados e na sala de aula:

Ao conhecer o estudante, pude observar que se tratava de um menino introspectivo, com baixa autoestima, dificuldades cognitivas e na fala, muito educado e cordial, com uma mãe muito presente, mas sem condições de auxiliá-lo nas questões escolares. Ele ainda apresentava certo isolamento social, especialmente no recreio. Após alguns atendimentos institucionais (em sala de aula) e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), reconheci um menino muito sensível, que cria personagens por meio de desenhos, cada um com uma história, suas criações parecem misturar realidade com imaginação, além de serem incríveis do ponto de vista dos valores humanos, da vida. Neste período, encaminhamos o aluno para atendimento psicológico [...] e fonoaudiológico, que já vem dando resultados positivos. Algumas intervenções foram realizadas, como: elogiar os desenhos feitos pelo aluno, mostrando o quanto são bons, já que Sonhador não acreditava muito no seu potencial, dar visibilidade às suas obras, mostrando para os seus professores e colegas, que passaram a admirá-lo, também muita conversa e escuta. Algumas mudanças de comportamento foram observadas no estudante, como: melhorou a autoestima, começou a socializar mais e participar dos grupos de conversa no recreio, ficou mais sorridente e confiante. Na SRM construímos um livro [*com os desenhos e as histórias de cada desenho*]. Todo o livro é incrível [...] Um momento muito especial para Sonhador, foi no dia 25 de agosto de 2022, quando realizamos um evento na SRM, com a presença da direção, supervisão e orientação da escola, além de alguns colegas e Coordenação da Educação Especial, para fazermos o lançamento do livro [...], onde os presentes, disseram frases de incentivo ao estudante, bem como deixaram mensagens por escrito e tiraram fotos com o escritor. [...] Após todo este processo, observou-se que Sonhador, embora já tenha material para seu segundo livro [...] não sente mais necessidade de se expressar por meio de desenhos, está mais motivado para as questões cognitivas. participando mais ativamente das aulas e até foi convidado para representar a turma na “Feira de ideias” da escola, junto com mais 2 colegas. O sucesso de Sonhador, foi agente motivador para outros alunos do AEE, que perceberam que todos podem se destacar em alguma área.

Sonhador continuou a se destacar após romper com a invisibilidade que definia sua presença na escola. Dentre suas conquistas, no ano de 2023, nos atendimentos na SRM, discutiu-se os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, por meio de normativas legais, mediadas pela professora para entendimento do estudante.

A partir dessas reflexões, o estudante criou o *slogan* ilustrado para a Semana da Pessoa com Deficiência da escola, retratando três situações distintas envolvendo o público da educação especial: igualdade, equidade e liberdade. No desenho, a liberdade foi simbolizada pela remoção de um muro, que representava as barreiras impostas pela sociedade a esses estudantes.

Com a imagem produzida, o discente demonstrou compreender um conceito essencial: as políticas públicas e as legislações voltadas às pessoas com deficiência não têm como finalidade tratar todos de maneira idêntica, ou seja, promover apenas a igualdade. Isso foi ilustrado por diferentes personagens diante do muro: apesar da distribuição uniforme de recursos, algumas pessoas permaneciam impossibilitadas de acessar o outro lado, evidenciando a limitação da igualdade.

Por outro lado, o estudante percebeu que o mais importante é garantir que cada indivíduo receba o apoio necessário para participar de forma justa em todos os espaços de que deseje, ou precise fazer parte, sobretudo no contexto educacional, o que caracteriza a equidade. Essa ideia foi representada na ilustração por um personagem alto, com deficiência física e prótese na perna, que já havia superado o obstáculo do muro. Esse personagem entregava um rádio portátil a uma menina cega, que também ultrapassara o muro, possibilitando-lhe acompanhar a narração do jogo realizado do outro lado. Na imagem, aparecia ainda uma pessoa de estatura baixa, que poderia ser uma pessoa com deficiência (PCD), estar no espectro autista ou apresentar altas habilidades/superdotação (AH/SD), recebendo uma caixa adicional do mesmo personagem alto; somadas às suas próprias caixas, ela conseguia subir e assistir ao jogo.

Por fim, a imagem retratava uma pessoa usuária de cadeira de rodas, que, com o material proveniente de suas caixas de madeira e uma caixa doada pelo colega com deficiência física, teve construída uma rampa que lhe possibilitava também acompanhar o jogo. Observavam-se, ainda, a bengala e o cão-guia utilizados pela pessoa cega, bem como, as ferramentas empregadas na construção da rampa e parte do campo com os jogadores.

O entendimento alcançado pelo estudante sobre o tema dos direitos das pessoas com deficiência pode ser sintetizado na reflexão apresentada por Kraemer (2020, p. 76):

[...] torna-se necessário compreender que as políticas sociais e educacionais, empreendidas em nosso país nas últimas três décadas, não visam à igualdade, enquanto objetivo a atingir, mas à constituição de condições equânimes para a participação dos sujeitos.

Sonhador também representou no ano de 2023 a turma (8º ano) no concurso para mascote da cidade, na etapa escolar, apesar da votação expressiva, não seguiu para a outra etapa. De qualquer forma, foi muito elogiado pela professora que propôs a atividade, já que segundo ela, o desenho demonstrou detalhes discutidos em aula que passaram despercebidos por grande parte dos estudantes. Também foi aluno destaque da escola, em um trimestre, devido ao seu comprometimento e evolução no desenvolvimento escolar.

O aspecto mais significativo vivenciado por *Sonhador* foi a ressignificação do ambiente escolar, acompanhada pela valorização de suas potencialidades. Passou a perceber a escola não apenas como um espaço de obrigações, mas como um ambiente acolhedor, em que suas capacidades eram reconhecidas e estimuladas, houve inclusive modificações nos materiais

adaptados e nas avaliações dos professores, que passaram a desafiar seu potencial, motivando sua permanência com qualidade na escola.

Além disso, observou-se uma transformação na própria dinâmica da escola, pois a partir do momento em que esse aluno passou a ser reconhecido como um indivíduo dotado de múltiplas potencialidades, a comunidade escolar ampliou seu olhar, superando os limites impostos por diagnósticos. A instituição passou a valorizar as capacidades dos alunos e a desenvolver estratégias para enfrentar as dificuldades, promovendo, assim, uma mudança que impactou positivamente a todos.

Assim, a construção de uma escola inclusiva exige um esforço contínuo e coletivo, fundamentado na escuta, no respeito às diferenças, na valorização das singularidades e na atuação articulada do professor do AEE, aliada a ações de sensibilização, que promovam uma cultura escolar acolhedora, equitativa e comprometida com a formação de sujeitos éticos e solidários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa bibliográfica, evidenciou-se a complexidade e a relevância do AEE como elemento central para a construção de uma escola inclusiva, em consonância com as legislações brasileiras e os princípios de equidade e justiça social. A atuação do docente do AEE ultrapassa a oferta de atendimentos especializados individuais, ou em pequenos grupos, configurando-se como uma ponte que conecta diferentes sujeitos e saberes presentes no processo educativo, articulando ações pedagógicas, afetivas e intersetoriais, que assegurem o direito de aprender a todos os estudantes que fazem parte do público da educação especial.

Mais que uma exigência legal, a inclusão é um compromisso ético, político e pedagógico com a formação integral dos estudantes, visando o desenvolvimento de suas potencialidades. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, a escola garante a participação de estudantes com deficiência, TEA e AH/SD, ao mesmo tempo em que enriquece a aprendizagem de todos, promovendo uma sociedade mais justa, empática e sem preconceitos.

Os dados nacionais revelam um crescimento expressivo no acesso de estudantes público da educação especial à escola comum, especialmente na rede pública municipal. Contudo, o grande desafio permanece na garantia da permanência com qualidade, o que implica superar barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas, presentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) destaca-se como uma ferramenta estratégica, que subsidia o planejamento pedagógico, permitindo que as intervenções sejam construídas de forma coletiva e personalizada com a participação ativa de diferentes profissionais da escola ou de fora como - terapeutas, médicos e assistentes sociais – além de familiares e, sempre que possível, do próprio estudante. A construção do PEI, articulada ao trabalho colaborativo entre os docentes do AEE e da sala comum, contribui para práticas pedagógicas mais acessíveis, significativas e eficazes.

Ressalta-se, ainda, a importância das ações pedagógicas cotidianas tais como, o uso de tecnologias assistivas, a escuta ativa e valorização das potencialidades dos estudantes, além da criação de recursos e estratégias que possibilitem a participação plena de todos nas atividades escolares. Soma-se a isso a aplicação dos princípios do DUA, que orienta a oferta de múltiplas formas de apresentação de conteúdo, contemplando a heterogeneidade presente nas salas de aula e promovendo oportunidades equitativas de aprendizagem.

Experiências como o ensino de LIBRAS em turmas regulares, conforme apresentado nesta pesquisa, evidenciam como práticas inclusivas, fundamentadas no DUA, beneficiam o coletivo

e não apenas os estudantes público da escola especial. A valorização das múltiplas formas de comunicação, o engajamento coletivo e o protagonismo da estudante aqui nomeada como *Comunicativa*, demonstram que a inclusão, quando incorporada ao cotidiano escolar, amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece vínculos entre os estudantes e torna o processo educativo mais significativo, justo e acessível para todos.

O caso do estudante *Sonhador* também ilustra de maneira sensível o potencial transformador do AEE quando desenvolvido de forma personalizada, afetiva e pautada na escuta atenta e na valorização das singularidades. Ao romper com a invisibilidade e ter seu talento reconhecido, o discente não apenas avançou pessoal e cognitivamente, mas também provocou impactos positivos em toda a comunidade escolar, evidenciando o caráter coletivo das práticas inclusivas, construídas diariamente por meio da garantia de acessibilidade e respeito à diversidade, reafirmando o compromisso com uma educação que seja, de fato, para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Instituto Benjamin Constant**. O sistema Braille. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/materiais-especializados-1/livros-em-braille-1/o-sistema-braille>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher **Plano Educacional Individualizado:** implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Acesso em: 20 maio 2025.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS (Fundação Dorina). **O que é audiodescrição?** Blog Fundação DorinaNowill para Cegos. São Paulo, s.d. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/blog/o-que-e-audiodescricao/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

HAAS, Clarissa; BEZERRA, Querubina Aurélio. **O trabalho colaborativo como princípio da educação inclusiva:** desafios da acessibilidade curricular no ensino remoto em um instituto federal. Educação Por Escrito, v. 14, n. 1, e41890, 2023. DOI: <10.15448/2179-8435.2023.1.41890>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/41890>. Acesso em: 25 maio 2025.

KRAEMER, Graciele Marjana. **Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência.** Momento - Diálogos em Educação, v. 29, n. 1, p. 71–87, 2020. DOI: <10.14295/momento.v29i1.9269>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9269>. Acesso em: 20 maio 2025.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. **O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular:** Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar. SisyphusJournalofEducation, v. 10, n. 3, p. 102–115, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27484>. Disponível em: <https://www.scielo.pt/pdf/sisyphus/v10n3/2182-9640-sisyphus-10-03-102.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MATOS, M. A. R. de S. **Inclusão escolar**: desafios e práticas na Educação Especial. Revista Interseção, v. 6, n. 1, p. 118–134, 2024. DOI: <10.48178/intersecao.v6i1.586>. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/586>. Acesso em: 25 maio 2025.

PICCOLO, G. M. **Do centro às margens**: por um Atendimento Educacional Especializado inclusivo. Revista Cocar, n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6048>. Acesso em: 20 maio 2025.

TESSARO, Mônica. **Pesquisas de revisão bibliográfica na área da educação**: mapeando dificuldades de discentes da pós-graduação. Educação em Foco, v. 26, n. 49, p. 1–24, 2023. DOI: <10.36704/eef.v26i49.6994>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6994>. Acesso em: 25 maio 2025.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. **Um dos pais, por exemplo... a escolas e terapias apropriadas**. Unicamp Hoje, São Paulo, 15 mar. 2007. Disponível em: https://unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/marco2007/ju351pag06.html. Acesso em: 16 jul. 2025.

PEI E O PDI UTILIZADOS NO AEE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A VIDA ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Susie Ani Gomes Souza¹

RESUMO: Este trabalho trata sobre a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de desenvolvimento Individual (PDI) para a vida escolar do estudante com deficiência, sendo uma ferramenta importante para o desenvolvimento de habilidades e o sucesso escolar. O objetivo geral foi produzir reflexões sobre as funções, aproximações e distanciamentos entre os documentos PEI e PDI. Para isso, a pesquisa teve uma metodologia qualitativa realizando o estudo das peculiaridades de ambos e enaltecendo suas potencialidades. A partir das análises do material empírico, foram discutidos os seguintes temas: a inclusão e seus desafios; as legislações que garantem o uso do PDI e do PEI nas escolas de municípios distintos e suas particularidades. Como considerações finais, aponta-se que tanto o Plano Educacional Individualizado (PEI), quanto o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) são instrumentos fundamentais para assegurar o direito à educação inclusiva e equitativa aos estudantes com deficiência. Ambos os documentos, quando construídos de forma conjunta, com a participação ativa do quadro pedagógico, da família e, sempre que possível, do próprio estudante, ajudam significativamente para a construção de atividades pedagógicas individualizadas e eficazes.

PALAVRAS-CHAVE: PDI. PEI. Importância. Reflexões. Potencialidades.

1 INTRODUÇÃO

É visto que, a inclusão está cada vez mais presente nas discussões políticas sociais e, principalmente, escolar. Pois, a cada dia, nota-se um aumento significativo nos diagnósticos de crianças e adultos relacionados a alguma deficiência. Sendo a escola, um espaço que acolhe e oportuniza a educação para todos, independentemente de sua condição, conforme estabelece a Constituição Federal no seu artigo 206, inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, essas crianças com deficiência estão sendo acolhidas no âmbito escolar, para que haja uma inclusão com outras crianças e desenvolvam da melhor forma possível o seu potencial. Sendo assim, a escola precisa ser inclusiva, com um espaço acolhedor e acessível, com um Plano Político Pedagógico (PPP) que conste a inclusão e formações voltadas para o estudo, ou seja, a escola precisa estar engajada com a inclusão. Por isso, o atendimento especializado educacional (AEE) que atua dentro das escolas, tem um papel muito importante para que a inclusão se faça acontecer, consolidando, então, a equidade na educação.

As atribuições do AEE dentro da escola, basicamente constitui-se no trabalho realizado com os alunos, a orientação às famílias e a colaboração com os profissionais que atuam diretamente com essas crianças, com planejamentos individualizados e adaptados conforme a dificuldade de cada um. Conforme Carvalho (2004), o AEE deve ser planejado com base em avaliações educacionais que indiquem os recursos e as estratégias adequadas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, respeitando suas singularidades.

¹ Acadêmica do curso de especialização em educação inclusiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Contato: susieani@hotmail.com

É de máxima importância explicar sobre os documentos que permeiam o AEE e suas funcionalidades para a vida escolar dos alunos, pois, reconhecendo as dificuldades encontradas para a confecção dos mesmos e até o descaso com seu conteúdo, por alguns educadores, é necessário demonstrar que, se bem redigidos e utilizados, auxiliam os educadores a reconhecer as dificuldades e ajudar a desenvolver as habilidades desses estudantes. São documentos como o PEI (Plano Educacional Especializado) e o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), que norteiam os atendimentos e qualificam a educação dos alunos com deficiência. Ambos são documentos legais, considerados um norteador para a vida escolar, que visa planejar e organizar as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do aluno. Sendo assim (BRASIL. Lei 13.146/2015):

A LBI prevê a elaboração do Plano Educacional Individualizado como instrumento pedagógico fundamental para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência, respeitando suas singularidades e promovendo a inclusão com qualidade. Essa previsão legal fortalece o papel da escola como espaço de equidade e justiça social.
— Adaptado de BRASIL. Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O PDI pode ser considerado um recurso pedagógico importante que deve ser aplicado colaborando com o crescimento e o aprendizado dos alunos, de forma individualizada. É uma abordagem que reconhece que cada aluno é único, com habilidades, necessidades e metas diferentes. O documento é redigido pelos profissionais que atuam junto do aluno na escola, colaborando com as particularidades referentes a cada abordagem. Podendo também, incluir nessa construção, a família e a equipe multidisciplinar que faz o acompanhamento desse aluno. Conforme Arêas e Silva (2020, p. 2), o PDI:

É um plano com metas específicas, que você busca alcançar com aquele aluno com deficiência. Seja na interação em sala de aula com os colegas, na interação com o professor, seja com a questão pedagógica. Tem uma abrangência não só com o dia a dia dentro da sala de aula, mas com avaliações que sejam adequadas.

Como professora atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da rede municipal de Cachoeirinha, é de minha responsabilidade a elaboração dos documentos pedagógicos referentes aos estudantes público-alvo da educação especial, nesse caso, o PDI. Considero a construção desse plano uma estratégia fundamental para promover o desenvolvimento das habilidades desejáveis, muitas vezes viabilizado por meio de adaptações curriculares. Ademais, o PEI contribui para a articulação dos interesses e ações da equipe multidisciplinar, favorecendo a ajuda conjunta em prol de objetivos educacionais comuns. No entanto, observa-se a existência de diversos obstáculos para a efetiva construção do PDI.

Muitas educadoras não consideram as informações contidas nesse documento como parte integrante do processo pedagógico e demonstram pouca disposição para colaborar com sua elaboração. Além disso, é comum que as adaptações curriculares necessárias para atender às necessidades dos estudantes não sejam executadas, o que compromete significativamente os resultados esperados. Tendo em vista as questões acima, o objetivo desta pesquisa é produzir

reflexões sobre as funções, aproximações e distanciamentos entre os documentos PEI e PDI, a fim de trazer subsídios para as instituições que se utilizam desses planejamentos.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Para tanto, realizei uma pesquisa na plataforma Google Acadêmico utilizando descritores AEE + PDI + PEI + IMPORTÂNCIA + ESCOLA e foram encontrados aproximadamente 381 resultados (0,08 s). Verifiquei nas cinco primeiras páginas e encontrei os seguintes artigos com mais relevância relacionados ao tema em questão.

Quadro 1: Revisão das Pesquisas.

TÍTULO	AUTOR	LINK
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) INSTRUMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A ACESSIBILIDADE DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADO NA REDE REGULAR DE ENSINO	MÁRCIO PEREIRA	https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/articlev/view/4262
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI) E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: PROMOVENDO UMA SOCIEDADE MAIS EQUITATIVA NO BRASIL	DANIELLA FERNANDES	https://doi.org/10.47820/recima21.v5i1.4621
O PDI NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA ESCOLA MAIS INCLUSIVA	PONCIANO, LUHANY ERCLEIDE	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28715
ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL: O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR ESPECIALISTA	ROSIMAR BORTOLINI POKER SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO	https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5197
REVISÃO INTEGRATIVA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	GABRIELLE LENZ DA SILVA SÍGLIA PIMENTEL HÖHER CAMARGO	https://doi.org/10.5902/1984686X66509

Fonte: Elaborada pela autora

O artigo intitulado de *Plano de desenvolvimento individual (PDI) instrumento político-pedagógico para a acessibilidade do aluno público alvo da educação especial matriculado na rede regular de ensino*, discute sobre as resoluções, guias e orientações em que constam o PDI sendo obrigatoriedade para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno com deficiência matriculado na rede pública de ensino de Minas Gerais. Também discorre sobre as dificuldades que os profissionais de educação encontram para a sua elaboração e realização. E, tem como conclusão que o PDI é um instrumento político pedagógico, pois derruba barreiras e da acessibilidade ao aprendizado para os alunos com deficiência.

Já o artigo cujo título é *Plano de desenvolvimento individualizado (PDI) e os desafios da inclusão: promovendo uma sociedade mais equitativa no Brasil*, refere-se às legislações que defendem a inclusão como um direito a educação, defendendo o cumprimento dessas leis com uma reflexão de todos os profissionais envolvidos no processo. Através de uma pesquisa com duas professoras da rede municipal de Santa Catarina, discorre sobre as práticas inclusivas, sobre o PDI e como pode ser realizado, ajudando o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e evitando o abandono escolar.

No artigo que tem como título *O PDI na escola de educação básica: avaliação diagnóstica e intervenção pedagógica para uma escola mais inclusiva*, o objetivo é demonstrar como o PDI se revela sendo um instrumento essencial para fortalecer a inclusão educacional e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Sua pesquisa aponta com clareza como esse instrumento permite que professores desenvolvam estratégias mais eficazes para atender às necessidades específicas dos estudantes, sobretudo aqueles do público-alvo da educação especial. Foi utilizado uma abordagem qualitativa e a análise documental fundamentando esse estudo, garantindo uma visão aprofundada sobre a implementação do PDI e sua relação com a avaliação diagnóstica, a intervenção pedagógica e as interações entre educador e educando.

O artigo de título *Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: o ponto de vista do professor especialista*, relata o trabalho de uma profissional do AEE sobre a confecção do PDI e o seu uso para auxiliar os alunos. Através de uma pesquisa com os educadores foi constatado que a maioria reconhece suas questões e justificam o seu uso, identificam para quem se destina, além de considerar que tem contribuído, consideravelmente, para a organização e planejamento do trabalho pedagógico. E o artigo traz a conclusão de que o PDI se constitui em uma ação didática que atende a educação inclusiva, desde que esteja no projeto político pedagógico (PPP) da escola.

Por último, no artigo intitulado *Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o plano educacional individualizado*, as autoras explanam sobre a importância do PEI para o desenvolvimento pedagógico de uma criança com deficiência, pois as habilidades são trabalhadas a longo, médio e curto prazo. Ainda, observam como o PEI é pouco utilizado no Brasil e que os documentos analisados não explicam como deve ser executado e para quais deficiências ele deve ser utilizado. O objetivo dessa pesquisa é verificar como o PEI é compreendido através de pesquisas nacionais, bem como, se estas subsidiam um maior entendimento sobre o tema, instrumentalizando professores e demais profissionais para a sua elaboração e implementação.

Apesar de todos os trabalhos concluírem que o PDI é de grande importância para os alunos com deficiência e sua vida escolar, tive mais afinidade com os trabalhos *Plano de desenvolvimento individualizado (PDI) e os desafios da inclusão: promovendo uma sociedade mais equitativa no Brasil* e *Revisão integrativa da produção científica Nacional sobre o plano educacional individualizado*, tendo em vista que eles analisam e discutem sobre os documentos utilizados no

Serviço de Atendimento Educacional Especializado(SAEE), abordando uma reflexão coletiva, abrangendo todos os envolvidos no desenvolvimento desse estudante.

Os demais trabalhos, colaboraram com a minha pesquisa e me ajudaram a compreender que o tema da minha pesquisa, sobre a importância do PEI e do PDI para a vida escolar do aluno com deficiência, vá cumprir um espaço de grande valia na escrita acadêmica, pois, alguns educadores ainda têm dificuldade em colaborar para a construção e utilizar essa ferramenta com os seus alunos.

2 INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

No Brasil, a inclusão escolar ganhou força com a publicação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, sendo reforçada por outras legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) mais atualmente.

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais nobres metas da educação atualmente. Refere-se a uma série de ações, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles com deficiência, autismo e/ou altas habilidades/superdotação, no ensino regular. Sendo assim, a inclusão é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, pautada na valorização da diversidade e na garantia do direito à educação para todos. Trata-se de um processo que visa assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras, tenham acesso, participação e aprendizagem em ambientes escolares comuns. Ela também representa uma reestruturação na educação, que exige sensibilidade, conhecimento e ação de todos para que realmente aconteça. De acordo com Mantoan (2003, s/p.):

A inclusão escolar tem sido um dos principais desafios e compromissos da educação brasileira no século XXI. Mais do que integrar alunos com deficiência às escolas regulares, trata-se de garantir o direito à educação de qualidade a todos, valorizando a diversidade humana e promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

A inclusão não se resume apenas à matrícula do estudante com deficiência ou necessidades específicas na escola regular, mas exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, na cultura escolar e na gestão educacional. Porém, ainda que haja avanços significativos, os desafios persistem. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, faltam recursos e infraestrutura adequada, com isso, o preconceito continua sendo uma barreira velada, excluindo ou segregando. Sendo assim:

Quanto à inclusão vai além do discurso apenas de inserção dos estudantes com deficiência, se trata de uma mudança radical completa e sistemática, ou seja, ela prevê a inserção de todos os estudantes na escola, independente de qualquer coisa, raça, crença ou deficiência. Um fator que é importante destacar é o de que quando se separa um grupo por

rótulos, seja por qual motivo for, não se pratica a inclusão e, sim, a exclusão. (Ponciano, Borges, 2019, p. 38-39).

A formação continuada dos educadores e o compromisso político institucional com a inclusão são fundamentais para que a escola cumpra seu papel social. É por meio da educação inclusiva que se promove não apenas o aprendizado, mas também o respeito às diferenças, a convivência com a diversidade e a construção de uma sociedade mais igualitária para todos.

Portanto, reitero a importância do PEI e do PDI, cada um com suas especificidades, como uma ferramenta importante para a inclusão, conforme é verificado nas legislações vigentes sobre a inclusão. Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 (Art. 28, inciso III) é mencionado que: assegurar que os sistemas educacionais sejam inclusivos em todos os níveis e modalidades, e que adotem práticas pedagógicas diferenciadas, métodos e recursos de apoio adequados às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Na mesma direção, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) determina como dever do Estado a “[...] adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”, dos alunos em questão.

Menciona-se que o Plano de Desenvolvimento Individual, é uma ferramenta importante na educação, utilizado amplamente na rede educacional do Brasil para ajudar cada estudante a crescer e aprender de maneira mais personalizada. Conforme Barbosa & Serpa e Sales (2021), um PDI bem elaborado configura-se como instrumento que otimiza a rotina dos alunos com deficiência favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades. Já o PEI é uma das modalidades de individualização do ensino que envolve educadores, equipe pedagógica, família e até mesmo o próprio estudante ao planejar os métodos e estratégias de ensino a serem utilizados. Para Pletsch (2021), a elaboração do PEI é uma estratégia concreta que possibilita à escola a pensar práticas pedagógicas individualizadas e acessíveis, sendo um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia utilizada neste trabalho é considerada qualitativa, com uma estruturação de estudo de caso. Essa escolha se justifica pelo interesse em compreender, de maneira aprofundada, como o PDI e o PEI têm sido elaborados e aplicados no contexto da inclusão escolar em dois municípios distintos, Cachoeirinha e Gravataí, no Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é especialmente útil quando se deseja explorar fenômenos complexos inseridos em contextos reais. O principal objetivo do estudo de caso em questão é verificar diferenças e semelhanças nas abordagens dos documentos em questão, através de pesquisas bibliográficas, diretrizes, normas e modelos utilizados nesses municípios.

A pesquisa se dará através de uma análise dos modelos utilizados nos Atendimento Educacionais Especializados (AEE), que atuam dentro das escolas prestando atendimentos aos alunos público-alvo da educação especial, assim como, o auxílio às educadoras e as famílias nesse processo. Nesse caso, cabe à professora do AEE a elaboração do PDI junto com as educadoras, garantindo um melhor desenvolvimento pedagógico dos alunos.

Esse documento traz em seu corpo, primeiramente, os dados de identificação do aluno, como o nome, data de nascimento, endereço, nome dos responsáveis e seus contatos e a deficiência com o CID (Classificação Internacional de Doenças), ou hipótese diagnóstica. Também é informado nessa parte, quais os atendimentos que ele frequenta, uma breve explanação sobre suas dificuldades e potencialidades, os medicamentos que faz uso e se necessita

de adaptação curricular em alguma área específica. Essas adaptações serão revistas semestralmente ou trimestralmente.

Na segunda parte desse documento, é evidenciado quais serão as adaptações feitas para que suas habilidades deficientes possam ser trabalhadas, nas áreas socioafetivas, psicomotoras e cognitivas, conforme o anexo 1. A esse respeito Poker et al (2013, p. 20) referem que o ensino no AEE

[...] não pode ser homogeneizador. Ao contrário, é necessário que se faça um diagnóstico a respeito da situação cognitiva, sensorial, comportamental, física, motora, escolar de cada aluno atendido, por meio de uma avaliação pedagógica diferencial e, a partir desse trabalho, seja elaborado um plano de ensino individualizado que considere as suas dificuldades e valorize as suas capacidades e potencialidades.

Dessa forma, a sua elaboração precisa possibilitar ao professor especializado compreender as necessidades educacionais do aluno e, com isso, promover as condições mais adequadas para supri-las. Esse documento fica à disposição das educadoras da sala regular para consultas referente ao aluno.

Já na cidade de Gravataí, o AEE utiliza como documento norteador de aprendizado o PEI. Conforme Tannús Valadão e Mendes (2018, p. 11):

Diferente do Brasil, o PEI é amplamente utilizado em alguns países como Estados Unidos, França, Itália e Portugal. Há, nesses países, legislações que garantem a elaboração e aplicação desse documento para todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

No Brasil, apesar de existirem legislações municipais e estaduais, que garantam a elaboração do PEI para os alunos com deficiência, são os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que elaboram esse documento focado no aluno e elaborado a partir da série, idade, grau de desenvolvimento, estado atual de habilidades e conhecimentos prévios, pensando em objetivos a curto, médio e longo prazos, além de avaliações de progresso do estudante.

No anexo 2, em que consta o modelo do PEI, pode-se notar que na primeira parte do documento, assim como no PDI, constam as informações de identificação do aluno e sua deficiência. Também é citado os aspectos relevantes da história escolar desse aluno, com as escolas que já frequentou. A próxima etapa, chamada de protocolo de segurança, informa sobre os aspectos gerais, informações de saúde, informações alimentares, de comunicação e a segurança em casos de crise. Esse protocolo é a única parte desse documento que fica à disposição para consulta das educadoras na sala regular.

4 ANÁLISE

Temos dois documentos de suma importância para a vida escolar dos alunos com deficiência. Cada um apresentado com suas características e especificidades de uso. Dessa forma, é importante reconhecer a relevância que tem o PDI e o PEI como instrumentos pedagógicos que garantem o direito à educação inclusiva de qualidade. O PDI é elaborado com foco nas necessidades específicas do estudante da educação especial, contemplando aspectos pedagógicos, sociais, emocionais e de acessibilidade, buscando promover sua autonomia e

participação no ambiente escolar. Já o PEI, amplia essa perspectiva ao integrar metas educacionais individualizadas, estratégias de ensino diferenciadas e recursos de apoio, sendo elaborado de forma colaborativa entre a equipe escolar, a família e outros profissionais envolvidos. Ambos os documentos são essenciais para garantir uma trajetória escolar significativa, respeitando as singularidades de cada aluno e promovendo a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

A análise desses documentos tão importantes, porém pouco valorizados para o desenvolvimento de alunos público-alvo da educação especial, revelou que, embora existam diferenças conceituais e metodológicas entre o PEI e o PDI, como sua visão, foco e aplicabilidade, ambos têm o mesmo objetivo na proposta de promover o desenvolvimento pleno do estudante, respeitando suas necessidades específicas, ritmos de aprendizagem e potencialidades. De acordo com Mantoan (2003, p.45) “a inclusão escolar requer planejamento individualizado, onde cada aluno com deficiência tenha garantido o direito de aprender conforme suas possibilidades”.

Enquanto o PDI direciona o aprendizado do aluno considerando aspectos pedagógicos, sociais e funcionais, o PEI garante a aprendizagem por meio de metas adaptadas à realidade do aluno. Conforme descrito pelos pesquisadores (Barbosa; Serpa; Sales, 2021):

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) são instrumentos pedagógicos fundamentais para assegurar a inclusão efetiva de estudantes com deficiência. Enquanto o PDI visa o desenvolvimento integral do aluno, articulando aspectos sociais, cognitivos e funcionais

Na tabela abaixo, os aspectos dos documentos analisados são especificados conforme a sua finalidade, a sua base de elaboração, quem elabora, qual o foco pedagógico, a periodicidade e a importância para a inclusão, tornando mais fácil a sua compreensão.

Tabela 2: Análise PDI e PEI.

Aspecto	PDI – Plano de Desenvolvimento Individual	PEI – Plano Educacional Individualizado
Finalidade principal	Direcionar o desenvolvimento global do aluno, considerando aspectos pedagógicos, sociais e funcionais.	Garantir a aprendizagem por meio de metas pedagógicas adaptadas à realidade do aluno.
Base de elaboração	Avaliação multidisciplinar do aluno, com foco nas necessidades e potencialidades.	Necessidades educacionais específicas, currículo escolar e avaliações diagnósticas.
Quem elabora	Equipe pedagógica com apoio do AEE e, quando necessário, equipe de saúde.	Professor da sala comum, professor do AEE e equipe pedagógica da escola.
Foco pedagógico	Desenvolvimento integral (social, emocional, motor e cognitivo).	Adaptação curricular, estratégias de ensino e recursos pedagógicos.
Periodicidade da revisão	Revisado periodicamente conforme o progresso do aluno e contextos específicos.	Atualizado frequentemente de acordo com a evolução da aprendizagem.
Documentação oficial	Registro escolar interno, não padronizado nacionalmente.	Instrumento previsto em diretrizes do MEC (2008) como política de inclusão.
Importância para inclusão	Promove a articulação entre escola, família e serviços de apoio.	Garante o direito ao acesso, permanência e aprendizagem no ensino regular.

Fonte: tabela elaborada pela autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho evidenciou a importância dos instrumentos pedagógicos PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e PEI (Plano Educacional Individualizado) no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Como apresentado, ambos os documentos possuem funções distintas, mas complementares e desempenham um papel essencial na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O PDI, ao considerar os aspectos pedagógicos, sociais, emocionais e de acessibilidade, contribui diretamente para o fortalecimento da autonomia e da participação do aluno no ambiente escolar. Já o PEI amplia essa visão ao estabelecer metas de aprendizagens específicas, com estratégias personalizadas e a colaboração entre professores, família e equipe técnica, promovendo um planejamento pedagógico mais eficaz e centrado no sujeito.

Assim, fica evidente que a implementação consciente e articulada desses planos favorece o respeito às singularidades dos estudantes, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar. Reconhecer e aplicar corretamente o PDI e o PEI é um compromisso com a equidade, a justiça social e o direito de todos à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARÊAS, R. L.; SILVA, S. S. **O Plano de Desenvolvimento Individual ou o PDI é uma prática adotada nas escolas, a fim de potencializar o aprendizado do aluno com deficiência. Você sabe como funciona na prática?** *O Mundo Autista*, 2020. Disponível em: <https://omundoautista.uai.com.br/o-que-e-pdi-ou-pei/>. Acesso em: 27 maio 2025.

BARBOSA, T. C. L.; SERPA E SALES, M. J. F. **Plano de Desenvolvimento Individualizado na inclusão escolar: um Estado da Questão.** *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1–11, ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CARVALHO, A.; SANTIAGO, V. N. **Normativas do AEE no Estado de Santa Catarina: reflexo na educação especial em Porto União.** *RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1–15, out./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2024.715>. Acesso em: 24 maio 2025.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, R. **Formação de professores para a educação inclusiva**. In: GLAT, R.; FERNANDES, E. M. (org.). *Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos*. Rio de Janeiro: WVA, 2007. p. 91–112.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTIN, J. E. et al. **Direct observation of teacher-directed IEP meetings**: establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, v. 72, n. 2, p. 187–200, 2006.

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2012. Disponível em: <https://culturaacademica.com.br/livro/plano-de-desenvolvimento-individual/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

PONCIANO, L. E.; BORGES, M. C. **A relação entre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do estudante e a inclusão escolar**. In: PONCIANO, L. E.; BORGES, M. C. (org.). *A educação no Brasil e no mundo: avanços, limites e contradições*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Anexo 1.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA - RS
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Rua Erico Veríssimo, 570 – Parque da Matriz | Cachoeirinha-RS | CEP: 94950-110
pedagogico.smed@cachoeirinha.rs.gov.br
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – 2025
Educação Infantil

1. Dados do educando:

Nome:

Data de Nascimento: Idade:

Endereço:

Telefone:

Responsável:

Escola:

Turno:

Turma

Educadora:

CID 80.0/ CID F 84.0

2. Quais os atendimentos que o educando possui?

☐ SAEE/SMED

☐ APAE_____

☐ Psicologia

☐ Saúde mental

☐ Fonoaudiologia

☐ CMAEEL - Lab. _____

☐ Pediatria

☐ Neurologia

☐ Psicopedagogo

☐ Outros

OBS: Anexar a este PDI, cópia dos documentos ou avaliações que comprovem os atendimentos acima citados, Diagnóstico (Laudo) e a cópia da Ficha de Entrevista do Educando.

3. Observações relevantes:

Na área cognitiva:

Na área psicomotora:

Na área socio-afetivos:

4. Acompanha os Planos de Estudos do Nível/ Ano da turma () ou Necessita da adaptação curricular conforme habilidades da BNCC/ Planos de Estudos () :

Campos de Experiência	Adaptação
Escuta, fala, pensamento e imaginação	
O Eu, o outro e o nós	
Traços, sons, corpo e imagem	
Corpo, gestos e movimentos	
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	

5. Período avaliativo:

() 1º Semestre

() 2º Semestre

Direção Articulador/SSE/Coordenador Professor da SAEE

Profissionais Envolvidos
Cachoeirinha, ____ de ____ de ____

ANEXO 2



**PREFEITURA DE
GRAVATAÍ**

R. Pacolini, 9000 - Fátima II
Bairro São Vicente - CEP: 94.100-002 - Gravataí/RS
Telefones: (51) 3692-7148 | 3699-7136
arrod@gravatai.rs.gov.br
http://gravatai.aima.rs.gov.br

SMED
SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO

☐ Não necessita de apoio ☐ Necessita de apoio para alguns momentos da rotina escolar e poderá ser compartilhado ☐ Necessita de apoio constante e individualizado ☐ Outro: _____	
Obs: a necessidade de profissional de apoio não substitui o trabalho do professor em sala de aula regular e do professor de AEE.	
Justificativa:	
Quais as orientações específicas e de que forma o profissional de apoio poderá auxiliar o aluno?	
Responsável pela avaliação	
Data da avaliação	

11. Acessibilidade Curricular		
Responsável: Professor da turma/componente curricular com auxílio do AEE e mediação do supervisor escolar		
Componente Curricular:		
Professor responsável (nome completo):		
Objeto de Conhecimento	Habilidades (código + descrição)	Estratégias didáticas, metodológicas e recursos
Inserir qual o objeto do conhecimento que será trabalhado.	Inserir o(s) código(s) e a(s) habilidade(s) conforme a BNCC	Quais estratégias/atividades professor titular irá desenvolver e quais os materiais que serão utilizados como recurso para realização da atividade.

- Repetir quadro 11 para todos os componentes curriculares em que o aluno precisar de adaptações.
- O quadro 11 poderá ser substituído pelo modelo da Educação Infantil (para as crianças da pré-escola) ou de registro do Currículo Funcional, conforme a especificidade e necessidade do aluno.



progresso nas áreas de estudo estabelecidas no currículo escolar.

- Desempenho escolar: desenvolvimento do processo escolar do aluno.
- Habilidades específicas: Competências desenvolvidas em áreas como leitura, escrita, matemática, ciências, etc.
- Cumprimento de requisitos curriculares: Participação e integração do aluno em atividades diversas, fazendo uso de estratégias adequadas às necessidades específicas do aluno.

Objetivo específico:

Estratégias:

Prazo:

Área: Vida Prática

- É um conjunto de competências práticas e comportamentais que ajudam as pessoas a lidar com as demandas e desafios do dia a dia. Elas são essenciais para o desenvolvimento pessoal e social e ajudam os indivíduos a viver de forma independente e responsável.

Objetivo específico:

Estratégias:

Prazo:

Área: Função Motora

- Capacidade de controlar e coordenar os movimentos do corpo, seja para realizar atividades simples do dia a dia ou tarefas mais complexas e especializadas. As habilidades motoras fundamentais são classificadas em locomotoras (andar, correr, saltar, escalar, rastejar, etc); estabilizadoras (equilíbrio estático e dinâmico, girar, manter o corpo estável); manipulativas (arremessar, quicar, chutar, lançar, rebater, alcançar, agarrar, carregar/transportar, lançar voluntário, uso bilateral das mãos, manipulação na mão e destreza).

Objetivo específico:

Estratégias:

Prazo:

Área: Socialização

- Refere-se à capacidade de interagir de maneira eficaz e apropriada com outras pessoas em diferentes contextos sociais. Essas habilidades envolvem uma série de competências que permitem aos indivíduos se comunicar, cooperar e formar relacionamentos saudáveis, além de resolver conflitos de forma construtiva. As habilidades sociais são fundamentais para o sucesso nas interações interpessoais e para a adaptação em diversos ambientes, como escola, família e grupos sociais.

Objetivo específico:

Estratégias:

Prazo:



**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)
Ensino Fundamental**

1.Dados de identificação			
Nome completo do aluno:			
Data de Nascimento:			
Tipo de deficiência/ Diagnóstico:			
Filiação:			
Endereço:			Telefone para contato:
Escola:			
Matrícula:	Turma:	Turno:	Professor(es) regente(s)/titular:
Contato da Escola:			
Ano de vigência do PEI:			Professor(es) de AEE envolvidos:
Supervisor Escolar que acompanha:			

2.História Escolar pregressa:
Aspectos relevantes da história escolar do estudante, se já frequentou outras escolas e em quais épocas.
Responsável pelas informações:

3. Protocolo de Conduta (deixar cópia somente do protocolo de conduta na sala de aula da criança para leitura dos professores, profissionais de apoio pedagógico e agentes de apoio):



4. Ações da família para auxiliar no desenvolvimento da criança/aluno

Ações	Envolvidos

5. Ações da escola para o desenvolvimento da criança/aluno

Ações	Envolvidos

6. Contribuição de especialistas na área da saúde, terapias ou de assistência social que atendem o estudante:

7. Avaliação inicial do AEE

Responsável pelo preenchimento: Professor do AEE

Data inicial de avaliação:

Data final de avaliação:



Preenchimento: Orientador Escolar, professor do AEE e demais envolvidos com a família

Aspectos Gerais	
O que gosta	
O que não gosta	
Objeto de apego ou hiperfoco	
Informações de mobilidade e locomoção	
Informações de saúde	
Alergias em geral	
Medicações que toma (dosagem e frequência)	
Médicos e terapeutas que acompanham	
Informações alimentares	
Seletividade alimentar	Exemplo: não aceita alimentos pastosos, não aceita alimentos de determinada cor, textura...
Alergias alimentares	
O que gosta	
O que não gosta	
Observações	Exemplo: servir cada alimento em um prato diferente, arroz não pode encostar no feijão, necessita de auxílio para beber água...
Informações de comunicação	
Sistema de Comunicação utilizado	
Como pede para ir ao banheiro?	



Como pede água?	
Como comunica se sente dor?	
Como comunica que não quer algo?	
Como atende mais às instruções?	Exemplo: fala pausadamente; apresentação de roteiro visual; se posicionar na altura da criança, etc.
Segurança em caso de crises	
Gatilhos	
Sinais indicadores de aceleração	
Procedimento de desaceleração	
Sinal de pico da crise	
Como proceder na crise	
Quem pode auxiliar o aluno durante a crise?	
Responsáveis pelas informações descritas no protocolo de conduta	
Data das informações	



12. Assinatura dos Envolvidos no Processo:

Professor(es) da turma: _____

Professor de AEE: _____

Orientador Escolar: _____

Supervisão Escolar: _____

Diretor Escolar: _____

Responsável pelo aluno: _____

A RELAÇÃO ENTRE O AEE E A PSICOPEDAGOGIA: UMA REVISÃO EM BUSCA DE COMPATIBILIDADES PARA PENSAR A INCLUSÃO ESCOLAR

Tâmara Elise Inácio Canabarro¹

RESUMO: Este trabalho trata sobre a relação entre a Psicopedagogia, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão escolar. O objetivo geral foi investigar e compreender a compatibilidade entre ambas e sua função na inclusão escolar. Para isso, a pesquisa teve uma metodologia qualitativa, realizando uma revisão de literatura utilizando os descritores: inclusão e escola, alternando entre Psicopedagogia e AEE nas bases de dados acadêmicos. Após, executou-se uma análise de conteúdo apoiada na teoria de Laurence Bardin. A partir das análises do material empírico foram discutidos os seguintes temas: conceitos de cada área; metodologia e a compatibilidade entre elas à luz do paradigma da educação na perspectiva inclusiva. Como considerações finais aponta-se que foi possível encontrar compatibilidades entre as duas áreas de atuação, mas as diferenças, muitas vezes sutis, indicam que o trabalho no AEE se aproxima mais do ideal inclusivo nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Especialista em AEE. Psicopedagogos. Compatibilidade. Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

Criar condições para que a aprendizagem aconteça, pode ser compreendida como um dos papéis do professor do atendimento educacional especializado na escola. Este mesmo objetivo pode ser visto na atuação do profissional de psicopedagogia. Desta forma, surge o questionamento sobre qual, ou quais seriam as diferenças e semelhanças entre essas duas intervenções.

Tornar o ambiente escolar propício e capaz de desenvolver a aprendizagem dos estudantes com deficiência é papel fundamental da educação especial. Desacomoda e mobiliza, também, estudos multidisciplinares, que trabalham em conjunto criando estratégias e condições para que essa aprendizagem ocorra. A importância está na articulação e na assertividade das estratégias em cada campo de atuação. E esta atuação que se procura dar significado neste estudo. O professor do AEE com suas prerrogativas e vínculo com a escola seria o principal articulador de um sistema inclusivo que garantiria o desenvolvimento educacional deste sujeito. Em contrapartida, vem a dúvida se outros campos profissionais poderiam atuar dentro da escola oferecendo maior efetividade. Este poderia ser o caso do Psicopedagogo, que trata de desvendar os problemas de aprendizagens escolares.

Como abordam os autores Sílvia Pavão e Rodrigo Smolareck (2021, p. 450):

Os problemas de aprendizagem podem ser causados por diferentes fatores, transitórios ou não. [...] A manifestação dos problemas de aprendizagem compreende um arsenal de sintomas, atravessados por

¹ Licenciada em História, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica. Orientadora Educacional na rede estadual de ensino em Porto Alegre/RS e da rede privada em Alvorada/RS. Contato: tamaracanabarro06@gmail.com

variáveis que afetam sobremaneira a aprendizagem do sujeito, repercutindo negativamente no desempenho acadêmico. Pode-se dizer que as causas dos problemas envolvem a experiência e as características do sujeito ou, então, podem estar relacionadas a fatores mais específicos e pontuais que se caracterizam pela presença de disfunção neurológica.

Acredita-se ser importante compreender as diferenças entre o professor do AEE e o psicopedagogo. Atualmente, vemos muitos professores que possuem especialização em Psicopedagogia com o intuito de aprimorar sua prática visando, principalmente, o trabalho com os estudantes público da Educação Especial. A legislação prevê formação específica em Educação Especial como forma de imprimir um trabalho adequado em todas as esferas para tais estudantes. Portanto, para compreender a necessidade do reconhecimento do espaço do professor especialista em educação especial nas escolas regulares e por uma educação na perspectiva inclusiva visando uma sociedade inclusiva, acredita-se, na relevância da proposta deste estudo.

De forma ampla, o objetivo geral foi investigar e compreender a compatibilidade entre o especialista em AEE e o Psicopedagogo e sua função na inclusão escolar. Especificamente, surgem questionamentos sobre a sua diferença para uma compreensão do que é melhor para o estudante público da educação especial em termos de atendimento na sua escola.

Para realizar este estudo, foi implementada a metodologia qualitativa de pesquisa desenvolvida através da revisão de literatura. Utilizou-se a busca de produções acadêmicas em bases de dados com um recorte temporal de 2020 a 2025. No desenvolvimento da análise, foi utilizado o referencial de Laurence Bardin, que propõe a técnica da análise de conteúdo por meio da criação de categorias como forma de realizar uma atividade interpretativa, na qual passamos a realizar daqui em diante.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O potencial reflexivo sobre a diferença de atuação entre o professor do AEE e o Psicopedagogo no espaço escolar, caminha pela trilha da ideia de alteridade. Quando se fala de inclusão escolar e o trabalho do professor de educação especial, pretende-se um cenário de alteridade e não somente da integração de um diferente. A diferença, para explicitar a concepção de inclusão escolar aqui assumida, traz um sujeito compreendido em sua alteridade e a inclusão como a participação deste na escola.

Neste sentido, para diferenciar os sujeitos que desenvolvem este papéis necessitamos conceituá-los. Compreende-se como professor especialista em atendimento educacional especializado o profissional da educação que possui formação específica em Educação Especial nos moldes da legislação vigente (Decreto nº 7.611/2011). Assim como, entende-se por Psicopedagogo aquele profissional graduado em Psicologia ou Pedagogia e outras licenciaturas que tenha cursado especialização em Psicopedagogia. É possível também realizar o curso de graduação em Psicopedagogia oferecido por algumas instituições de ensino superior para se tornar um profissional psicopedagogo. Ambos os profissionais envolvem-se com o desenvolvimento dos sujeitos e atuam com estudantes público da educação especial procurando realizar intervenções em prol da inclusão escolar.

A inclusão escolar aqui elucidada se baseia na ideia de uma pedagogia pensada para sujeitos em sua alteridade que não pode ser negada por um projeto de escola uniformizadora.

Essa escola atual, que traz do lugar de diferente para o lugar de integrado em um projeto de sociedade de consumo. Como trata Carlos Skliar (2003, p.40):

Se, em algum momento da nossa pergunta sobre educação, tínhamos nos esquecido do outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência e da sua experiência, corremos desesperados a aumentar o número de alunos e de cadeiras nas aulas, mudamos as capas dos livros que já publicamos há muito tempo, re-uniformizamos o outro sob a sombra de novas terminologias. Novas terminologias sem sujeitos.

Sim, há diferenças entre as pessoas. Há singularidades importantes a serem pensadas dentro de uma proposta educativa. Sim, também é compreensível que a escola da atualidade esteja em transição e pensando nos processos que envolvem a inclusão escolar, pois como instituição social reflete o que se quer para sociedade futura. Compreendendo este estudo, também como uma proposta reflexiva, propõem-se pensar a inclusão escolar em uma perspectiva inclusiva, uma pedagogia que trabalha o desenho universal da aprendizagem e, que, portanto, valorize todos os estudantes em sua alteridade. Porque, como diz Skliar (2003, p.47):

A pedagogia do outro que reverbera permanentemente é aquela que contraria as duas mensagens da pedagogia de outro que deve ser anulado, e que diz, com uma voz suave, porém intensa: "não está mal ser o que és", mas também: "não está mal ser outras coisas além do que já é".

Neste intuito, percebe-se como também um referencial a produção dos autores Tony Booth e Mel Ainscow (2011) chamada de Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Nela, a inclusão é vista como um processo, que como tal, é algo permanente como uma luta constante dentro desta nossa sociedade desigual. Uma forma abrangente de inclusão escolar, pensada não somente para pessoas público da educação especial, mas para todo aquele em estado de exclusão, ou em risco de.

A existência digna e uma vida plena em sua cidadania é a proposta do Índice para quem é excluído. Na inclusão escolar fica claro que a participação é vista como uma espécie de sinônimo de inclusão. Como dito anteriormente, participar é um ato inclusivo de fato, pois garante que aquele sujeito será compreendido não como uma parte, mas sim como um participante daquela aula pensada. Refletir sobre a metodologia é partir para um dos valores do Índice: transformação do currículo. Por esta razão, a alteridade é importante nessa luta constante pela inclusão nas escolas, pois representa a valorização da diversidade. É dever encarar, os estudantes público da educação especial, ou qualquer outro que vê alguma barreira à sua participação em seu direito à educação, neste paradigma. Como diz os autores do Índice, é preciso "reconhecer que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão social". (Booth; Ainscow, 2011, p. 11)

Fundamentalmente, as contribuições que referenciam este estudo articulam os conceitos trazidos pelos termos diferença e alteridade, pela constituição do que é ser um outro e pela ideia de inclusão escolar como um processo e com a participação de todos. Não adaptando o outro àquilo que existe como padrão, mas transformando em prol da diversidade.

A atuação dos Psicopedagogos e dos professores de AEE se colocam na esteira das possibilidades de se colocar em prática a participação de cada um no processo educacional.

Portanto, compreender seus conceitos, sua metodologia e compatibilidades, pode auxiliar nesta luta constante em melhorar os processos inclusivos dentro das escolas.

3 METODOLOGIA

Como metodologia desta pesquisa, considera-se que a análise e interpretação das experiências vividas e de estudos acadêmicos sobre a temática, seriam um caminho importante. Desta forma, o desenvolvimento deste estudo se dá pela pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa se fundamenta na teoria dos autores Lüdtke e André, estudados por Wallace Pereira Sant Ana e Glen Cézar Lemos (2018). Estes teóricos trazem indicadores que sustentam a existência de uma investigação científica ao se promover o levantamento de dados descritivos, documentais, de observação, de experiências vividas, de estudo de caso, entre outros. No campo da educação, este tipo de pesquisa que busca perceber qualidade naquilo que se quer estudar, ganha espaço, pois cruza as teorias com as práticas, com intuito de transformar a realidade vivenciada.

Pretende-se diferenciar da pesquisa quantitativa, que levanta dados numéricos formulando conclusões e resultados que se comprovam e resumem-se em si. A investigação qualitativa representa uma pesquisa abrangente considerando fatores sociais e históricos que influenciam os resultados. A teoria da pesquisa qualitativa trazida no estudo por Sant Ana e Cézar (2018) defende que há rigor científico, termo que usam neste tipo de pesquisa em detrimento a quantitativa baseada em experimentos.

Neste sentido, este estudo realiza uma pesquisa qualitativa que contribuirá para a área da educação. De forma ampla, o objetivo geral foi investigar e compreender a compatibilidade entre o especialista em AEE e o Psicopedagogo e sua função na inclusão escolar. Especificamente, surgem questionamentos sobre a sua diferença para uma compreensão do que é melhor para o estudante público da educação especial em termos de atendimento na sua escola.

Para tanto, será implementada uma revisão de literatura como um método qualitativo, com foco nos objetivos pretendidos. Procurando interpretar e analisar o que há de comum em experiências vivenciadas, bem como, relacionar com a teoria que conceitua e constitui cada um dos atendimentos estudados. A revisão de literatura, como metodologia de pesquisa, agrega ao conhecimento científico, pois relaciona os saberes produzidos dentro de temáticas específicas. A relação que pode haver entre o professor de atendimento educacional especializado e o psicopedagogo, por exemplo, se beneficia desse tipo de pesquisa, pois auxilia o pesquisador a conhecer o que já foi produzido e, consequentemente, confirmar, ou não, suas ideias e produzir novas. Como em um processo dialético. Conforme dizem os autores Tainá de Oliveira Flor et. al. (2021, p.02):

Identificar essas inquietações acerca das publicações e suas interconexões se tornou uma tarefa muito relevante para os diferentes campos de estudos, visto que as revisões de literatura são capazes de desvelar conhecimentos que já foram elaborados, apontar os enfoques e temas mais utilizados, bem como evidenciar as lacunas existentes.

Desta forma, a revisão de literatura constitui-se como o método de análise deste estudo, buscando produções acadêmicas que inter-relacionam os eixos temáticos aqui abordados. Assim, dá-se sentido e relevância a este trabalho, em consonância com os objetivos propostos. Após a definição das produções acadêmicas de referência, serão indicados os pontos de correlações entre

elas. Considerando o referencial teórico adotado, serão apresentadas as análises e conclusões assumidas acerca do objetivo geral e específicos pretendidos neste estudo.

Foi realizada uma pesquisa nas bases de dados: Scielo; Banco de Teses e Dissertações da Capes; Lume Ufrgs e Google Acadêmico. Usei os descritores AEE + INCLUSÃO + ESCOLA. E, de outro lado, PSICOPEDAGOGIA + INCLUSÃO + ESCOLA.

Foram encontrados 12 artigos que se dividem pelos assuntos de cada grupo de descritor pesquisado, os quais serão apresentados em seguida. Como sistematização, procurei filtrar entre 2020 e 2025, como recorte de tempo para a edição das produções acadêmicas, com intuito de conhecer o que há de mais recente. Com exceção de uma produção já conhecida, que é de 2008.

4 ANÁLISE DA REVISÃO

Segue-se, assim, para a apresentação das pesquisas acadêmicas encontradas, que ressaltam os elementos a serem analisados neste trabalho. Foram utilizadas duas tabelas para apresentar as pesquisas categorizadas pelos descritores usados na busca de cada base de dados citadas conforme abaixo:

Tabela 1: Trabalhos sobre Psicopedagogos.

Psicopedagogia + inclusão + escola		
Base de dados	Título	Autores
Google acadêmico	O professor do atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional (AEE/SRM) com formação em psicopedagogia: atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA ²	Cristina dos Reis Souza Dornelas
Google acadêmico	Interlocuções das práticas psicopedagógicas e o serviço de atendimento educacional especializado ³	Pavão SMO, Smolareck RD
Google acadêmico	A Psicopedagogia como Instrumento de Ensino-Aprendizagem e Inclusão Escolar ⁴	Tânia Cristina Viana Lemos
Google acadêmico	As Dimensões da Psicopedagogia como Ferramenta no Atendimento Especializado no Processo Ensino-Aprendizagem nas Séries Iniciais ⁵	Gustavo de Lima Souza et. al.
Google acadêmico	A Psicopedagogia como Instrumento da Inclusão STEAM na escola ⁶	Rodger de Sousa
Lume UFRGS	A emergência da Psicopedagogia no Brasil ⁷	Karyne Dias Coutinho

Fonte: elaborada pela autora

² Cristina dos Reis Souza Dornelas (2024)
³ Pavão SMO, Smolareck RD. (2021)
⁴ Tânia Cristina Viana Lemos (2021)
⁵ Gustavo de Lima Souza et. al. (2020)
⁶ Rodger Roberto Alves de Sousa (2024)
⁷ Karyne Dias Coutinho (2008)

Tabela 2: Trabalhos sobre o especialista em AEE.

Atendimento Educacional Especializado + Inclusão + escola		
Base de dados	Título	Autores
Google acadêmico	Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado ⁸	Joce D. B. Possa et. al.
Google Acadêmico	Perspectiva e desafios para a educação inclusiva: o atendimento educacional especializado como força motriz de inclusão.	Vânia Vieira Silva et. Al.
Lume UFRGS	Planejamento e ação pedagógica na educação das pessoas com deficiência ⁹	Graciele M. Kraemer
Lume UFRGS	Deficiência e possibilidades : invenções de si e do mundo na área de educação especial e inclusão escolar ¹⁰	Daniele Noal Gai et. al.
Lume UFRGS	Atendimento educacional especializado à la Mateus : um ensaio sobre o agir pedagógico ¹¹	Débora S. Escobar et. al.
Lume UFRGS	Atendimento educacional especializado : cartas sobre o agir pedagógico ¹²	Débora S. de Escobar

Fonte: elaborada pela autora.

As pesquisas foram analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin. Realizar uma pesquisa qualitativa na área da educação implica considerar os aspectos humanos envolvidos. Questões sociais, culturais e econômicas estão intimamente relacionadas às tendências observadas quando o objeto de estudo pertence ao campo educacional. Nessa perspectiva, a atribuição de significados, bem como, as percepções e ideias trazidas pelos sujeitos envolvidos na análise, devem ser observadas pela lente da subjetividade.

Conforme destacam Valle e Ferreira (2025, p. 7), em estudo sobre a proposta metodológica de Bardin: “a técnica de análise de conteúdo se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (Carlomagno; Rocha, 2016, p. 175).

Esse processo constitutivo e construtivo ocorre, segundo Bardin (2016), por meio da produção de inferências, ou seja, por uma atividade interpretativa baseada na sistematização objetiva das mensagens presentes nos dados.

A Análise de conteúdo de Bardin orienta interpretar as informações organizando e sistematizando os dados levantados na pesquisa. Portanto, a partir da revisão e leitura das mesmas, cheguei a quatro categorias que servirão como pontos de análise para os estudos indicados na revisão de literatura conforme seguem.

⁸ Joce Daiane Borilli Possa et. al. (2020)

⁹ Graciele Marjana Kraemer (2020)

¹⁰ Daniele Noal Gai et. al. (2023)

¹¹ Débora Scherer de Escobar et. al. (2022)

¹² Débora Scherer de Escobar (2020)

a) Os conceitos de especialista em AEE e de Psicopedagogo

Os conceitos de Psicopedagogo, que aparecem nas pesquisas estudadas, trazem o caráter interdisciplinar da sua prática de atuação. O seu objeto de estudo é a aprendizagem humana. Para apresentar o caráter investigativo e multidisciplinar, ao retratar o Psicopedagogo, as pesquisas encontradas, em sua maioria, realizam um resgate histórico de sua origem, que contextualiza o surgimento do profissional Psicopedagogo como resultado do vácuo entre o tratamento de saúde e o trabalho educacional. Torna-se perceptível, a partir das leituras, que não foi mais possível usar somente a saúde e, da mesma forma, a educação para lidar com sujeitos que não respondiam às estratégias usadas. Conforme apontam os autores Sílvia Pavão e Rodrigo Smolareck (2021, p.456):

[...]a Psicopedagogia começa a avançar enquanto Ciência, que estuda a aprendizagem humana e seus fenômenos, no final dos anos 1960, na Argentina de maneira mais efetiva, com um novo desenho de atuação, em que psicopedagogos, psicólogos e pedagogos começam a estabelecer uma relação mais legítima com a escola, influenciando na direção do campo psicopedagógico de intervenção.

A dimensão emocional, que envolve a aprendizagem, é apontada nos estudos. A aprendizagem significativa acontece quando o estudante se envolve emocionalmente com o objeto de estudo o que, conseqüentemente, introduz uma questão de heterogeneidade nos planos de ensino. Essa análise é vista nos dados levantados e relacionados ao papel do psicopedagogo, que não havia na atuação pura da saúde e nem da educação, pois o fracasso escolar era visto como algo patológico ou comportamental. O Psicopedagogo religaria suas potencialidades ao desenvolvimento das habilidades escolares a partir de uma avaliação biopsicossocial. Como menciona Karyne Coutinho (2008, p. 178):

Na medida que o problema de aprendizagem foi colocado no centro da educação, com as teorizações psicológicas atuando no campo pedagógico, instaura-se a ideia de fracasso escolar, contribuindo ainda mais para deslocar a ênfase nos métodos de ensino para os processos de ensino-aprendizagem. Acredito que, desde então, foram se colocando as condições para a criação, a legitimação e a atuação também da Psicopedagogia, como uma outra área do conhecimento *psi* que promete combater, por meio de um processo de personalização, o então temido fantasma da escola: o fracasso escolar.

O Psicopedagogo trilharia pelas variáveis que explicariam como o sujeito em questão aprende e, conseqüentemente, como sanar suas dificuldades. É do campo do psicopedagogo aliar conhecimentos da área da Psicologia e da área da Pedagogia. Fatores sociais, econômicos e culturais foram acrescentados como condições que influenciam o sucesso escolar, a serem analisadas. O estudo de Cristina Souza (2024, p.51) traz contribuições para essa análise ao citar Nadia Bossa (2000), a qual diz:

[...] a Psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, sociais, culturais, orgânicos e

pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade, incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno.

A inclusão escolar, na perspectiva inclusiva, é uma das metas a serem atingidas através da atuação do Psicopedagogo, conforme observado na literatura consultada. Encontra-se no trabalho do psicopedagogo uma ferramenta para dar conta da inclusão escolar. A pesquisa de Rodger Sousa (2024) demonstra que a singularidade do sujeito é o foco de análise psicopedagógica e que nesta perspectiva converge com o ideal inclusivo.

Por meio de avaliações psicopedagógicas e intervenções específicas, os profissionais podem identificar as necessidades individuais dos alunos e desenvolver estratégias personalizadas para promover sua aprendizagem. [...] Por meio de uma atuação interdisciplinar e centrada no desenvolvimento humano, os profissionais podem contribuir para uma educação mais inclusiva e acessível para todos. (SOUSA, 2024, p. 48 e 49).

O estudo da autora Karyne Coutinho (2008) traz em seu título a palavra emergência e, ao longo da pesquisa, acaba por observar que a atuação do psicopedagogo atende à uma necessidade vista como importante na atualidade. Esta autora desenvolve em sua tese alguns argumentos sobre o trabalho do psicopedagogo ser uma ferramenta que ajudaria em um projeto de sociedade atual inserida na lógica inclusão-exclusão e de escola para todos (inclusão escolar), como meio de não deixar ninguém de fora desse sistema. Os Psicopedagogos, ao mesmo tempo em que oferecem ao sujeito as possibilidades de aprender e se desenvolver de forma singular, acabam por trabalhar para encaixá-lo nessa sociedade atual. Em suas palavras:

A partir da análise das condições de possibilidade de emergência da Psicopedagogia - tanto de forma ampla quanto mais especialmente no Brasil [...] a pesquisa foi mostrando que a própria emergência da Psicopedagogia estava enredada, [...] possibilitando a legitimidade do seu funcionamento no interior das práticas escolares. [...] a Psicopedagogia, enquanto um campo de conhecimento inventado sob a lógica das sociedades de gestão governamental, está envolvida com processos e práticas que funcionam por meio do dispositivo de seguridade, ao mesmo tempo em que intensificam os efeitos do próprio dispositivo, colocando sempre e cada vez mais em funcionamento. [...] Trata-se, pois, do envolvimento da Psicopedagogia com processos de normalização relativamente aos problemas de aprendizagem, criados e entendidos como um risco social que precisa ser gerido (também pela Psicopedagogia). (COUTINHO, 2008, p. 198-199).

O professor especialista em Atendimento Educacional Especializado, constitui-se como uma política pública formalizada em lei, por pertencer à modalidade da Educação Especial. A existência dessa modalidade está vinculada ao avanço do olhar social sobre a pessoa com deficiência e sua participação na sociedade. As leituras realizadas indicam que, nas últimas

décadas, declarações e documentos voltados à garantia dos direitos básicos dos cidadãos passaram a incluir, de forma mais sistemática, as pessoas com deficiência.

De acordo com Possa e Pieczkowski (2020), o trabalho do especialista em AEE tem seu embasamento legal fundamentado na legislação vigente, reforçando seu caráter obrigatório e institucionalizado. O aumento do número de estudantes com deficiência na escola regular está relacionado a marcos legais internacionais e nacionais que afirmam o princípio da inclusão educacional.

Entre os principais marcos normativos brasileiros que asseguram os direitos das pessoas com deficiência na educação, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

O especialista em AEE é definido como um sujeito que executa um serviço da Educação Especial destinado ao público legalmente determinado, ou seja, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Possa e Pieczkowski (2020) destacam que o Decreto nº 7.611/2011 estabelece que o especialista em AEE executa um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, e oferecidos de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011).

A efetivação do trabalho do AEE se dá no espaço escolar, sendo responsabilidade do professor de Educação Especial, que possui formação específica para essa função. Sua atuação é fundamental para a concretização da inclusão escolar, indo além do cumprimento legal. Nesse sentido, Silva et al. (2022) afirmam que o serviço do especialista do AEE representa uma das principais ações institucionalizadas e materializadas pela legislação, contribuindo, mesmo que de forma limitada, para atenuar a ausência de políticas públicas mais eficazes, ou o descumprimento das já existentes. Sua implementação, portanto, configura-se como uma conquista significativa no atendimento ao público da Educação Especial.

A concepção de deficiência assumida na atualidade auxilia na conceituação do trabalho do especialista em AEE, pois é a partir dela que se estrutura este atendimento. A atuação do profissional, seu plano de trabalho, suas concepções metodológicas entre outras dimensões, ganham alma a partir deste entendimento. Ele mobiliza o que envolve a inclusão escolar dentro da escola e, portanto, precisa compreender a concepção de deficiência que a perspectiva da educação inclusiva assume na atualidade.

Nas pesquisas revisadas, percebe-se essa tendência ao conceituar o especialista em AEE. A ideia de deficiência faz diferença no AEE praticado nas escolas. Como, também, mencionam as autoras Vânia Silva et. al. (2022, p. 67) ao citar a convenção dos direitos das pessoas com deficiência da ONU:

O texto do relatório elaborado por ocasião da CDPD traz em seu bojo o importante avanço, na medida em que deixa de encarar a deficiência através de uma ótica individual e médica (modelo biomédico), passando a vê-la sobre uma ótica mais complexa, multidimensional, sobre uma perspectiva estrutural e social (modelo social), onde o fator limitador são as barreiras presentes nos ambientes físicos e social e não a deficiência em si.

Em suma, é atribuição do professor especialista em AEE avaliar, propor e implementar estratégias de acessibilidade para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na escola. Este trabalho agrega todos os segmentos da comunidade escolar (colegas, professores, gestores, familiares), bem como, profissionais de apoio, como intérpretes, auxiliares de alimentação, higienização, locomoção, aprendizagem e especialistas de saúde em prol do desenvolvimento do aluno atendido. É uma complexa trama que produz uma rede para alicerçar a consolidação da educação especial dentro da escola regular. Como fundamenta os autores Daniele Noal Gai e Elisandro Rodrigues (2023, p. 44):

[...] o Atendimento Educacional Especializado (AEE) um serviço importante, um campo propício, espaço movente, espaço potente, local de encontro e resposta para esta provocação sobre transversalidade, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Compreender o conceito de psicopedagogo e de professor especialista em AEE para pensar a inclusão escolar se faz relevante para pensar a atuação e as formas de concretizá-la. A partir das definições conhecidas através da estratégia da revisão, esta análise segue para refletir sobre as diferenças e semelhanças metodológicas acerca da avaliação das barreiras que impedem a participação do estudante público da educação especial na escola.

b) A metodologia do especialista em AEE

O trabalho do especialista em AEE inicia pela investigação de todos os aspectos que qualificam o estudante como público da educação especial. Neste sentido, sua ação possui um programa de trabalho. O texto da autora Débora Escobar et. al. introduz o argumento do agir pedagógico no AEE como uma artesanaria, que se afasta de uma metodologia sistêmica para emergir como uma criação pensada caso a caso. Para elas, o método de trabalho do professor do AEE possui uma tradição tecnicista, como a própria lei refere. Dizem que:

Uma tradição cientificista/tecnicista nos foi transmitida. Normativas, decretos, manuais, documentos orientadores, listas, ditos sobre a deficiência e sobre o público-alvo da educação especial, entre tantos outros recursos nos foram transferidos. As atribuições do professor do AEE se apresentam com a força de uma tradição que muitas vezes nos paralisa, nos faz olhar de forma fixa para o que recebemos e nos impede de produzir algo novo. (Escobar et. al., 2022, p.62).

O termo artesanaria, trazido nessa produção acadêmica, remete a produção de algo inédito a cada peça artesanal, isto é, a cada estudante. Esta ideia corrobora com o estudo dos autores Daniele Noal Gai e Elisandro Rodrigues (2023, p. 46) que comparam o trabalho metodológico do professor especialista no AEE como o de um ateliê, que criaria artisticamente potencialidades, novas subjetividades e modos de ser e existir, assim como, mencionam:

Pensar os espaços de produção pedagógica do AEE como espaço potencial de práticas pedagógicas, de produção e criação, como lócus de

constatação de práticas pedagógicas inclusivas e constatação de aprendizagens significativas.

Outra análise é sobre a formulação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), Plano de Ensino Individual (PEI) e o trabalho colaborativo, como ação metodológica eficaz para o especialista em AEE. O professor da sala de aula comum precisa estar agregado às práticas pedagógicas implementadas no AEE. É unânime nas pesquisas, a convergência entre os planos de trabalho do professor regular e do professor de AEE. A legislação do AEE determina que este professor dê suporte e avalie as barreiras que impedem o sujeito de se desenvolver. O olhar do professor influencia na metodologia aplicada e produz a integração ao invés da inclusão. Portanto, além de ter a ação colaborativa entre o especialista em AEE e os demais atores envolvidos, fica claro nas pesquisas estudadas, que a intervenção realizada por todos precisa estar em consonância com a perspectiva inclusiva. A autora Graciele Marjana Kraemer (2020, p. 23) destaca que:

Nesse contexto, para que a aprendizagem e o desenvolvimento de distintas habilidades do aluno com deficiência sejam efetivos, é crucial que a prática pedagógica seja pensada a partir de uma perspectiva colaborativa entre o professor da educação comum e o professor do AEE.

A autora Graciele Kraemer (2020, s/p.) ainda salienta, ao citar Oliveira, que “o que deve ser classificado não é o nível da deficiência, mas o sistema de apoio (OLIVEIRA, s/ano, s/p.)”. Fazendo uma referência direcionada às formas de colocar em prática a metodologia empregada pelo AEE. Convergindo, a autora Débora Escolar (2020) problematiza a tendência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) da época de seu estudo, que pretendeu alicerçar a metodologia do AEE em uma distribuição de polos de atendimento por deficiência nas escolas. Ela classifica essa proposição como um retrocesso na política de educação na perspectiva inclusiva, pois contraria um princípio da metodologia de trabalho do professor em AEE: o trabalho com a potencialidade do aluno com deficiência. Defende que seria a volta à um conceito de deficiência pautado no modelo médico. Em suas palavras:

Pretende-se também incentivar a organização de escolas-polo de atendimento educacional especializado (como escola para o transtorno do espectro autista, escola para surdos, entre outras), nas quais os especialistas atenderão as deficiências para as quais estão habilitados. O que se evidencia em face da proposta de revisão e atualização da política é um retrocesso nas práticas inclusivas, uma vez que, ao definir práticas pedagógicas com base na deficiência, negligência, mais uma vez, a condição de sujeito do aluno. (Escobar, 2020, p. 41).

Ainda sobre a metodologia praticada no AEE, cabe ressaltar que a este professor pertence as esferas de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos que representarão a sua forma de trabalhar. Nessas dimensões, repousam o seu programa de trabalho, o qual, conforme elucidado pelas pesquisas estudadas, já vem definido pela legislação da Educação Especial. No entanto, como salienta a autora Graciane Kraemer (2020, p.33) sobre a importância de uma metodologia criativa para além das leis,

a criatividade da prática pedagógica está alinhada com a prática da pesquisa, por isso, a possibilidade de reinventar o currículo requer a organização de uma rede de trabalho. A ação coletiva contribui para o enriquecimento pedagógico.

Portanto, o que se percebe é que a consolidação da inclusão escolar depende de uma metodologia que abarca a ideia de deficiência social, a de produção de subjetividades e a de colaboração entre os professores de AEE e demais envolvidos. Não descartando a contribuição das leis e nem dos especialistas de saúde, mas afirmando o papel do especialista em AEE como um artista que molda um indivíduo singular com direito de ser, estar e aprender na escola.

c) A metodologia do Psicopedagogo

Brincar é uma forma de se projetar e dar significado para o mundo à sua volta. A dimensão lúdica é explorada pelo Psicopedagogo como uma ação metodológica importante na construção do seu trabalho. Jogar é arte criativa e envolve o cognitivo e o emocional campos férteis para o olhar psicopedagógico.

A metodologia dos Psicopedagogos pode ser entendida como um conjunto de estratégias que buscam compreender como o sujeito aprende, quais são suas dificuldades, as razões dela e o que fazer para superá-las. Neste sentido, ela se baseia muito nos aspectos emocionais da pessoa durante sua vida. Como salienta o estudo de Gustavo Souza et. al. (2020, p.52875):

A afetividade está vinculada às sensibilidade internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa, e a representação de ordem intelectual está vinculada às sensibilidade externas, orientadas para o mundo físico. Ou seja, a afetividade é fundamental para o desenvolvimento humano, tendo o papel de determinar os interesses e necessidades individuais do sujeito, antecedendo o que Wallon chama de inteligência.

A expressão profissional do psicopedagogo divide-se em clínica e institucional. Esta setorização esclarece seus métodos de trabalho, embora, a finalidade de ambos seja a mesma. O meio se difere, assim como, a aplicação da sua prática. A Psicopedagogia Clínica e a Psicopedagogia Institucional são citadas por Gustavo Souza et. al. (2020, p.52878) ao se referir ao referencial teórico de Nádia Bossa:

Segundo Bossa (2007) o psicopedagogo trabalha a criatividade e os diferentes caminhos para buscar saídas, desenvolve o imaginário, a função humanística e os sentimentos no ambiente escolar, em clínicas e hospitais e nas empresas ao construir projetos e dialogar sobre eles dando suporte profissional tanto para o docente quanto para outras categorias profissionais das quais requerem esse profissional.

Desta forma, o processo prático se inicia pela entrevista de anamnese, aplicação de testagens com jogos e brinquedos pedagógicos e de testes psicométricos, o contato, observação ou preenchimento de fichas por família e escola e, por fim, a escrita da avaliação demonstrando o diagnóstico e as estratégias de intervenção. Como diz Tânia Lemos (2021, p.15):

Um trabalho institucional é coletivo, mas não deixa ter um viés sobre o rendimento de cada educando. Nesse contexto, a abordagem de segmento de entrevista, observação e trabalho com o lúdico se desenvolve em encontros que são valiosos para uma investigação do lugar de aprender e do comportamento do aprendente. (Ângelo, 2018).

As pesquisas acadêmicas revisadas, em sua maioria, tratam do caráter interdisciplinar do método psicopedagógico. O fato de aliar a Psicologia com a Pedagogia e utilizar o lúdico como meio de estimular a afetividade no processo de aprendizagem, já abre margem para outras áreas do conhecimento. A Neurociência é uma delas, pois oferece ao psicopedagogo os referenciais teóricos que auxiliam nas suas práticas. O estudo de Tânia Lemos (2021) oferece a ideia de articulação da Neurociência na fase da avaliação diagnóstica conduzida pelo psicopedagogo. Com diz Tânia Lemos (2021, p.15):

Coerentemente, analisar as distinções de processamento de cada aluno no tocante à aprendizagem tornou significativo o investimento na área da neurociência, bem como na psicopedagogia; estudando a parte neurológica cerebral e seu segmento voltado para a aprendizagem educacional.

Na mesma linha, o estudo de Gustavo Souza et. al; (2020, p. 52877) também defende que

enquanto área de conhecimento multidisciplinar, interessa a Psicopedagogia compreender como ocorre os processos de aprendizagem e entender as possíveis dificuldades situadas neste movimento. Para tal, faz uso da integração e síntese de vários campos do conhecimento, tais como a Psicologia, a Psicanálise, a Filosofia, a Psicologia Transpessoal, A Pedagogia, a Neurologia, entre outros.

Nos atendimentos individuais, são usados artifícios pedagógicos para atingir o avanço da memória, da escrita, leitura e interpretação, do raciocínio lógico, da expressão oral, o desempenho motor, entre outras habilidades humanas. Tânia Lemos (2021, p. 21) ressalta que “materiais lúdicos de cuidados com crianças com dificuldades podem fomentar o envolvimento da psicopedagogia com a aprendizagem”. No ambiente institucional, a intervenção do psicopedagogo procura trabalhar com a relação professor-aluno e aluno-objeto de aprendizagem e o método de ensino-aprendizagem.

A abordagem do trabalho do psicopedagogo envolve uma articulação entre habilidades de diferentes componentes curriculares para promover no aluno a superação de suas dificuldades. Para tal, utiliza-se de recursos variados e pode adentrar no campo da tecnologia assistiva conforme aponta o autor Rodger Sousa (2024, p. 51) ao citar seus autores de referência:

A psicopedagogia desempenha um papel fundamental na identificação das necessidades dos alunos e na seleção e implementação das tecnologias assistivas mais adequadas para atender a essas necessidades. [...] Como ressalta Bossa (2002, p. 134), "a psicopedagogia desempenha um papel crucial na implementação de estratégias de ensino

diferenciadas e no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos os alunos.

Como um profissional pertencente à uma área do conhecimento multidisciplinar, o Psicopedagogo, abre um leque de possibilidades metodológicas. Pode e deve estar sempre em construção a partir dos avanços científicos e tecnológicos atingidos pela humanidade. É parte do seu método de trabalho agir como um pesquisador em busca de novos saberes e inovações.

d) A compatibilidade entre o especialista em AEE e o Psicopedagogo

Nos textos revisados, foi possível observar a preocupação com a aprendizagem daqueles que não se encaixavam no sistema educacional do ocidente na primeira metade do século XX. Áreas do conhecimento surgiram e se entrelaçaram para propor soluções. Novos sistemas foram surgindo e neste cenário encontramos a Psicopedagogia e a Educação Especial caracterizadas pelos seus profissionais. Percebe-se, ao estudar as pesquisas escolhidas, que esses surgem a partir de uma reforma na forma de atender estes sujeitos considerados não-aprendentes. O meio de entender e incluir manteve essa lógica de reforma, a qual mantém a essência cultural e tradicional. Assim, se compreende a oportunidade dos tempos atuais de levantar questão sobre o conceito de deficiência, de inclusão escolar e de metodologias inclusivas. As produções acadêmicas lidas, são recentes e provocam a reflexão sobre uma revolução na educação em uma perspectiva inclusiva.

Neste sentido, a compatibilidade entre o Psicopedagogo e o especialista em AEE é vista como a intenção de achar possibilidades de ações em conjunto, com enfoques e métodos diferenciados, que até podem se aproximar, mas de forma colaborativa, podem estipular qual será seu foco de atuação para aquela pessoa única. Em uma ideia de complementaridade, é possível analisar as diferenças e por meio delas aproveitar a função de cada para um projeto de inclusão escolar na perspectiva da participação e da alteridade dos sujeitos. De fato, acredita-se que essa seria uma das trilhas para revolucionar ou transformar a educação. Se apresentam aqui, então, maneiras diferentes e semelhantes encontradas que estruturam ações para a inclusão escolar e as possibilidades de um agir em conjunto e compatível.

A estrutura do PEI e do PDI, com seus itens de mapeamento do aluno, servem ao planejamento do trabalho do AEE na escola. O Psicopedagogo possui um mecanismo parecido, pois como produto do seu trabalho de avaliação, emite documento que descreve as características cognitivas, sociais, psicológicas, motoras, familiares, educacionais, assim como, o PEI/PDI indicando ações para resolver os problemas levantados. Ao aprofundar as leituras, houve a reflexão sobre o caráter tecnicista destas metodologias, pois centraliza a análise na deficiência a partir do modelo médico, ao invés de, levantar quais as potencialidades daquele aluno e como mobilizá-las para seu desenvolvimento.

Cada um significa aquilo que o cerca a partir das suas experiências particulares. Como diz Débora Escobar (2022, p.55), “o que se transmite é uma experiência sobre o mundo e não o mundo”. Essa afirmação não ignora que muitas técnicas dos psicopedagogos podem contribuir para o trabalho do especialista em AEE e vice-versa. Contudo, é preciso entender bem o que se busca e com qual referencial. O Psicopedagogo, pelo exposto nas pesquisas, tenderia à uma metodologia mais alinhada a visão tecnicista do que o especialista em AEE, se fundamentando pela ligação de sua gênese com a Psicologia e a Neurologia, ou seja, com a saúde. O professor de AEE já tem sua origem pura na educação, embora esteja vivenciando uma trajetória que procura afastar-se do olhar médico para a deficiência. Como diz os autores Daniele Gai et. al. (2023, p.45),

“o AEE é potencialmente mais importante do que a clínica psiquiátrica ou psicológica, uma vez que seu fazer é pedagógico, é cotidiano, se dá a longo prazo, em uma vida escolar”.

Os Psicopedagogos se preocupam com a aprendizagem significativa, por isso, mobilizam conhecimentos neurológicos, psicológicos, pedagógicos e encaminham a outros profissionais, como, por exemplo, os fonoaudiólogos. O especialista em AEE trabalha para além da aprendizagem significativa. Promove a acessibilidade e a existência daquele ser como ele é. Se desenvolvendo no seu tempo, do seu jeito, dando significado à um currículo com objetivos especiais para si. As tecnologias assistivas são ferramentas do trabalho do especialista em AEE na escola e este professor tem a atribuição de introduzi-las no plano de trabalho com o estudante. Esse comparativo indica que os psicopedagogos atuam na prevenção e na superação das dificuldades e distúrbios de aprendizagem do sujeito. Enquanto que os especialistas em AEE trazem a acessibilidade para incluir e transformar os objetivos de aprendizagem levando em consideração todo o contexto trazendo o apoio, o suporte como defendido pela autora Graciele Kraemer (2020, p. 26). Vimos que a tecnologia assistiva também pode ser usada pelos psicopedagogos. No entanto, traz-se na legislação do AEE essa atribuição.

A tecnologia assistiva é um campo de inovação e envolve conhecimentos de áreas da engenharia aplicadas à saúde e à educação. Atende ao conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e é uma forma de gerar acessibilidade. Por esta razão, está bem próximo do trabalho do especialista em AEE. O psicopedagogo considera muito a afetividade e o lúdico como meio de atingir a aprendizagem significativa. Esta dimensão acaba por ligar seus métodos com o uso da tecnologia assistiva, pois é criativo e gera a interação direta do sujeito com o objeto de aprendizagem.

A esfera da ludicidade mexe com o afeto entre as pessoas. Como diz o autor Gustavo Sousa (2020, p. 52876), “não existe estado afetivo sem elemento cognitivo, assim como, não existem comportamentos puramente cognitivos”. O especialista em AEE e o psicopedagogo se aproximam neste aspecto quando usam jogos, brinquedos, brincadeiras, objetos do dia a dia, materiais não estruturados, entre outros dispositivos e equipamentos físicos e virtuais criando um vínculo com o aluno. Jogar, brincar, rir, se divertir gera prazer, carinho e vontade de se desafiar. Essa vontade somada ao vínculo de confiança é um ingrediente potente para ambos os profissionais. É o que pode ajudá-los a colocar em prática o que nos trouxe os autores sobre a metáfora da artesanaria e ateliê, em que a partir das relações, do afeto, do vínculo se conhece o aluno e se promove um olhar sobre sua potencialidade.

Observa-se que um trabalho do especialista em AEE, se aproximaria mais dessa estratégia, pois é serviço pedagógico. Através desta revisão de literatura e, a partir do referencial teórico assumido, compreende-se que a inclusão escolar alcançaria primeiro um cenário revolucionário pela atuação de um professor especialista em AEE embasado pela visão de deficiência social e pelo DUA. Foi possível perceber que os psicopedagogos enfatizam o sujeito enquanto que o especialista em AEE abrange o contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se desenvolveu para conhecer mais sobre a relação entre dois profissionais que atuam com estudantes público da educação especial. Direcionou seu foco para a consolidação da inclusão escolar e, para tanto, buscou neles formas de colocar isso em prática. Por meio da revisão de literatura, analisou-se as possibilidades metodológicas e procurou conectar cada um com sua função.

Observou-se nas pesquisas revisadas tendências e padrões conceituais, assim como, uma estrutura de análise aproximada. Ao se falar de cada profissional, a maioria dos estudos, trazia um resgate histórico para explicar a origem e, conseqüentemente, as atribuições e métodos empregados. As produções acadêmicas escolhidas traziam a relação entre o psicopedagogo e o especialista em AEE inserida na lógica da inclusão escolar. A busca nas bases de dados, através dos descritores citados nas tabelas, refinou os estudos de modo que foi possível aproximar-se bem dos objetivos. Desta forma, procurou-se fazer uma análise de conteúdo, conforme referencial de Bardin, elencando categorias que ofereceriam aos objetivos pretendidos, possibilidades de investigação. Conceituar cada profissional, explanar a metodologia e encontrar a compatibilidade foi o molde analítico escolhido.

A diferença da atuação dos psicopedagogos para a do especialista em AEE seria o foco em sanar as dificuldades de aprendizagem enquadrando o estudante à escola. Ao passo que, o professor do AEE, trabalharia para adequar o contexto da escola ao estudante conforme observado nos estudos lidos.

Foi possível concluir, portanto, que os psicopedagogos implementam um olhar com um enfoque maior no modelo médico, pois utilizam técnicas que relacionam sua atuação ao sintoma do distúrbio ou deficiência. Ficou claro que a sua metodologia agrega a saúde e a educação e, por isso, deve considerar as duas influências. Essa diferença em relação ao especialista em AEE, auxiliou a pensar sobre esse atendimento como uma política mais assertiva à inclusão escolar.

Enfim, a compatibilidade entre estes dois profissionais existe e fica claro nas produções acadêmicas consideradas. Ser compatível significa poder agir em conjunto, coexistir, estar em conformidade. Pode ser entendido, também, como substituição. Contudo, cabe avaliar o contexto para aplicar este conceito. Para o contexto da inclusão escolar, nos tempos atuais, conclui-se que o especialista em AEE atende melhor ao público da Educação Especial e não pode ser substituído pelos psicopedagogos. O campo do conhecimento psicopedagógico pode servir como uma formação continuada ao professor do ensino regular e até mesmo para o professor especialista em AEE. Saber o que envolve o ato de aprender e dar significado àquilo que se aprende pode ser elucidado ao se estudar a Psicopedagogia.

A autora Débora Escobar problematiza as atribuições do especialista em AEE expressos na legislação. São muitas funções, que para um profissional apenas se torna quase que inviável na estrutura educacional vigente. Neste contexto, portanto, conclui-se que repousa, também, a compatibilidade entre essas duas áreas. Cada uma em sua função revolucionando a inclusão escolar com um olhar de alteridade e a garantia da participação dos estudantes em questão em todos os processos educacionais promovidos pela escola.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. CSIE, The Park Centre, Daventry Road, Knowle, Bristol BS4 1DQ, UK. 3ª edição, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

COUTINHO, Karyne Dias. A emergência da Psicopedagogia no Brasil. Tese, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14847>. Acesso em: 30 maio 2025.

DORNELAS, Cristina dos Reis Souza. O professor do atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional (AEE/SRM) com formação em psicopedagogia: atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Repositório Institucional, Faculdade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43299>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ESCOBAR, Débora Scherer de; VASQUEZ, Carla Karnoppi; CHARCZUK, Simone Bicca. Atendimento educacional especializado à la Mateus: um ensaio sobre o agir pedagógico. Debates em Educação, Maceió, v. 14, n. 34, jan./abr. 2022, p. 48-65. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/239498>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ESCOBAR, Débora Scherer de. Atendimento educacional especializado: cartas sobre o agir pedagógico. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210240>. Acesso em: 6 jun. 2025.

FLOR, Tainá De Oliveira et al. Revisões de literatura como métodos de pesquisa: aproximações e divergências. Anais do VI CONAPESC. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76913>. Acesso em: 21 jun. 2025.

GAI, Daniele Noal; Santos, WILLIAM, Dominique Campos dos; LEANDRO, Luiza de Castro (Orgs.). Escola Geringonça : encontros formativos para uma educação não discriminatória. Porto Alegre : UFRGS, 2023. p. 42-49. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/278322>. Acesso em: 30 maio 2025.

KRAEMER, Graciele Marjana. Planejamento e ação pedagógica na educação das pessoas com deficiência. Editora UFRGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216069>. Acesso em: 12 jun. 2025.

LEMONS, Tânia Cristina Viana. A Psicopedagogia como Instrumento de Ensino-Aprendizagem e Inclusão Escolar. Revista Educação Continuada, vol.3, n3, p.13-23, São Paulo, 2021. Disponível em: A Psicopedagogia como Instrumento de Ensino-Aprendizagem e Inclusão Escolar. Acesso em: 1 jun. 2025.

PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira; SMOLARECK, Rodrigo Dalosto. Interlocuções das práticas psicopedagógicas e o serviço de atendimento educacional especializado. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Volume 38. Edição 117, São Paulo, 2021. Disponível em: Revista

da Associação Brasileira de Psicopedagogia - Interloquções das práticas psicopedagógicas e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Acesso em: 17 maio 2025.

POSSA, Joice Daiane Borilli; PIECZOWSK, Tania Mara Zancanaro. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, vol. 33, 2020, p. 1-23 Universidade Federal de Santa Maria - RS. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288036/313162288036.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SILVA, Vânia Vieira; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Perspectivas e desafios para a educação inclusiva: o atendimento educacional especializado (AEE) como força motriz da inclusão. *Revista Humanidades & Inovação*. v. 9 n. 13 (2022): Diálogos interdisciplinares em Educação, Linguagem e Diversidades, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7728>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 30 maio 2025.

SOUSA, Rodger Roberto Alves de. A Psicopedagogia como Instrumento da Inclusão STEAM na escola. *VistaCien, Revista Científica Multidisciplinar*. v. 2, n. 1, 2024. Disponível em: A Psicopedagogia como Instrumento da Inclusão STEAM na escola. Acesso em: 6 jun. 2025.

SOUZA, Gustavo de Lima; COUTINHO, Diógenes José Gusmão; SILVA, Roseane Maria da Costa. As Dimensões da Psicopedagogia como Ferramenta no Atendimento Especializado no Processo Ensino-Aprendizagem nas Séries Iniciais. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n.7, p. 52868-52881 jul. 2020. Disponível em: As Dimensões da Psicopedagogia como Ferramenta no Atendimento Especializado no Processo Ensino-Aprendizagem nas Séries Iniciais. Acesso em: 6 jun. 2025.

VALLE, P. R. D., & FERREIRA, J. D. L.. (2025). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação Em Revista*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

PARTE II – COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E LETRAMENTO

Eduardo Cardoso¹

Sandra Andrade²

A comunicação verbal é comumente utilizada como forma primária de expressão, porém há um significativo número de pessoas incapazes de se valer dela. Apesar disso, este público possui capacidades e necessidades comunicativas semelhantes àquelas que se expressam verbalmente. Nessas situações, torna-se essencial introduzir sistemas alternativos e/ou aumentativos de comunicação para promover a interação e a expressão por esses indivíduos. Nesse sentido, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é direcionada a pessoas com necessidades complexas de comunicação de todas as idades, com impedimento temporário ou permanente, como complemento ou substituição da fala para ampliar as suas possibilidades de interação e comunicação.

O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA foi traduzido do inglês *Augmentative and Alternative Communication* - AAC. No Brasil, também encontramos na literatura a terminologia: "Comunicação Ampliada e Alternativa - CAA"; "Comunicação Suplementar e Alternativa - CSA"; e, comumente, apenas como "Comunicação Alternativa". Conforme Sartoretto e Bersch, (2024, *on line*):

A Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma área da Tecnologia Assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação. Assim, a CAA destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

Deste modo, a CAA tem como objetivo promover a autonomia e a participação, colaborando com a eliminação das barreiras de comunicação e acesso à informação. Conforme a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2024), a CAA propõe-se a minimizar os prejuízos e incapacidades de quem possui dificuldades de compreensão e comunicação expressiva (gesto, fala e/ou escrita).

Importante ressaltar que o objetivo principal da CAA não é apenas resolver problemas de comunicação por meio de soluções de alta ou baixa tecnologia, mas também capacitar indivíduos a participarem de forma eficiente e eficaz em diversas interações e atividades de sua preferência. Esses propósitos comunicativos incluem expressar necessidades e desejos, passar informações, interagir socialmente, dentre outros. Assim, a CAA tem como alguns de seus benefícios: aprimorar a comunicação; apoiar o desenvolvimento da linguagem; aumentar a participação; apoiar a compreensão; e diminuir a frustração e os problemas de comportamento.

No contexto escolar, a comunicação é essencial na aprendizagem e desenvolvimento, de modo que a CAA pode ser essencial para a efetivação do direito à educação de estudantes com

¹ Professor do Departamento de Design e Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura e do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: eduardo.cardoso@ufrgs.br.

² Professora Associada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: sandrasantosandrade@gmail.com.

deficiência e/ou necessidades complexas de comunicação, promovendo autonomia e acesso a oportunidades em condição de igualdade com seus pares. Cabe ressaltar a importância da participação e apoio familiar no uso de sistemas de CAA como parceiros de comunicação, pois é crucial oferecer um sistema alternativo de comunicação o mais cedo possível, dada a importância que a linguagem desempenha no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Portanto, para que as crianças se tornem competentes nesses meios de comunicação, é fundamental que a família conheça as formas de comunicação possíveis e adotem estratégias que incentivem a interação e a participação em diálogos significativos. A ausência desse conhecimento pode prejudicar as oportunidades da criança de se expressar e de participar das atividades que lhe são prazerosas, tanto em casa quanto na escola. Assim, a CAA deve atender não apenas às necessidades básicas de comunicação do indivíduo, mas também facilitar sua inclusão na sociedade, permitindo a livre expressão de suas ideias. Um objetivo essencial no desenvolvimento desses sistemas é tornar a comunicação mais natural e integrada às diversas atividades do dia a dia. Intervenções bem-sucedidas em CAA devem resultar em melhorias nas relações sociais e na segurança, promovendo maior autocontrole e autodomínio. Além disso, elas devem facilitar a participação na educação, na vida familiar e na comunidade, ampliar as oportunidades de emprego e, consequentemente, promover a autonomia e independência do indivíduo (Sousa, 2011; Taibo et al, 2013).

Assim como a CAA, o letramento está diretamente interligado à inclusão escolar e social, pois ambos buscam garantir que todos os alunos, independente de suas características e necessidades específicas, tenham acesso a uma educação o mais equitativa possível. Tanto o CAA como o letramento são ferramentas de inclusão que buscam promover a participação de todos os alunos na escola e como sujeitos sociais, com acesso a oportunidades ampliadas de aprendizagem e desenvolvimento. São ferramentas que fornecem as estratégias necessárias para que os estudantes possam se expressar, aprender e interagir de forma eficaz. Em outras palavras, a inclusão escolar ao utilizar de todas as ferramentas que viabilizem uma vida funcional e que diminua as barreiras de aprendizagem, está contribuindo para possibilitar que pessoas com deficiência possam se inserir como cidadãos em nossa sociedade e cultura, com acesso a direitos individuais e coletivos, assim como, colaborando para o bem estar de todos.

Ser cidadão inclui o direito à educação, o direito à saúde, o direito ao trabalho dentre muitos outros. Ou seja, o letramento vai além da simples capacidade de ler e escrever, vai além de aprender o sistema alfabético-ortográfico e suas convenções, pois compreende o uso funcional da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, incluindo e não se restringindo à escola. A partir da perspectiva do letramento, ensinar a ler e escrever são, necessariamente, tarefas da escola, entretanto devem ser compreendidas como questões de ensino para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação do estudante, que é responsabilidade da escola.

Letramento é uma palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. Neste livro tomamos o conceito com base nas ideias de Magda Soares (1988), principalmente em suas facetas pedagógica e social. Para a autora, o letramento pode ser definido como o processo de adquirir e aprimorar as habilidades de leitura e escrita. Isso capacita o indivíduo a utilizar a linguagem escrita de maneira eficaz e apropriada em uma variedade de contextos. O letramento envolve a capacidade de ler e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, em múltiplos suportes, para atingir diversos objetivos, interagindo com diferentes pessoas e atendendo a distintas funções sociais. Enquanto a alfabetização se ocupa em “como” ler, o letramento se ocupa em “para que” utilizar a leitura e a escrita no cotidiano. (Soares, 2021). Enquanto a alfabetização refere-se ao

processo de decodificação e codificação, ou seja, à aquisição das habilidades mecânicas de leitura e escrita, o letramento é um processo mais amplo e complexo. Ele envolve a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e crítica em diferentes contextos sociais. Trata-se da habilidade de "ler o mundo" por meio da palavra escrita, utilizando-a para interagir com o ambiente e com os outros.

Conforme a própria Magda Soares aponta, o letramento não é uma habilidade isolada, mas um conjunto de práticas sociais. Para aprofundar essa distinção, podemos dizer que o letramento é a capacidade de entender e usar a comunicação escrita no dia a dia, para se expressar, resolver problemas e participar da sociedade. Assim, o letramento abrange desde ações cotidianas, como seguir uma receita, escrever um whatsapp e compreender notícias, até situações mais complexas e formais, como interpretar um texto literário ou utilizar a linguagem para participar de um processo seletivo para um emprego. Essa competência permite que o indivíduo não apenas leia, mas também atribua sentido ao que lê, usando a linguagem escrita (e a oral) como uma ferramenta para agir no mundo e se posicionar de forma autônoma.

Partindo dessa perspectiva teórica e conceitual, os artigos aqui apresentados organizam e aprofundam reflexões sobre a Comunicação Alternativa Aumentativa e o letramento no contexto da educação escolar inclusiva. Fruto do trabalho de conclusão de curso das estudantes de pós-graduação, cada texto representa uma contribuição significativa, conectando articulando a análise crítica dos fundamentos teóricos estudados e a discussão dos construtos conceituais propostos no curso, evidenciando a relevância desse arcabouço conceitual, para a construção de uma educação mais equitativa. Ao explorar essas temáticas, as autoras demonstraram um compromisso com a pesquisa e a inovação, oferecendo aos leitores um panorama rico de reflexões e possibilidades que reforçam a importância de uma abordagem inclusiva e transformadora na educação.

REFERÊNCIAS

ASHA. American Speech-Language-Hearing Association. **Augmentative and Alternative Communication (AAC)**. Disponível em: https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/#collapse_1. Acesso em: 20 mar. 2024.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva: Tecnologia e Educação. Comunicação Aumentativa e Alternativa**. 2024. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 4 out. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas faces**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

SOUSA, Célia. **Cadernos SACAUSEF VI: A Acessibilidade de Recursos Educativos Digitais**. 2011.

TAIBO, Maria Luisa Gómez et al. **Conversations about self-identity in Alzheimer disease: Augmentative and alternative Communication memory books as an aid**. In: Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología, Volume 34, Issue 2, April-June 2014, Pages 60-67.

Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460313000582?via%3Dihub>. Acesso em: ago 2024.

O PAPEL DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: UM ESTUDO DE CASO

Aline da Rosa Machado¹

RESUMO: O presente artigo relata a importância do uso de jogos e atividades lúdicas no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando os desafios enfrentados por essas crianças, como dificuldades na comunicação, interação social e concentração, sustenta-se que procedimentos lúdicos favorecem a inclusão, o engajamento e o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional. O estudo analisa o cotidiano escolar de uma criança com idade de 6 anos, com TEA, que frequenta a turma de 1º ano do Ensino Fundamental, que está em processo de alfabetização. A prática pedagógica observada demonstra que os jogos contribuem de forma expressiva para a aprendizagem e a formação de vínculos afetivos, promovendo um ambiente mais acolhedor e eficiente para a alfabetização. A pesquisa apresenta o estudo através de uma metodologia qualitativa, utilizando-se de um estudo de caso, corroborando com a perspectiva de que a inclusão e as propostas metodológicas precisam respeitar a diversidade e garantir uma educação mais equânime.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Educação Inclusiva. Afetividade. Jogos Lúdicos.

1 INTRODUZINDO A PESQUISA

A temática apresentada, aborda o papel dos jogos pedagógicos na alfabetização de crianças com TEA como uma ação pedagógica de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. A alfabetização, enquanto processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, pode encontrar desafios específicos quando se trata de crianças com TEA, que muitas vezes apresentam características distintas em suas habilidades de comunicação, interação social e comportamento.

Os jogos e as atividades lúdicas emergem como ferramentas valiosas nesse processo, pois permitem a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptável às necessidades dessas crianças. Por meio de abordagens lúdicas, é possível promover o engajamento, a motivação e o prazer pela aprendizagem, elementos essenciais para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de raciocínio lógico.

Além disso, as atividades lúdicas oferecem oportunidades para trabalhar competências sociais, como a colaboração e a empatia, que são essenciais para a convivência em grupo. Ao integrar jogos que estimulam a comunicação e a expressão, os educadores podem ajudar as crianças com TEA a desenvolverem suas habilidades de linguagem de maneira mais eficaz.

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, com abordagem de estudo de caso, realizado em uma escola pública de ensino fundamental, com uma turma de 1º ano que incluía um aluno diagnosticado com TEA. Foram observadas práticas pedagógicas que incluíam o uso de jogos como recurso de alfabetização ao longo de três meses. Os dados foram coletados por meio de observação participante, entrevistas com os professores, familiares e registros fotográficos das produções do aluno.

¹ Graduada em Pedagogia. Aluna do curso de Especialização em Educação Inclusiva, UFRGS. Contato: tialine.machado09@gmail.com

Neste sentido, a metodologia qualitativa que foca na exploração de jogos e atividades lúdicas na alfabetização propicia compreender o processo de ensino-aprendizagem no contexto inclusivo, valorizando cada estudante, especialmente aqueles dentro do espectro autista. A metodologia do uso de jogos não apenas facilita a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também contribui para a formação de vínculos afetivos, o que é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Assim, a proposta de incluir esses métodos no processo educativo se revela não apenas inovadora, mas essencial para garantir uma educação mais equânime e respeitosa às diferenças individuais.

2 CONVERSANDO COM OS TEÓRICOS

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento da criança, e para aquelas que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo pode exigir abordagens diferenciadas. Partindo do princípio de que a alfabetização, no contexto da pesquisa, tem como ponto de partida o território da escola pública e diante dessa realidade é importante trazer as considerações de Soares (2016) ao afirmar que a alfabetização acontece nas práticas sociais com a linguagem escrita e não somente na decodificação de letras e sons. Entende-se que a alfabetização se dá na vivência que a criança adquire ao longo da sua vida com o mundo letrado, explorando e compartilhando com seus pares e neste caso, as práticas que ocorrem na escola pública vêm a contribuir de forma efetiva com esse aprendizado.

A alfabetização no contexto das deficiências nos traz a ideia de que é algo complexo, especialmente se tratando de estudantes dentro do Transtorno do Espectro Autista, que exige estratégias pedagógicas adaptadas às características de cada aluno (Silva; Nunes, 2012). Considerando a diversidade dos estudantes com TEA, é fundamental respeitar suas especificidades e promover práticas inclusivas e individualizadas (Mantoan, 2006).

As atividades lúdicas e os jogos se apresentam como ferramentas valiosas na promoção do aprendizado, uma vez que proporcionam um aprendizado significativo para a criança, proporcionando um ambiente mais acolhedor e adequado às necessidades das mesmas. Conforme os estudos feitos por Kishimoto (1994), os jogos vêm com o intuito de promover a diversão, assim como educar, permitindo à criança desenvolver habilidades e comportamentos sociais, buscando a autonomia diante de seus aprendizados.

O conceito de ludicidade refere-se à capacidade de aprender por meio do jogo e da brincadeira. Segundo Vygotsky (1998), a brincadeira é uma das atividades mais importantes para a criança, pois é a partir do brincar, que a criança desenvolve o cognitivo, o social e o emocional; é também durante a brincadeira que a criança internaliza significados e aprende regras, o que é essencial no processo de alfabetização. Para crianças com TEA, que muitas vezes enfrentam desafios nas interações sociais e na comunicação, o uso de jogos lúdicos pode facilitar a aprendizagem e os processos inclusivos.

A abordagem construtivista, defendida por Piaget (1973) nos faz lembrar que o principal objetivo é formar homens e mulheres capazes de fazer coisas novas e não repetir processos antigos, ou seja seguir padrões de gerações anteriores. O construtivismo é visto como uma aprendizagem ativa onde o estudante constrói seu conhecimento a partir de sua vivência de mundo que começa pelas interações sociais. Seguindo nessa mesma linha de pensamento, a importância da interação social diante do processo de aprendizagem é a contribuição de Vygotsky (1991), onde o autor diz que toda a função no desenvolvimento cultural da criança, aparece de forma social e individual, sendo que primeiro ela acontece na interação com o grande grupo e logo acontece de forma individualizada. É importante destacar que a

importância da mediação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente em contextos educacionais inclusivos é de extrema importância. Sendo assim, o professor deve realizar essa mediação proporcionando jogos e atividades lúdicas. Essas atividades proporcionam aprendizagens, motivação e ao mesmo tempo, promovem a autonomia.

As atividades lúdicas oferecem uma série de benefícios para crianças com TEA, como por exemplo: melhora a comunicação, pois a criança se envolve nas atividades e a partir dos jogos aprende regras que a ajudam a compreender a dinâmica da comunicação e a importância da alternância nas interações.

Através do jogo colaborativo, as crianças podem desenvolver habilidades sociais, aprendendo a compartilhar, esperar a sua vez e resolver conflitos, habilidades essas que são essenciais para a convivência com seus pares. O que é importante salientar é o quanto os jogos educativos estimulam o raciocínio lógico, a memória e a atenção, os quais podem ser adaptados às necessidades da criança.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esse trabalho de pesquisa traz como ponto de partida a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que a inclusão é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, Art. 4º, inciso III)

Portanto, é importante salientar que o processo de alfabetização é essencial para garantir uma educação inclusiva. De acordo com Mantoan (2003, p. 25) “A inclusão escolar propõe uma escola onde todos aprendem juntos, nas mesmas salas de aula, respeitando-se as diferenças.” Diante disso, retoma-se a ideia de que, tanto os profissionais da educação quanto os estudantes envolvidos no contexto inclusivo, devem ter consciência da importância de adotar um olhar sensível e acolhedor diante da inclusão. Segundo Silva e Scalco (2021, p. 48), é fundamental destacar a forma como algumas instituições de ensino compreendem o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Muitas vezes, a individualidade dos sujeitos é equivocadamente interpretada como uma patologia ou deficiência que, em algum momento, poderá ser “curada”. No entanto, a subjetividade própria das pessoas com TEA revela que cada indivíduo percebe, interpreta e se relaciona com o mundo, consigo mesmo e com os outros de maneira singular. Assim, é necessário reconhecer que cada pessoa com autismo possui um modo particular de sentir, pensar e agir, o que reforça a importância de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças individuais.

Os estudantes com TEA possuem formas únicas de perceber, interagir e compreender o mundo, e, por isso, demandam abordagens pedagógicas diferenciadas e sensíveis às suas necessidades. É perceptível que nas instituições de ensino, a inclusão ainda provoca inquietações entre docentes e equipes pedagógicas. Tal inquietação está relacionada, em grande parte, à insegurança quanto às estratégias adequadas para trabalhar com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Surge, então, o questionamento: a dificuldade reside na ausência de

formação continuada, na carência de qualificação específica ou, ainda, na falta de interesse por parte dos profissionais da educação? Observa-se, inclusive, que expressões como essas são recorrentes nos discursos informais proferidos nos corredores escolares por personagens como P1² e P2³, cuja identidade será preservada ao longo deste estudo. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas, bem como de investir na formação docente voltada para a diversidade e a inclusão. Isso porque a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade depende da participação e do comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo.

Um aspecto fundamental a ser abordado no contexto da educação inclusiva diz respeito à organização do currículo adaptado, especificamente à elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e sua importância no âmbito escolar. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), “a organização curricular deve prever estratégias que considerem as particularidades dos alunos com TEA, por meio de adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade” (Brasil, 2015, p. 31).

O PDI configura-se como um documento pedagógico essencial que tem por finalidade organizar, planejar e estruturar metas educacionais voltadas ao desenvolvimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo sua inclusão e garantindo o atendimento às suas necessidades específicas.

A construção do processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ocorrer de maneira colaborativa, envolvendo a equipe pedagógica, os profissionais da equipe multiprofissional e a família. Essa articulação multidisciplinar assegura uma abordagem integral e eficaz, promovendo melhores condições para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Nesse contexto, é imprescindível a participação ativa da família, uma vez que a mediação entre escola e ambiente familiar é fundamental para consolidar os avanços na alfabetização e aprendizagem. Conforme ressalta Bosa (2002, p. 88), “a participação da família é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com autismo, pois possibilita a continuidade das estratégias educativas no ambiente familiar, favorecendo a generalização das aprendizagens”.

Alguns profissionais da educação ainda demonstram dificuldades em compreender e efetivar práticas pedagógicas inclusivas. Ao serem questionados sobre as estratégias que pretendem adotar para tornar suas salas de aula inclusivas, observam-se respostas que revelam limitações formativas e conceituais. O professor P1 afirmou: “Infelizmente, eu não tenho formação para trabalhar com crianças que apresentam deficiência”. Já o professor P2 declarou: “Vou deixar ele desenhando junto com os outros, acho que isso é inclusão”.

Tais respostas evidenciam a necessidade de maior investimento na formação inicial e continuada dos docentes, de modo que possam compreender o conceito de inclusão escolar como um processo amplo, que ultrapassa a simples presença física do estudante na sala de aula, exigindo adaptações curriculares, metodológicas e atitudinais. É fundamental investir de maneira efetiva na formação docente, a fim de que os profissionais da educação estejam preparados para promover, de forma significativa e adequada, a inclusão no ambiente escolar, como afirma Silva (2015):

² professor 1 será denominado desta maneira para preservar a identidade do sujeito e manter a ética da pesquisa

³ professor 2 será denominado desta maneira para preservar a identidade do sujeito e manter a ética da pesquisa

[...] é fundamental pensar em processos de formação que levem em consideração a constituição de um professor que aposta na reflexão, compreendendo a não linearidade desse processo formativo, na medida em que ele se constrói a partir do contexto da ação docente e percebendo que o refletir ocorre nos entremeios a partir do processo formativo (Silva, 2015, p. 62-63).

Ao promover estratégias de ensino que respeitem o ritmo e as particularidades cognitivas e comportamentais desses estudantes, a escola não apenas amplia suas oportunidades de desenvolvimento linguístico e social, mas também fortalece uma cultura de respeito à diversidade. À alfabetização, enquanto base para o exercício pleno da cidadania, deve ser acessível a todos — e incluir o estudante com TEA é um passo fundamental nessa direção.

É nesse contexto que a educação inclusiva ganha relevância, ao estimular uma reflexão profunda sobre o papel do profissional da educação na garantia do direito de todos à aprendizagem. Gradualmente, os educadores passam a compreender que a inclusão não se limita à presença de estudantes com deficiência em sala de aula, mas envolve o compromisso com práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade. Essa mudança de perspectiva implica reconhecer que a inclusão é um direito de todos os estudantes, independentemente de diagnóstico clínico, superando a visão de que a atuação docente deve estar condicionada à apresentação de uma prescrição médica. Sobre a necessidade de uma prescrição médica, Silva (2016b, p. 98) afirma que a mesma “[...] reforça, na escola, a crença e a espera dos professores pela palavra e prescrição do médico que lhe digam o que fazer com o grupo de estudantes que não aprendem”. Dessa forma, a prática inclusiva torna-se um exercício ético e pedagógico, sustentado pelo princípio da equidade e pelo compromisso com a aprendizagem de todos.

A ação pedagógica, com metodologia adequada e qualificada é uma abordagem essencial no apoio ao desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta características únicas em cada criança, incluindo desafios na comunicação, na interação social e nas relações sociais, implicando em vários casos de dificuldades no comportamento. Neste contexto, a ação pedagógica busca promover o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas particularidades e potencialidades.

Para uma criança de 6 anos, as propostas pedagógicas planejadas e realizadas devem ser adaptadas às suas necessidades específicas e deve considerar seu nível de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O ambiente escolar deve ser seguro e acolhedor, proporcionando experiências que favoreçam a exploração, a comunicação e as interações sociais.

Os objetivos das ações pedagógicas precisam incluir a melhoria das habilidades de comunicação, o fortalecimento das interações sociais, o desenvolvimento de estratégias de autocontrole e a promoção do aprendizado acadêmico. A utilização de recursos visuais, atividades lúdicas e jogos educativos é uma estratégia eficaz para engajar a criança e facilitar o processo de aprendizagem. Além disso, é importante envolver a família nesse processo, fornecendo orientações e apoio para que possam acompanhar e qualificar as aprendizagens em casa.

Neste trabalho, exploraremos as estratégias e abordagens que podem ser utilizadas nas ações pedagógicas na sala de aula com crianças de 6 anos que se encontram no TEA, em processo de alfabetização, destacando a importância da personalização do atendimento e a colaboração entre profissionais e familiares para promover um desenvolvimento saudável e integral.

4 AÇÕES PEDAGÓGICAS E SEUS RESULTADOS

Após um contato mais afetivo com o aluno Davi ⁴, no período em que foi possível conhecer as especificidades da aprendizagem do estudante e criar um vínculo de confiança, foi possível realizar as atividades pedagógicas planejadas de forma tranquila. De acordo com Fernández (1991, p. 25), “A dificuldade de aprendizagem é uma construção que se dá no vínculo entre quem ensina e quem aprende.”

Destaca-se que o estudante se mostrou muito interessado e eufórico com as tarefas propostas. Sob a ótica de Fernández (1991), convém destacar que, o interesse pelo novo, pelo diferente causa em alguns estudantes o desejo de aprender e a partir do vínculo afetivo estabelecido entre o professor e os estudantes, o ato de aprender se torna cada vez mais interessante e significativo.

Neste momento da escrita, recorro à contribuição de Emília Ferreiro, cuja obra é fundamental para a compreensão dos processos de alfabetização. A autora destaca que “é preciso evitar que a alfabetização seja reduzida a uma simples questão de método. Alfabetizar é proporcionar às crianças uma nova forma de compreender o mundo” (Ferreiro, 1999, p. 47). Durante as ações pedagógicas realizadas com o estudante Davi, foi possível identificar, com base nos níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro, que o referido estudante se encontra no nível pré-silábico.

Neste estágio, observa-se que o aluno ainda não compreende a relação entre a fala e a escrita, embora demonstre interesse pelo ato de escrever. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 40), “no nível pré-silábico, a criança ainda não percebe que a escrita tem uma relação direta com os sons da fala, representando, muitas vezes, seus próprios significados ou conceitos pessoais, sem estabelecer correspondência entre grafemas e fonemas”. Portanto, caracteriza-se a ausência de consciência fonológica, o que indica a necessidade de desenvolver ações pedagógicas específicas voltadas para a efetivação dessa aprendizagem. Essa perspectiva amplia o olhar sobre a prática pedagógica, ao valorizar não apenas os aspectos técnicos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também o papel fundamental da afetividade nesse processo. Sobretudo em turmas de alfabetização, a afetividade torna-se um elemento essencial para o engajamento das crianças, contribuindo significativamente para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de vínculos positivos com o ambiente escolar.

A adoção de um olhar sensível e acolhedor por parte do docente constitui elemento fundamental para que a mediação da aprendizagem se concretize de forma significativa. O estabelecimento de uma relação afetiva entre professor e estudante tende a ampliar-se para o coletivo, promovendo um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a interação entre os pares favorece a colaboração mútua, na qual os colegas contribuem para a construção de uma inclusão efetiva, pautada na tranquilidade, no respeito e na valorização das singularidades no espaço educativo.

Segundo Wallon (2007), a construção das hipóteses de leitura e escrita se dá gradualmente e se beneficia significativamente da convivência e da interação entre os pares. No contexto da educação inclusiva, essa troca é ainda mais potente, pois valoriza as experiências individuais e promove um ambiente onde todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, podem aprender e se desenvolver a partir de suas vivências e potencialidades.

Sobre os processos que envolvem a alfabetização Wallon (2007, p. 115) nos afirma ainda que, “a afetividade é o primeiro meio de relação da criança com o mundo exterior” possibilitando

⁴ O estudante que faz parte do estudo será denominado desta maneira para preservar a identidade do sujeito e manter a ética da pesquisa

assim, a construção das hipóteses de escrita a partir de suas interações com o mundo e com os outros.

5 NUANCES DO COTIDIANO O TRABALHO EFETIVO COM O ESTUDANTE

Em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 21 alunos, entre eles uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as dinâmicas de ensino apresentam-se simultaneamente desafiadoras e enriquecedoras. A observação do cotidiano escolar revela que o uso de jogos e atividades lúdicas constitui uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização, sobretudo para estudantes com TEA, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, social e linguístico.

As aulas são iniciadas com momentos de roda de conversa, promovendo a interação entre os alunos e fortalecendo os vínculos interpessoais. Vygotsky (2007, p. 112) afirma que “cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, dentro da criança (intrapsicológica)”. Essa concepção evidencia que o desenvolvimento infantil se dá, inicialmente, a partir da interação social. É por meio do contato com o outro que a criança inicia seus movimentos de aprendizagem, os quais, posteriormente, são internalizados, contribuindo para a construção de sua autonomia e para a consolidação de sua participação ativa na sociedade.

A inclusão do estudante com autismo é realizada por meio de uma abordagem sensível, acolhedora e respeitosa, em que sua participação é incentivada constantemente. Quando necessário, ele recebe acompanhamento individualizado de um educador de apoio, o que contribui significativamente para sua permanência e participação ativa nas atividades propostas.

Dessa forma, a rotina da sala de aula precisa ser cuidadosamente planejada, considerando as necessidades específicas de cada aluno. A construção de um ambiente inclusivo exige intencionalidade pedagógica, organização didática e sensibilidade por parte dos profissionais da educação, garantindo, assim, uma experiência de aprendizagem significativa para todos os envolvidos.

Para iniciar a ação pedagógica com o estudante, inicialmente separei os materiais e coloquei em uma caixa; combinei com Davi que aquela era uma caixa mágica e que só nós dois poderíamos mexer nela. Essa ação pauta-se no conceito da necessidade de antecipação para facilitar a organização do estudante, corroborando destaque que:

Antecipar as atividades, organizar o ambiente e estabelecer uma rotina previsível são aspectos fundamentais para promover segurança e compreensão no estudante com TEA, favorecendo sua participação e aprendizagem (Lacerda, 2021, p. 74).

A organização é uma ferramenta fundamental para o sucesso e bem-estar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela proporciona uma estrutura que ajuda a reduzir a ansiedade, melhorar a concentração e facilita a aprendizagem. Segundo Lacerda (2021, p. 42) “A previsibilidade e a organização do ambiente e das atividades são fundamentais para reduzir a ansiedade e aumentar a participação do estudante com autismo no processo de aprendizagem”.

Na ação pedagógica é importante a compreensão de que alguns aspectos são necessários para o melhor aproveitamento do estudante com TEA das propostas organizadas. Entre elas podemos citar as rotinas e ambientes organizados pois oferecem uma sensação de segurança e previsibilidade, o que é essencial para indivíduos com TEA, que muitas vezes têm dificuldade

em lidar com mudanças e o inesperado. A redução da ansiedade é outro aspecto importante a ser destacado, pois a desorganização dos espaços, ambientes ou da rotina quando não acomodadas pelo estudante com TEA pode gerar sobrecarga sensorial e aumentar a ansiedade. Um ambiente organizado e estruturado, mas não imutável, ajuda a minimizar esses sentimentos.

Ações que favoreçam a melhora da concentração é também um cuidado das ações pedagógicas já que ter um espaço de trabalho organizado e tarefas claramente definidas, favorece com que o estudante com TEA possa se concentrar melhor em suas atividades. Sentir-se capaz de organizar seu ambiente e suas tarefas contribui para uma maior autoestima e sensação de controle por parte do estudante, favorecendo o desenvolvimento da independência e autonomia. Ao longo da presente pesquisa, foram desenvolvidas diversas ações pedagógicas voltadas ao aprimoramento das habilidades do estudante Davi, o qual demonstrou notável entusiasmo durante a realização das atividades propostas.

Dentre as práticas empregadas, destaca-se a utilização da massinha de modelar, onde o estudante modelou os integrantes de sua família e as letras de seu nome e desta forma pode explorar um recurso sensorial altamente eficaz no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ilustração 1: Modelagem



Fonte: acervo da autora

Essa atividade proporciona uma experiência tátil significativa, que pode ser adaptada de acordo com as necessidades e os interesses individuais da criança, favorecendo, assim, o desenvolvimento da coordenação motora fina, da atenção e da criatividade. Além disso, os quebra-cabeças de sílabas (seu jogo favorito), mostraram-se recursos lúdicos e pedagógicos de grande relevância, contribuindo significativamente para o avanço da consciência fonológica. Tais materiais auxiliam na compreensão da estrutura das palavras, promovem a identificação da divisão silábica e fortalecem a associação entre os sons e as letras — aspectos fundamentais no processo de alfabetização de estudantes com TEA.

Ilustração 2: Quebra-cabeça das sílabas



Fonte: acervo autora

Os jogos de seriação também se revelaram ferramentas valiosas no desenvolvimento global do estudante Davi, pois o mesmo classificou as espadas do jogo “pula pirata” a partir das cores. Com essas propostas lúdicas e interativas é possível estimular competências como a organização, o raciocínio lógico e a coordenação motora fina, ampliando as possibilidades de aprendizagem de maneira significativa.

Ilustração 3 e 4: Seriação - Pula pirata



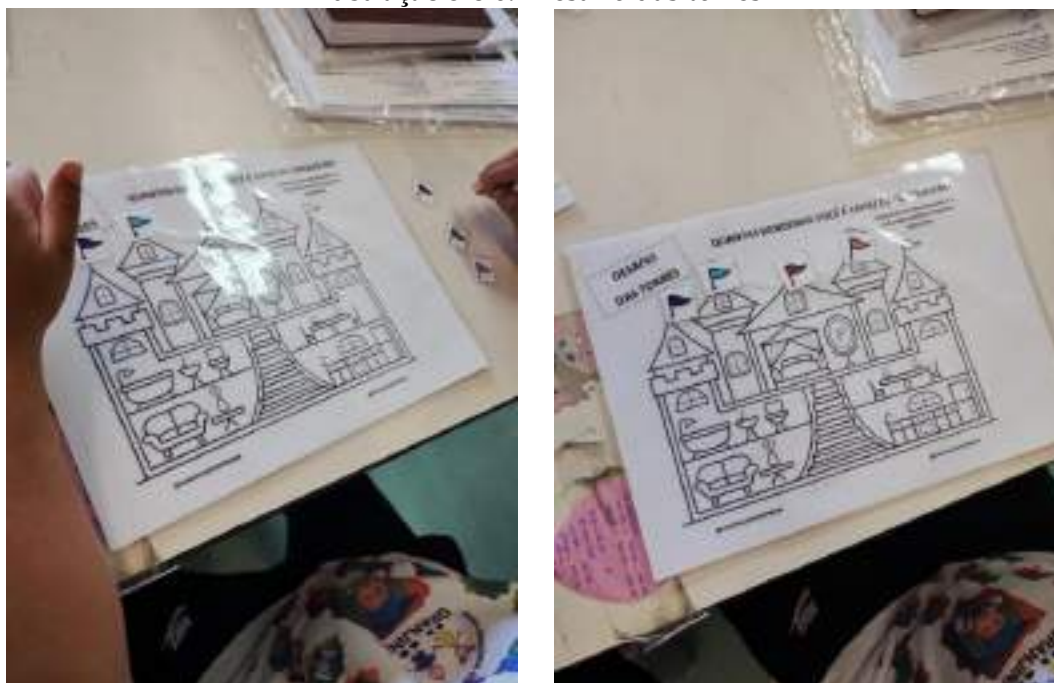
Fonte: acervo da autora

Cada pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é única, apresentando necessidades e desafios próprios. Contudo, algumas situações do cotidiano escolar podem se mostrar especialmente desafiadoras para esses alunos, exigindo estratégias específicas para as ações pedagógicas. Durante a realização das atividades, foi proposta ao estudante Davi a participação no jogo “Desafio das Torres”, uma dinâmica baseada em perguntas e respostas que visa estimular o raciocínio e o conhecimento acerca de elementos do cotidiano. O aluno escolheu uma cartela com questões como: “Em que parte da casa está o sofá?”, “Quantas janelas têm no castelo?” e “Qual cômodo do castelo contém frutas?”. A cada resposta correta, o estudante

colocava uma bandeirinha colorida na torre do castelo nomeando as cores, tornando o jogo mais atrativo e interativo.

Inicialmente, observou-se que Davi apresentou certa dificuldade para compreender a proposta da atividade. No entanto, com o decorrer do jogo e o incentivo constante, ele foi capaz de concluir a tarefa com êxito. Demonstrou-se empenhado e receptivo às orientações, o que evidencia sua capacidade de superação quando apoiado por uma mediação sensível e encorajadora. Ao longo da atividade, reforçava-se constantemente sua autonomia, com afirmações positivas sobre sua competência para realizar as tarefas de forma independente.

Ilustração 5 e 6: Desafio das torres



Fonte: acervo da autora

O período em que foi desenvolvida as ações pedagógicas junto ao aluno Davi representou uma experiência de grande aprendizado. Foi possível constatar que, embora cada criança com TEA apresente particularidades, quando a prática pedagógica é realizada com atenção, paciência e compreensão é viável desenvolver um trabalho pedagógico significativo e eficaz. Dessa forma, reafirma-se a importância de uma prática educativa individualizada e acolhedora, que respeite o tempo e as necessidades de cada estudante.

Por fim, ressalta-se que o período de realização das atividades pedagógicas com o estudante Davi foi de intenso aprendizado profissional e pessoal. Essa experiência reforçou a compreensão de que cada criança possui suas singularidades e que, com dedicação, sensibilidade e compreensão, é possível construir um trabalho pedagógico significativo e transformador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a importância dos jogos e das atividades lúdicas no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da revisão de literatura e da observação de práticas pedagógicas, constatou-se que o lúdico se configura como uma ferramenta pedagógica eficaz no desenvolvimento da linguagem escrita em

crianças com TEA, favorecendo uma aprendizagem significativa, prazerosa e centrada nas necessidades do educando.

Dentre os principais pontos abordados, destaca-se o lúdico como instrumento de aprendizagem, uma vez que o brincar constitui a principal forma de interação da criança com o mundo. Por meio dos jogos, a aprendizagem ocorre de forma natural, respeitando o ritmo da criança e reduzindo a pressão típica do ensino formal.

Outro aspecto relevante é a necessidade de adaptação dos jogos e atividades às características individuais dos estudantes com TEA, considerando seu nível de desenvolvimento, seus interesses e suas dificuldades específicas. Além disso, evidenciou-se que os jogos favorecem o desenvolvimento de múltiplas habilidades essenciais à alfabetização, como a consciência fonológica, a associação entre grafema e fonema, a compreensão leitora e a produção textual.

A diversidade de recursos também foi enfatizada como um fator enriquecedor no processo educativo, abrangendo desde materiais concretos — como jogos de quebra-cabeças, materiais com variadas texturas e até o uso de tecnologias digitais, como aplicativos educativos. Em todos esses contextos, o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem é fundamental, cabendo-lhe planejar, adaptar, orientar e estimular a participação ativa de todos os estudantes.

Conclui-se que a alfabetização de crianças com TEA exige uma abordagem pedagógica sensível, criativa e intencional. A utilização planejada de jogos e atividades lúdicas pode contribuir significativamente para tornar esse processo mais acessível, prazeroso e eficaz, promovendo o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira natural e contextualizada.

Ressalta-se, contudo, que este estudo não esgota o tema. O campo de investigação acerca do uso do lúdico na alfabetização de crianças com TEA permanece em expansão. Um aspecto relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se à insegurança manifestada pelos professores diante das abordagens e estratégias necessárias para promover, de forma efetiva e significativa, a inclusão do currículo e dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em turmas do ensino regular. Observou-se que, embora os docentes demonstrem boa vontade e preocupação com o futuro desses alunos, muitos ainda se sentem despreparados para lidar com as demandas específicas da educação inclusiva.

Diante desse cenário, recomenda-se que investigações futuras aprofundem temáticas como: a insegurança do professor no contexto da educação inclusiva; a influência da interação social durante atividades lúdicas; o papel dos pares (demais alunos) no processo de inclusão de estudantes com TEA; e a importância da participação da família na trajetória escolar do aluno autista.

Considera-se, portanto, que a utilização de jogos e atividades lúdicas representa um caminho promissor para a alfabetização de crianças com TEA, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da dificuldade de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LACERDA, L. **Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem educacional**. 2. ed. São Paulo: Wak Editora, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** 4. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos para a inclusão: O que a escola pode fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

SILVA, C.R.; NUNES, L. R. O. Alfabetização de crianças com autismo: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 123–138, 2012.

SILVA, M. C. da. **Formação Continuada e Educação Especial: a experiência como constitutiva do formar-se**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; (Orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016b.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; SCALCO, Mara Eloisa. Ação formativa docente: reflexão a partir das configurações subjetivas sobre o Transtorno do Espectro Autista. In: KRAEMER, Gabriela Medeiros; LOPES, Luciane Bizarria; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (org.). **Educação inclusiva: tessituras do fazer pedagógico**. Porto Alegre: Editora Circula, 2021. v. 1, p. 47–58.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 15. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PROMOÇÃO DE LEITURA PARA ESTUDANTES SURDOS: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E A LITERATURA SURDA

Ana Luísa Silva Nunes¹

RESUMO: Este trabalho nasce da reflexão sobre os processos de promoção de leitura para estudantes surdos, com foco no uso das tecnologias digitais na produção de materiais acessíveis. A pesquisa busca compreender como recursos audiovisuais com Libras e legendas descritivas podem favorecer o acesso à literatura pela comunidade surda. Como base teórica e metodológica, parte-se de revisão bibliográfica e da análise de experiências já realizadas, como o livro *Astros: Design de livro infantil audiovisual acessível* (Cardoso, 2020), que articula literatura, ciência e acessibilidade para o público infantil com e sem deficiência. A literatura, enquanto instrumento pedagógico, contribui para a construção identitária e crítica dos estudantes. No caso de estudantes surdos, é necessário considerar práticas de mediação que respeitem sua língua e modos próprios de comunicação. O trabalho acompanha a criação do conto *Nanã e Oxalá criam os seres humanos*², inspirado na mitologia afro-brasileira e originalmente narrado por Mãe Bia,³ yalorixá e educadora popular. A história foi adaptada com fins pedagógicos e encontra-se na fase final de ilustração, com previsão de futura tradução em Libras com interpretação Lucas Terres⁴, e posterior produção audiovisual acessível. A proposta busca ampliar o acesso à leitura e valorizar as matrizes africanas no ambiente escolar, promovendo uma abordagem interseccional, bilíngue e antirracista, pensada para ser apresentada a estudantes surdos do Ensino Fundamental II da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória, em Canoas/RS.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Literatura Surda. Educação para as Relações Étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

A efetivação da educação inclusiva no Brasil exige o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos que compõem a diversidade escolar. No caso de estudantes surdos, isso implica assegurar o direito à aprendizagem por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua, bem como garantir o acesso a materiais didáticos acessíveis e que respeitem e valorizem sua identidade. Nesse contexto, a literatura surge como uma ferramenta pedagógica potente, tanto para o desenvolvimento linguístico, quanto para a construção de identidades, principalmente quando aliada a abordagens que contemplam as relações étnico-raciais e as diferentes expressões culturais presentes na sociedade.

¹ Professora Educação Básica da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória e Pós - Trabalho final do curso de Especialização em Educação Inclusiva. Contato: ana.nunes@canoasedu.rs.gov.br.

² *Nanã e Oxalá criam os seres humanos* - Livro em fase de construção, ainda não publicado.

³ Beatriz Gonçalves Pereira, é uma referência viva da resistência negra e da preservação dos saberes afro-brasileiros no Rio Grande do Sul. Educadora popular e ativista do movimento negro, sua trajetória é marcada pelo compromisso com a justiça social, com a educação comunitária e com o fortalecimento das tradições de matriz africana.

⁴ Lucas Terres - Tradutor intérprete de Libras com certificação técnica bacharelado em letras Libras: ULBRA-UNIGRAN. Defende em suas vivências pautas, sobre raça gênero religiosidade e a ancestralidade atua como intérprete em diversos eventos culturais como: Samba do Quintana.

Este trabalho parte de uma revisão bibliográfica sobre os seguintes temas: acessibilidade, inclusão, cultura surda, Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), Educação Antirracista e tecnologias educacionais aplicadas à educação de surdos. A partir do problema de pesquisa: Como as tecnologias digitais e a literatura surda podem contribuir para a promoção da acessibilidade e da educação antirracista na formação de crianças surdas no ensino fundamental?

Esse trabalho busca compreender como a literatura pode ser traduzida e adaptada para o público surdo, respeitando suas particularidades e ampliando seu acesso a narrativas representativas. Para isso, foi escolhida a história *Nanã e Oxalá criam os seres humanos*, baseada na mitologia dos orixás, cuja proposta neste trabalho é realizar a tradução e interpretação em Libras previamente gravada, para posteriormente ser apresentada aos estudantes surdos do Ensino Fundamental II da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória, localizada no município de Canoas/RS.

O trabalho tem como principal objetivo investigar como materiais acessíveis e culturalmente representativos podem contribuir para práticas pedagógicas inclusivas, antirracistas e voltadas à valorização da cultura surda. A metodologia adotada baseia-se na revisão de literatura e na análise da recepção da história em Libras junto ao público-alvo, considerando aspectos de compreensão, interesse e identificação dos estudantes com a narrativa apresentada.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: inicialmente, é apresentada a fundamentação teórica, em que se discutem conceitos como educação inclusiva, tecnologias digitais, acessibilidade para surdos, literatura surda e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Em seguida, descreve-se a proposta de tradução do conto selecionado, com base em materiais similares já produzidos. O capítulo seguinte trata do planejamento pedagógico bem como a apresentação do conto aos alunos surdos. Por fim, as considerações finais e as referências utilizadas ao longo do artigo.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva, conforme definida nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), representa um compromisso com o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. No caso da escolarização de estudantes surdos, esse compromisso exige uma abordagem bilíngue, que reconheça a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de instrução e comunicação, e o português escrito, como segunda língua (L2).

Essa perspectiva requer o reconhecimento da Libras como meio legítimo de expressão e aprendizagem, bem como a valorização da cultura surda nos espaços escolares. Conforme aponta Skliar (1998), compreender a surdez como diferença e não como deficiência, implica em superar modelos de correção funcional e deslocar o foco para aspectos sociais, culturais e linguísticos. A surdez, nessa visão, se constitui como elemento identitário, e não como ausência ou limitação.

A educação inclusiva voltada à população surda propõe, portanto, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respeitem os modos visuais de aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento a partir da experiência do estudante. Isso inclui a adoção de materiais didáticos acessíveis em Libras, o uso de recursos visuais e o reconhecimento das formas próprias de expressão da comunidade surda, o que amplia as possibilidades de participação e pertencimento no ambiente escolar.

Além das questões linguísticas, é importante considerar que o conceito de inclusão vai além da presença física de estudantes em sala de aula. Trata-se de criar condições para que

diferentes sujeitos possam se desenvolver, dialogar com os saberes escolares e se reconhecer nos espaços institucionais. A inclusão, nesse sentido, está relacionada também ao reconhecimento de identidades, trajetórias e direitos historicamente negados.

Pensar uma educação inclusiva para estudantes surdos requer, ainda, o envolvimento de professores preparados para atuar em contextos bilíngues, com formação contínua que contemple a Libras, a cultura surda e as questões interseccionais que atravessam esses sujeitos. Isso envolve a escuta de suas experiências, o diálogo com suas famílias e a abertura das instituições para práticas mais acolhedoras, que promovam a diversidade como valor coletivo.

2.1 Tecnologias Digitais

As tecnologias digitais, nesse contexto, desempenham um papel cada vez mais relevante. Como destaca Sassaki (2005), acessibilidade não se limita ao espaço físico, mas envolve também o direito à comunicação e à informação. Ferramentas como vídeos em Libras, softwares educativos com suporte visual, plataformas interativas e materiais didáticos digitais bilíngues são fundamentais para tornar o conteúdo escolar acessível ao estudante surdo. No entanto, é essencial que essas tecnologias sejam utilizadas de forma intencional, pedagógica e culturalmente situada, respeitando os contextos sociolinguísticos dos sujeitos envolvidos. Um exemplo expressivo da articulação entre tecnologia, inclusão e representatividade pode ser encontrado no trabalho de Cardoso (2020), intitulado *Astros: Design de livro infantil audiovisual acessível*. O projeto propõe a criação de um livro infantil acessível, com recursos visuais e sonoros integrados, voltado para crianças surdas e ouvintes. O enredo gira em torno do personagem Astros, um pequeno cientista que investiga o universo durante o confinamento. Com linguagem acessível e abordagem interdisciplinar, a obra aborda temas de história, ciências naturais, cultura geral, arte e yoga, com conceitos astronômicos como Sol, Lua, Cruzeiro do Sul e Via Láctea.

Esse projeto serviu de inspiração para a realização de uma sequência pedagógica a partir do conto *Nanã e Oxalá criam os seres humanos*, que aborda a ancestralidade, representatividade negra e a valorização da cultura afro-brasileira. A proposta integra os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) com práticas inclusivas de leitura e literatura. Ao valorizar personagens negros e apresentar o enredo por meio de uma linguagem visual acessível, o conto *Nanã e Oxalá* demonstra como a tecnologia pode atuar como mediadora na construção de identidades plurais e anticapacitistas. Como argumenta Strobel (2009), é essencial que estudantes surdos tenham acesso à literatura surda, que reflita suas experiências, valores e língua, promovendo o pertencimento e a valorização da diferença. Abordar temáticas ligadas à educação antirracista com estudantes surdos, representa um desafio complexo, pois envolve a intersecção de culturas, identidades e o direito à acessibilidade em todas as suas dimensões.

Portanto, integrar tecnologias ao processo educacional de estudantes surdos vai além da simples disponibilização de dispositivos e plataformas digitais: exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades linguísticas, culturais e raciais. A tecnologia nesse contexto, não é apenas um instrumento de acesso, mas também uma ferramenta de valorização da diversidade e de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.2 Acessibilidade e surdez

A acessibilidade é um direito fundamental previsto na Constituição Federal e reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e

autonomia, de espaços, mobiliários, serviços, sistemas e meios de comunicação por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. No caso da pessoa surda, a acessibilidade está diretamente relacionada à comunicação, à informação e ao reconhecimento da Libras como sua principal forma de expressão e compreensão do mundo.

A surdez, quando compreendida sob a perspectiva sociolinguística e cultural, rompe com a visão patologizante que historicamente marcou os discursos sobre deficiência auditiva. Em vez de se restringir à ausência da audição, passa-se a compreender o sujeito surdo como parte de uma comunidade linguística própria, com identidade cultural, formas específicas de comunicação visual e valores coletivos compartilhados (Strobel, 2009; Skliar, 1998). Nesse contexto, acessibilidade não se resume à simples presença de intérpretes ou legendas, mas à construção de ambientes comunicacionalmente acessíveis, que respeitem a Libras como língua de instrução e permitam o protagonismo da pessoa surda.

Na prática educacional, muitas barreiras ainda persistem. A ausência de materiais pedagógicos bilíngues, a formação deficitária de professores para o atendimento de estudantes surdos e a escassez de tecnologias voltadas à educação inclusiva comprometem a garantia do direito à aprendizagem. Como destaca Quadros (2004), o acesso ao conteúdo escolar pelos alunos surdos depende da mediação adequada em Libras, de estratégias visuais e da consideração da experiência linguística e cultural do estudante.

A acessibilidade na educação de surdos requer, portanto, a articulação de diferentes recursos, como vídeos em Libras, softwares educativos visuais, ambientes digitais interativos e a atuação de professores bilíngues ou intérpretes qualificados. Além disso, é fundamental garantir a presença de referências surdas nos materiais didáticos e no corpo docente, a fim de fortalecer a identidade linguística e cultural dos estudantes. A valorização da Libras nas escolas é mais do que um recurso de apoio é o reconhecimento da língua e da cultura surda como parte legítima da diversidade educacional.

Enfim, cabe destacar que acessibilidade não é um favor, mas um direito assegurado em diversas normativas nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status constitucional. Promover acessibilidade na educação de surdos é promover justiça social, inclusão real e respeito à diferença.

2.3 Literatura surda

A literatura, enquanto instrumento pedagógico, exerce um papel fundamental na formação crítica, estética e identitária dos estudantes. No caso de alunos surdos, a produção e a mediação de obras em Libras ampliam o acesso ao conhecimento e asseguram o direito à comunicação plena, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Surdos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Paralelamente, no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a literatura também se configura como uma ferramenta potente no combate ao racismo, na valorização das culturas africana e afro-brasileira e na promoção da equidade racial no ambiente escolar.

Autores como Nilma Lino Gomes (2003) e Kabengele Munanga (2005) afirmam que a ERER deve estar presente em todas as etapas da Educação Básica, por meio da valorização das identidades negras e da crítica às estruturas de exclusão e desigualdade. No caso das crianças surdas, onde essas abordagens se entrelaçam, o papel da literatura torna-se ainda mais relevante, uma vez que esses estudantes frequentemente vivenciam múltiplas formas de exclusão: linguística, sensorial e étnico-racial. Assim, pensar em uma literatura que seja ao mesmo tempo

surda e antirracista significa abrir espaço para narrativas que contemplem tanto a Libras quanto a ancestralidade africana; tanto a visualidade quanto as expressões orais de matriz africana.

A literatura surda, nesse sentido, não se limita à tradução de obras para Libras, mas envolve a criação e adaptação de conteúdos que dialoguem com a experiência surda, respeitando sua estética própria e linguagem visual. Isso inclui a valorização da contação de histórias em Libras, o uso de vídeos, animações, performances e materiais digitais que tenham a língua de sinais como principal forma de expressão.

Conforme afirma Abramovich (1997), ao ouvirem histórias, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes tempos, espaços e culturas, entrando em contato com distintas formas de pensar, agir e perceber o mundo. As narrativas infantis destacam valores fundamentais como respeito, amor, perdão, solidariedade, coragem, generosidade, lealdade, fidelidade e honestidade. Para a autora, o ato de escutar histórias constitui uma experiência rica de aprendizado e formação de valores.

[...] se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (Abramovich, 1997, p.17).

Ao trabalhar temas da cultura afro-brasileira com crianças surdas, é importante garantir que os elementos simbólicos e espirituais dessas narrativas sejam respeitados em sua complexidade. *Como exemplo, o conto Nanã e Oxalá criam os seres humanos*, inspirado na mitologia dos orixás, carrega valores éticos e uma estética narrativa própria, que pode ser ricamente explorada na tradução para Libras, desde que essa tradução respeite os gestos, expressões e imagens presentes na cosmovisão afro-brasileira, por isso é necessária a participação de um intérprete que tenha total domínio do assunto.

A interseção entre literatura surda e EREER permite a criação de espaços pedagógicos mais diversos, acolhedores e sensíveis às identidades dos estudantes. Nesse processo, o professor tem um papel de mediador cultural, que articula saberes acadêmicos e populares, tecnologia e tradição, linguagem visual e oralidade ancestral.

2.4 Educação para as Relações Étnico-raciais e literatura como ferramenta pedagógica

A Lei 10.639/03 e 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, é um marco na construção de uma educação antirracista. Ela reforça a necessidade de valorizar a diversidade étnico-racial e combater o racismo estrutural a partir de práticas pedagógicas inclusivas.

A literatura afro-brasileira é um caminho potente nesse sentido. Obras como *Orixás*, de Oliveira Silveira⁵, oferecem narrativas que resgatam valores, cosmologias e saberes ancestrais, assim como tipos de textos que auxiliam o surdo na escrita do português. Esses elementos, ao

⁵ Oliveira Silveira foi um dos precursores de 20 de novembro. Nasceu em Rosário do Sul em 1941, foi um poeta negro brasileiro, formou-se em Letras (Português e Francês) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Militante do Movimento Negro Porto Alegre, foi um dos fundadores do Grupo Palmares, sendo um dos líderes da campanha pelo reconhecimento do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. Estreou na literatura em 1962 com a publicação do volume de poemas *Germinou* (1962), ao que se seguiram *Poemas Regionais* (1968), entre outros livros de poesia publicados em vida.

serem trabalhados na escola, colaboram na formação de estudantes mais conscientes e respeitosos à diversidade. Porém, para a Educação surda, essa abordagem deve ser contextual, gradativa e aliada com a Libras e os recursos visuais.

Da mesma forma que é desafiador estabelecer um conceito único para a Literatura em geral, também não existe uma definição definitiva para a Literatura Surda. Ela se constitui por meio de produções realizadas por pessoas surdas, nas quais os significados são construídos e compartilhados através de discursos sem essa troca, não há representação da surdez. Esses significados são continuamente transformados no contexto da cultura surda, pois a cultura não é criada de forma isolada; ela é resultado de uma construção coletiva. Isso significa que não basta traduzir livros para Libras: é importante considerar ajustes na linguagem, nos ritmos e nos elementos culturais da narrativa, de modo que possam dialogar com a forma como o público acessa e compreende o conteúdo. Como destaca Skliar (1998), a cultura surda é visual e precisa ser respeitada em todas as dimensões do processo educativo. Em sua obra, Skliar (1998) ressalta que:

A diferença não é algo a ser superado, mas compreendido em sua plenitude. No contexto da educação de surdos, isso significa valorizar a cultura visual e os modos próprios de aprender, comunicando-se e se expressar por meio da língua de sinais, o que reforça a importância da literatura acessível em Libras. (Skliar, 1998, p. 13)

Essa compreensão amplia a noção de inclusão ao romper com práticas assimilacionistas, que historicamente tentaram enquadrar os sujeitos surdos em padrões normativos de oralidade e homogeneização cultural. Em vez disso, propõe-se uma abordagem que reconhece, valoriza e respeita a singularidade das trajetórias surdas, suas formas próprias de comunicação, expressão e aprendizagem, fundamentadas na Libras e na cultura visual. Ao reconhecer essas especificidades, a inclusão deixa de ser apenas uma adaptação ao modelo existente e passa a ser um processo de transformação das práticas pedagógicas, no qual a diversidade é entendida como potência e não como obstáculo.

2.5 Cultura surda e representatividade

Conforme Strobel (2009), a cultura surda compreende modos próprios de ver, sentir e interagir com o mundo, estruturados a partir da experiência visual, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e das vivências compartilhadas entre pessoas surdas. Ela envolve valores, crenças, hábitos e formas de expressão que constituem uma identidade coletiva e socialmente situada. No entanto, apesar dos avanços legislativos no campo da inclusão, os sujeitos surdos ainda enfrentam grandes desafios para serem reconhecidos e respeitados como cidadãos plenos, especialmente em ambientes sociais básicos, como unidades de saúde, escolas e espaços institucionais públicos.

Em postos de saúde, por exemplo, a ausência de intérpretes de Libras e a falta de profissionais capacitados para lidar com a comunicação visual, resultam em barreiras graves no acesso à informação, na oferta de atendimento adequado e na autonomia da pessoa surda. A comunicação entre surdo e profissional de saúde muitas vezes depende de improvisos, mímicas ou de familiares como intermediários, ferindo o direito à privacidade e à dignidade desse sujeito (Perlin; Strobel, 2006).

Essas situações evidenciam a fragilidade do reconhecimento da cultura surda e da acessibilidade como direito fundamental, o que demonstra o quanto a representatividade surda ainda é negligenciada nos espaços mais básicos de convivência social. A presença simbólica e

real de surdos nos serviços, nas decisões e nos materiais de comunicação institucional ainda é mínima.

Além disso, quando se considera a interseccionalidade entre surdez e negritude, os dados são ainda mais alarmantes. Dentro das escolas regulares ou bilíngues, a presença de estudantes surdos negros é nitidamente minoritária, tanto em números, quanto na valorização de suas identidades. A estrutura educacional brasileira reproduz as desigualdades raciais e capacitistas, muitas vezes invisibilizando as vozes e os corpos que fogem da norma ouvinte e branca. No contexto brasileiro, a pesquisadora surda e negra Ferreira (2018) defende o uso do termo "Negro Surdo", argumentando que, nas interações sociais, a racialização precede o reconhecimento da surdez, refletindo a forma como os corpos negros são primeiramente marcados pela cor da pele. Outros estudiosos, como Santos (2019), também têm contribuído para a consolidação de um campo teórico que articula a interseccionalidade entre raça e surdez na realidade brasileira, evidenciando as múltiplas camadas de exclusão enfrentadas por sujeitos negros surdos. Conforme afirma o autor, a interseccionalidade é uma ferramenta que “auxilia na construção e entendimento do/as sujeitos/as negros/as surdos/as, quando cruzadas categorias como ‘surdez’ e ‘raça’” (Santos, 2019, p. 25).

Ao sobrepor esses marcadores sociais, torna-se visível que os impactos mais severos das desigualdades educacionais recaem sobre a população negra, e mais intensamente ainda sobre pessoas negras com deficiência auditiva, que enfrentam barreiras históricas de acesso tanto na educação básica quanto no ensino superior. Diante desse cenário, é urgente colocar em evidência as questões étnico-raciais no interior das discussões sobre educação de surdos, especialmente quando se tratam de temáticas como interseccionalidade, raça, gênero e feminismo surdo, temas ainda pouco explorados fora dos espaços de militância da própria comunidade surda. Também é nítido que há uma ausência de materiais didáticos que reflitam a realidade de crianças surdas negras, tanto na literatura infantil ou infanto juvenil, quanto nos materiais pedagógicos. Isso provoca uma dupla exclusão: ao não se verem representadas como surdas, nem como negras, essas crianças crescem com dificuldades para construir uma identidade positiva e fortalecida. A cultura surda, nesses casos, precisa dialogar com outras dimensões da identidade, como a racial, para promover representações plurais e interseccionais.

A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos (...) o principal objetivo do processo inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos. (Stainback; Stainback, 1999, p. 30).

Esse cenário reforça a importância de repensar a educação, os serviços públicos e os espaços sociais a partir de uma perspectiva de inclusão que vá além da acessibilidade física ou linguística: é preciso construir espaços de pertencimento e visibilidade, onde a cultura surda seja valorizada não apenas como uma condição de comunicação, mas como uma forma legítima de ser e estar no mundo.

A representatividade, portanto, não é apenas uma questão simbólica. Ela é fundamental para o acesso a direitos, para o reconhecimento da diversidade e para a efetivação da cidadania. Fortalecer a cultura surda e ampliar a presença de sujeitos surdos especialmente os negros e periféricos em diferentes esferas da sociedade, é um passo essencial para romper com o silenciamento histórico e promover uma sociedade verdadeiramente plural.

3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A proposta pedagógica desenvolvida neste trabalho parte da leitura da história *Nanã e Oxalá criam os seres humanos*, que aborda temas como criação, espiritualidade, saberes ancestrais e a relação do homem com a natureza. A escolha da obra também se dá por seu potencial de articulação entre literatura, identidade afro-brasileira e visualidade, sobre aspectos fundamentais quando se trata da educação de estudantes surdos e do compromisso com uma abordagem antirracista e acessível. Antes da apresentação da história em Libras, os estudantes serão introduzidos ao universo dos orixás com atividades que contextualizam a religião e a cultura afro-brasileira.

O planejamento das atividades prevê momentos de sensibilização, contextualização e apreciação da história, com a introdução dos orixás por meio de imagens, rodas de conversa e vídeos curtos que apresentem aspectos da religiosidade de matriz africana. Esta etapa visa desconstruir estereótipos, ampliar o repertório cultural dos estudantes e promover o respeito à diversidade religiosa e étnico - racial. Em seguida, será apresentado o vídeo com a tradução da história, realizado com o intérprete Lucas Terres. Além de sua intimidade com a cultura afro o possui uma vasta experiência em eventos de interpretação em Libras, por isso sua escolha. Será realizada uma conversa explicativa sobre o assunto, aproveitando o para organizar os registros para colocar no making off da produção do livro que será editado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A elaboração cuidadosamente pensada, pois é de suma importância atender as necessidades visuais e linguísticas dos alunos surdos, considerando as diretrizes do *Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis* (Naves et al., 2016). Nessa etapa as tecnologias serão fundamentais no processo para potencializar o acesso, permite a revisita ao conteúdo quantas vezes for necessário e respeita o compasso de produção. Evidentemente que o uso das tecnologias digitais não se limita apenas à apresentação da história, mas atua como mediador da aprendizagem, possibilitando o acesso contínuo ao conteúdo, o respeito ao tempo de cada estudante e o fortalecimento da autonomia. A escolha por um material audiovisual gravado permite, ainda, que o vídeo seja utilizado em diferentes turmas e contextos, ampliando seu alcance e potencial pedagógico. Também será realizada a elaboração da confecção do livro, para ser publicado através da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A proposta de tradução do conto *Nanã e Oxalá criam os seres humanos* contará com as expressões faciais do intérprete, classificadores e recursos visuais para dar vida aos personagens e à ambientação da história, respeitando a estética afro-brasileira e os valores ancestrais da narrativa. O uso de adereços, figurinos e movimentos corporais também podem ser considerados, de forma a tornar a história mais envolvente para os alunos. A preparação dos estudantes para assistir ao vídeo inclui uma introdução sobre os orixás, a cosmologia africana e a importância da cultura negra.

Após a exibição, os estudantes participam de atividades de interpretação, reconto em Libras, produção artística (desenhos, colagens) e criação de pequenos vídeos e textos com suas próprias versões da história, incentivando a autoria e a expressão visual. Essas estratégias visam promover o letramento em Libras, o fortalecimento da identidade surda, a valorização da cultura afro-brasileira e o protagonismo dos alunos.

Por fim, uma futura avaliação deverá ser feita de forma processual, observando a participação, o engajamento e a criatividade nas atividades pelos alunos. Esta avaliação não faz parte do escopo deste trabalho, sendo necessários mais estudos para definição de parâmetros e ferramentas de análise em trabalho futuro.

3.1 Tradução em Libras do conto: *Nanã e Oxalá criam os seres humanos*

A produção de materiais acessíveis é uma necessidade urgente para garantir o direito à educação de qualidade a todos os estudantes. Novamente citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Surdos e a LDB (Lei nº 9394/96), que apontam que “é dever do Estado oferecer meios de comunicação adequados às necessidades dos surdos” (Brasil, 1996). Esses materiais precisam considerar a cultura surda, a linguagem visual, o uso de Libras e de recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Como destacam Strobel (2009) e Quadros (2004), a representação visual, o protagonismo surdo e o respeito à diferença são pilares de uma efetiva prática inclusiva.

Como análise de similaridade, usamos o livro *Astros: design de livro infantil audiovisual acessível* (Cardoso, 2020), desenvolvido com audiovisual acessível, como referência para refletir sobre os desafios na produção de materiais bilíngues e culturais. Um dos principais desafios foi tornar o conteúdo atrativo e compreensível em Libras, mantendo a identidade visual e os elementos culturais do texto original.

Dessa forma, torna-se imprescindível observar e valorizar iniciativas que já têm sido desenvolvidas com esse propósito, especialmente aquelas que alinham acessibilidade, ludicidade e representação cultural. Ao analisarmos projetos que unam tais elementos, conseguimos vislumbrar caminhos metodológicos possíveis para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes surdos. Um exemplo disso é a produção de livros infantis acessíveis, que integram múltiplas linguagens, como Libras, ilustrações e narração visual, promovendo o engajamento do aluno de maneira sensível e criativa.

Figura 1: Captura de tela do livro audiovisual acessível *Astros*



Fonte: Cardoso, 2020.

Descrição da imagem: imagem horizontal da tela do livro em audiovisual acessível “Astros”. Sobre fundo azul, à esquerda, ilustração do livro com o personagem astros, um ser humanoide azul de grande olhos e orelhas pontudas, usa gorro e calção dourado, está entre raios e elementos do sistema solar. Ocupando boa parte da lateral direita, o intérprete de Libras recortado sobre a imagem, visto da cintura para cima; é um homem negro, de cabelos pretos curtos; sinaliza com as duas mãos em frente ao peito. No rodapé, sobre tarja azul, em branco, a legenda: [Astros] Nossa! Quantas coisas incríveis para conhecermos! Fim da descrição.

Assim, a atual proposta de tradução do conto se inspira em *Astros*, que foi um projeto que teve como conceito a elaboração de um recurso pedagógico, divertido e inclusivo que

pudesse estimular a curiosidade e o interesse de crianças em temas científicos e culturais. A estrutura do livro envolveu diferentes etapas como a pesquisa sobre o público-alvo, o levantamento de demandas de acessibilidade, o desenvolvimento de protótipos e a validação com especialistas. A tradução em Libras, seguiu as orientações do *Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis* (Naves *et al.*, 2016), o qual recomenda que a janela de Libras ocupe pelo menos metade da altura da tela e um quarto da sua largura, posicionando-se no canto inferior direito e evitando interferências visuais com outros elementos da narrativa. Detalhes como os citados serão levados em consideração na produção do projeto *Nanã e Oxalá criam os seres humanos*. O conto, que inspira esta proposta de tradução em Libras, foi adaptado por Tanara Forte Furtado a partir da obra "As melhores histórias da mitologia africana", de A. S. Franchini e Carmen Segnanfredo. A iniciativa integra o Programa de Extensão "Diálogos sobre a EREER e a educação básica" e está vinculada à 7ª edição do *Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola*, promovido pelo Centro de Formação Continuada de Professores da UFRGS (FORPROF/UFRGS). A adaptação visa ampliar o repertório pedagógico de educadores a partir de narrativas de matriz africana, contribuindo com uma educação antirracista e acessível.

Além de garantir a acessibilidade linguística, a proposta também busca proporcionar uma experiência estética e cultural significativa. A escolha do conto afro-brasileiro *Nanã e Oxalá* se justifica pela potência de seus símbolos, valores e narrativas no fortalecimento da identidade negra e na promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Ao traduzir essa história para Libras, não apenas se acessa o conteúdo, mas também se oferece à criança surda o direito de acessar e reconhecer a riqueza das culturas afrodescendentes por meio de sua própria língua.

É importante destacar que, frequentemente, a literatura acessível destinada a estudantes surdos ainda apresenta uma carência significativa de obras que abordem temas étnico-raciais ou que retratem personagens negros de forma positiva e empoderadora. Grande parte dos livros traduzidos para Libras permanece ancorada em um repertório eurocêntrico, o que resulta na exclusão de vivências, histórias e heranças culturais que representam uma parcela expressiva da população brasileira.

Diante disso, iniciativas que integram acessibilidade linguística com representatividade racial assumem um papel essencial na construção de uma educação inclusiva mais equitativa e interseccional. A presença de livros e vídeos em Libras, que contemplem a diversidade racial e cultural, é fundamental tanto para a formação das identidades surdas quanto para o estímulo à reflexão crítica sobre si, o outro e o mundo. Cito Silveira (2006, p. 56):

(...) aqui no Brasil tem pouca mídia de surdo, como vídeo de Literatura Infantil e Surda, poesias, livros para educação de surdos, não apenas bibliografia para pesquisa, mas também para escolas, onde estão as crianças surdas, para as quais esses livros são importantes para mostrar a construção de identidades. (...) tem pouco material em outras mídias, na Perspectiva Surda, o que dificulta trabalhar com as crianças surdas.

Sem dúvidas a utilização de recursos visuais e de Libras contribuirá para o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas por múltiplas vias. Ao valorizar a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua, o projeto promove a equidade no acesso à leitura e amplia o protagonismo das crianças surdas no processo educativo. A proposta do conto de *Nanã e Oxalá* busca construir uma abordagem para promover a compreensão das identidades sociais e como elas afetam as relações, unindo a EREER e a

acessibilidade. A escolha do conto *Nanã e Oxalá criam os seres humanos* carrega um significado profundo ao abordar temáticas de ancestralidade, espiritualidade e relações humanas sob a ótica das tradições afro-brasileiras. Essa abordagem, quando traduzida para Libras, amplia o acesso dos estudantes surdos a narrativas que valorizam a diversidade cultural, promovendo, ao mesmo tempo, uma leitura anticapacitista e antirracista. Além disso, o trabalho com mitologias africanas enriquece o repertório simbólico dos alunos e contribui para o combate ao preconceito religioso ainda existente no contexto escolar. É importante destacar que, frequentemente, a literatura acessível voltada a estudantes surdos ainda carece de obras que dialoguem com temas étnico-raciais ou que retratem personagens negros de forma positiva e empoderadora. Em virtude disso a escolha do conto *Nanã e Oxalá criam os seres humanos*, na qual é narrada por Mãe Bia, como é conhecida Beatriz Gonçalves Pereira, uma referência viva da resistência negra e da preservação dos saberes afro-brasileiros no Rio Grande do Sul. Educadora popular e ativista do movimento negro, sua trajetória é marcada pelo compromisso com a justiça social, com a educação comunitária e com o fortalecimento das tradições de matriz africana. Sua representatividade é tamanha que, em 2022, foi homenageada com um imenso mural na fachada do prédio do DAER, em Porto Alegre, obra que se tornou símbolo de resistência cultural e orgulho para a comunidade negra da cidade. Ao assumir a narração do conto *Nanã e Oxalá criam os seres humanos*, Mãe Bia não apenas compartilha uma história, mas transmite, por meio da oralidade e da espiritualidade de seu povo, uma herança que atravessa gerações.

Figura 2: Bia em frente ao prédio da PGE-Daer: a inspiração e a arte.



Fonte: Ronaldo Bernardi/ Agência RBS

Descrição da imagem: Mostra uma mulher negra sorridente em primeiro plano, vestindo um vestido com estampa tropical em tons de verde e rosa, e um turbante verde na cabeça. Ela está com os braços erguidos, formando um gesto gracioso acima da cabeça, em uma pose que transmite alegria e liberdade. Ao fundo, vemos um grande mural pintado na fachada de um prédio alto. O mural retrata uma mulher negra com expressão serena, segurando uma planta que sobe verticalmente por seu corpo. Esse mural é o famoso painel "Mãe Bia", localizado na fachada do prédio do DAER em Porto Alegre, criado pelos artistas Mona Caron e Mauro Neri. A arte homenageia Beatriz Gonçalves Pereira, conhecida como Mãe Bia, uma importante educadora popular e ativista do movimento negro. A imagem como um todo celebra a resistência, a cultura afro-brasileira e o poder simbólico da ancestralidade.

Outro aspecto relevante na tradução do conto está no cuidado com a performance visual. Diferente de uma mera transposição de palavras, a interpretação em Libras exige o uso intencional de expressões faciais, classificadores, movimentos corporais e tempo narrativo para

transmitir emoções, cenários e interações entre os personagens. Isso torna o processo de tradução mais artístico e sensível às nuances culturais do texto original, criando uma experiência estética e significativa para os estudantes.

A gravação do vídeo com a tradução do conto *Nanã e Oxalá criam os seres humanos* está sendo cuidadosamente planejada para ocorrer em um ambiente controlado, com iluminação adequada, enquadramento preciso e ausência de ruídos visuais, assegurando que a comunicação em Libras seja clara, fluida e acessível a todos os estudantes surdos. O intérprete convidado, Lucas Terres, possui sólida experiência na comunidade surda e formação na área da educação bilíngue, o que garante uma tradução sensível e fiel aos aspectos linguísticos e culturais tanto da Libras quanto da narrativa de matriz africana. Sua atuação busca respeitar os elementos simbólicos e espirituais presentes no conto, valorizando a riqueza da cosmovisão afro-brasileira por meio de uma linguagem visual expressiva.

A mediação do professor bilíngue durante a exibição do vídeo também é um componente essencial do processo pedagógico, pois contribui para promover a interação, aprofundar a compreensão coletiva e estimular o debate entre os estudantes. Como ressalta Sokolowski (2004), os intérpretes, mesmo sendo figuras passageiras em determinadas ações educativas, desempenham um papel fundamental na experiência comunicativa das pessoas surdas. Para esse público, os “momentos” de compreensão e sentido não podem ser destacados do todo; eles precisam estar integrados à experiência completa, visual e contextual.

Além do vídeo em Libras, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio de sua atuação extensionista e compromisso com a educação pública, confeccionará, publicará e distribuirá exemplares físicos do livro adaptado do conto *Nanã e Oxalá* para escolas públicas. Essa iniciativa amplia o alcance do projeto, reforçando o direito de acesso ao conhecimento por meio de materiais acessíveis, bilíngues e culturalmente representativos. Trata-se de uma ação que integra tecnologia, educação e equidade, com foco no fortalecimento das políticas públicas de inclusão. Portanto, integrar tecnologias ao processo educacional de estudantes surdos vai além da simples disponibilização de dispositivos e plataformas digitais: exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades linguísticas, culturais e raciais. A tecnologia, nesse contexto, não é apenas um instrumento de acesso, mas também uma ferramenta de valorização da diversidade e de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A tradução tem como objetivo não apenas garantir o direito à informação em Libras, mas também inspirar práticas pedagógicas que incorporem, no cotidiano escolar, a produção e o uso de materiais acessíveis. A presença de conteúdos em Libras, especialmente aqueles que dialogam com a diversidade cultural brasileira, contribui para a construção de uma educação plural, inclusiva e transformadora, que reconhece e valoriza as múltiplas identidades dos sujeitos surdos.

Figura 3: Ilustrações do livro multiformato *Nanã e Oxalá criam os seres humanos*.



Imagens realizadas pelo ilustrador: Stefan Fernandes

Descrição da imagem: A imagem da esquerda apresenta uma ilustração artística com forte simbolismo e uso expressivo de cores aquareladas em tons de azul, lilás e marrom. Em destaque, vê-se uma figura masculina de pele clara inclinada para frente, como se estivesse moldando ou acolhendo algo com as mãos. Suas vestes fluem como água, conectando-se visualmente à cena. O foco da imagem é uma mão grande, de pele escura, desenhada com detalhes delicados e expressivos. Essa mão está acolhida por outra maior, transparente, que parece ser formada por água ou energia, transmitindo uma sensação de cuidado, criação ou proteção. A água escorre suavemente da mão maior para uma superfície líquida abaixo, formando círculos concêntricos, como se a imagem representasse o nascimento ou o toque da criação. A imagem da direita possui uma figura de um homem com corpo dourado e musculoso, usando colares e um turbante alto, remetendo à estética tradicional africana e possivelmente à representação de um orixá, como Xangô ou Oxóssi. Ele está com os braços erguidos em um gesto de força e poder, com as mãos cerradas em punhos. A figura surge de dentro de uma mão fechada, também dourada, como se estivesse sendo elevada, sustentada ou emergindo dessa mão. Ao fundo, manchas de tinta em azul, roxo e amarelo aquarelado reforçam a ideia de energia, ancestralidade e movimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou refletir sobre as possibilidades de inclusão de estudantes surdos por meio do uso das tecnologias digitais, especialmente no campo da Literatura acessível, em interface com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Partindo da compreensão do conto em estudo e de outros trabalhos similares, foi possível observar como a construção de materiais acessíveis pode contribuir para a promoção de uma educação mais equitativa, sensível às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Ao longo do trabalho, constatou-se que a surdez, quando compreendida a partir da perspectiva cultural e linguística da comunidade surda, exige práticas educacionais bilíngues e visuais que favoreçam a plena participação dos estudantes surdos nos processos de aprendizagem. A tecnologia, nesse contexto, se mostra como aliada potente, ao permitir a criação de recursos multimodais como janelas de Libras, audiodescrição e recursos visuais que tornam os conteúdos escolares acessíveis e inclusivos.

Além disso, as discussões acerca da representatividade negra e surda evidenciaram um desafio ainda mais profundo: a invisibilidade e a baixa presença de sujeitos surdos negros nos espaços escolares e sociais. Essa ausência não se limita apenas à presença física, mas também à ausência simbólica nos materiais didáticos, na Literatura e na narrativa histórica. Assim, a proposta de tradução do conto *Nanã e Oxalá criam os seres humanos* para Libras não apenas amplia o acesso ao conteúdo por parte de crianças surdas, mas também valoriza as matrizes africanas

presentes na cultura brasileira, promovendo uma abordagem interseccional e antirracista na educação.

A pesquisa, fundamentada em revisão bibliográfica e na análise de experiências similares, demonstrou a importância do envolvimento colaborativo entre diferentes áreas do conhecimento, como o Design, a Pedagogia e os Estudos Culturais, para a produção de materiais didáticos acessíveis. Ressalta-se ainda que ações inclusivas exigem intencionalidade política, investimento em formação docente e uma escuta sensível às demandas da diversidade. A acessibilidade não é apenas uma questão técnica, mas sobretudo uma questão de justiça social e de reconhecimento das múltiplas formas de existir e aprender.

Por fim, ao concluir este trabalho, registro o reconhecimento do valor formativo desse processo. Como mulher negra, participar da criação e desenvolvimento de um material que dialoga com as tradições afro-brasileiras e com a acessibilidade para estudantes surdos representou a possibilidade de articular trajetória pessoal e prática pedagógica. Foi também uma oportunidade de aprofundar reflexões sobre pertencimento, identidade e educação, contribuindo, ainda que de modo inicial, para que vozes historicamente silenciadas possam ser representadas, escutadas e ressignificadas no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ABNT. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ABNT. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

ABNT. NBR 6024: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed., 2. imp. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei no 9.394, para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARDOSO, Eduardo. *Astros: design de livro infantil audiovisual acessível*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCRS, 29., 2020, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: PUCRS, 2020.

FERREIRA, P. L. A. *O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, Carmen. *As melhores histórias da mitologia africana*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *Educação para a igualdade racial: currículo e políticas públicas*. Brasília: MEC, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores: tensões e perspectivas nas políticas de educação das relações étnico-raciais*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Educação e diversidade: aprendendo com a diferença*. Brasília: SECAD/MEC, 2003. p. 113–140.

HAND TALK. *Sobre nós*. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/>. Acesso em: 12 maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). *TV INES*. Disponível em: <https://debasi.ines.gov.br/tv-ines>. Acesso em: 12 maio 2025.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2005.

NAVES, Maria da Piedade Resende et al. *Guia para produções audiovisuais acessíveis: orientações sobre acessibilidade em conteúdos audiovisuais*. Brasília: MEC/SEESP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181109>. Acesso em: 12 maio 2025.

QUADROS, Ronice Muller de. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Eliane dos. *Identidade e representação do negro surdo no Brasil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

- SILVEIRA, Oliveira. *Orixás: pinturas e poesias*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 2007.
- SKLIAR, Carlos. *A diversidade: entre a pedagogia e a política*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOKOLOWSKI, Robert. *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- STROBEL, Karin Lilian. *Surdez: interfaces entre educação e as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- STROBEL, Karin. *Surdos: identidades e imagens*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ZATTI, Taís. *Mãe de santo, educadora e presidente de escola de samba: quem é a mulher estampada no prédio da PGE/DAER?* GZH, 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2022/03/mae-de-santo-educadora-e-presidente-de-escola-de-samba-quem-e-a-mulher-estampada-no-predio-da-pge-daer-cl157c03k0059017c41shp3f2.html>. Acesso em: 12 maio 2025.

COMO EU POSSO TORNAR MINHAS AULAS MAIS ACESSÍVEIS? TAREFA DE LEITURA ADAPTADA EM LEITURA FÁCIL

Carla Lucie Wendling Pacheco¹

RESUMO: Este artigo propõe e analisa uma tarefa de leitura adaptada em Leitura Fácil para o ensino de português a estudantes com necessidades educacionais específicas. O objetivo é verificar e sistematizar as características de tarefas de leitura adaptadas que visam preparar e engajar os estudantes nas aulas de literatura, ainda, discutir o quão importante é professores de português planejarem suas aulas a partir dos princípios do DUA. O trabalho é abordado sob a perspectiva da educação inclusiva, partindo do pressuposto de que é possível trabalhar com leitura e literatura com estudantes com deficiência, considerando o avanço das técnicas de adaptação textual e metodologias para a adaptação do currículo. A partir de uma perspectiva teórica que concebe a linguagem como um propósito social, o artigo propõe e analisa uma tarefa, elaborada para ser aplicada durante a aula de Língua Portuguesa em um Instituto Federal localizado na cidade de Sapucaia do Sul. Na elaboração e análise do material, são consideradas as diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), a técnica de escrita e adaptação textual Leitura Fácil, assim como as especificidades do ensino de português para estudantes com necessidades educacionais específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Fácil. Educação inclusiva. Ensino por tarefas. Aula de português. Literatura. Leitura. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O início da minha relação com a educação inclusiva data de 2017. Naquele ano fui a primeira monitora de Língua Portuguesa da Sala de Recursos Multifuncionais do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) campus Sapucaia do Sul/RS, orientada pela professora Vanessa Dagostim. Aquele era meu último ano do Ensino Médio e eu já tinha em vista o vestibular da UFRGS, porém ainda com dúvidas em relação ao curso. Foi por causa dessa experiência como bolsista da Sala de Recursos, e pelo incentivo da professora Vanessa, que decidi cursar Letras. Fui, também, estagiária de Apoio em uma escola municipal de Sapucaia do Sul, onde eu acompanhava estudantes com Deficiência Intelectual dentro da sala de aula, e essa experiência me trouxe uma nova perspectiva sobre a educação inclusiva brasileira. A partir daí pude perceber que, uma vez que a Inclusão tenha permeado a minha jornada, já não mais poderia me afastar dela.

Este texto foi escrito tendo como inspiração a minha monografia no curso de Letras da UFRGS², a qual foi fruto da minha experiência de estágio realizada no IFSul - campus Sapucaia do Sul, em uma turma com três estudantes com deficiência. Realizar o estágio nesta instituição foi muito importante para mim, pois trouxe consigo boas memórias do lugar que foi minha casa

¹ Professora de Língua Portuguesa e Inglesa na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS) e estadual. Contato: carla.wendling26@gmail.com

² PACHECO, Carla. L. W. Por um ensino de português acessível: Análise de tarefas de leitura adaptadas em Leitura Fácil. 2022. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

durante os quatro anos do meu Ensino Médio. Assim, o campus Sapucaia do Sul conta com cinco cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Eventos, Desenvolvimento de Sistemas, Plásticos e Mecânica, além do Técnico em Administração (ofertado na modalidade EJA). Também, possui o curso de graduação em Engenharia Mecânica e uma pós-graduação, a Especialização em Educação. A turma escolhida para a aplicação do meu projeto de estágio foi a turma X³, uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do curso técnico em Eventos, composta pela aluna Joana⁴, 14 anos, a qual apresentava deficiência visual, o aluno Antônio, 14 anos, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e o José, 15 anos, com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual (DI). Conforme passaram-se as primeiras aulas, e eu visitando a Sala de Recursos Multifuncionais⁵ para conversar com as profissionais do campus, percebi que a Joana não necessitava de suporte extra para acompanhar as aulas e, também, o Antônio não precisaria materiais adaptados para acompanhar as aulas, porém eu deveria dar uma atenção individualizada, pois ele tinha muita dificuldade em falar em voz alta com muitas pessoas o olhando. Entretanto, o aluno José mostrou a necessidade de materiais adaptados, assim como um acompanhamento mais individualizado, pois ainda estava em processo de alfabetização.

O meu projeto de estágio tinha como norte a literatura, consequentemente a leitura e a escrita, e trabalhamos o livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, a partir de noções sobre texto literário e não-literário, gênero textual “diário”, contexto histórico e cultural, etc. Neste sentido, as aulas do meu projeto de estágio foram desenhadas sobre o princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e, portanto, desenvolvidas para atender todas as demandas da turma. Entretanto, foram desenvolvidas tarefas e atividades adaptadas em Leitura Fácil para o aluno José e uma delas foi objeto de análise da minha monografia, a qual apresento no presente artigo. Contudo, o objetivo do trabalho desenvolvido aqui é discutir o quão importante é professores de português planejarem suas aulas a partir dos princípios do DUA, mas que se necessário for, façam as adaptações necessárias a partir da técnica Leitura Fácil. Portanto, a minha escrita pretende contribuir para a discussão de critérios para a elaboração de materiais didáticos adaptados em Leitura Fácil direcionados a estudantes com deficiência através de uma tarefa de leitura e escrita.

2 CONTEXTO DE ENSINO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense (IFSul) é uma instituição de ensino integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que foi criada a partir do CEFET-RS, mediante Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. Sendo assim, o IFSul oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como articula a educação superior, básica e tecnológica, de forma pública e, portanto, gratuita⁶.

O IFSul conta com quatorze campi e, segundo a Coordenadoria de Comunicação Social, o Instituto tem como missão:

³ Número fictício para proteger os estudantes envolvidos.

⁴ Serão utilizados nomes fictícios para os alunos aqui apresentados.

⁵ Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais específicas, projetado para oferecer suporte necessário às necessidades específicas dos alunos.

⁶ Ver <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/instituto>

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social (IFSUL, s.d).

Com a política de cotas outorgada pela Lei 12.711 e, posteriormente, pelo Decreto Nº 7.824, foram ampliadas as oportunidades de acesso dos estudantes com necessidades específicas (BRASIL, 2012). Entretanto, foi apenas em 2016 que a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul (IFSUL, 2016) foi regulamentada, através da Resolução 51/2016, garantindo a reserva de, no mínimo, 5% das vagas nos processos seletivos de estudantes para pessoas com deficiência. Sendo assim, segundo a matéria⁷ feita pela Coordenadoria de Comunicação Social do campus Sapucaia do Sul, no ano de 2017 intensificou-se o processo de adaptação da escola a estes estudantes, quando diversos encontros de formação foram organizados. A Sala de Recursos foi montada (contando com dois estagiários de ensino superior e monitores), além de terem concluído a acessibilidade arquitetônica para as pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida. Ainda de acordo com a matéria, considerando a grande procura por estas cotas, em 2018 o campus já contava com 21 estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo elas: cegueira, síndrome de down, transtorno do espectro autista e deficiência intelectual.

Hoje a escola conta com 78 estudantes atendidos pela SRM, os quais estão descritos na tabela abaixo:

Quadro 1: ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CAMPUS

Altas habilidades / Superdotação	10
Alunos com deficiência intelectual	7
Alunos com deficiência física	12
Alunos com deficiência auditiva	1
Alunos com deficiência visual	1
Alunos com TEA	20
Alunos com TDAH	6
Deficiência múltipla	5
Outros	2 ⁸
TOTAL de estudantes ativos	78

Fonte: Dados de 2022 fornecidos pelo NAPNE⁹.

Logo, o campus Sapucaia do Sul vem se consolidando como referência em educação inclusiva na cidade de Sapucaia do Sul e entre os 14 campi da rede no Rio Grande do Sul, tendo casos de alunos que são aconselhados a prestar o vestibular na Instituição em razão da melhor estrutura que a escola oferece.

A turma X, escolhida para aplicação do projeto de estágio, bem como a atividade apresentada aqui, é uma turma composta por 33 estudantes, com idades variando entre 15 e 16 anos. Um deles era o José, um menino calmo, porém muito atento às tendências do momento, possuía um canal no *YouTube* e gostava de conversar. Como dito anteriormente, ele tem

⁷ Ver matéria completa em: <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/1172-ifsul-oferece-educacao-inclusiva-no-ensino-medio-tecnico>

⁸ Outras deficiências que não entram no quadro de classificações.

⁹ O Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é responsável por assessorar a direção do campus no que diz respeito à implementação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSUL, desenvolvendo ações de apoio a estudantes e servidores dentro do contexto da educação inclusiva.

Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, e ainda está em processo de alfabetização, portanto contribuía com as atividades oralmente ou, também, com o auxílio da professora. Ainda, participava bem das atividades em grupo, mas necessitou de atividades adaptadas ao longo do projeto. A atividade adaptada em Leitura Fácil que será apresentada, foi desenvolvida para ele.

3 ACESSIBILIDADE TEXTUAL E LEITURA FÁCIL

No Brasil, o sentido do termo acessibilidade está muito atrelado a problemas físicos (como surdez e/ou paraplegia) ou intelectuais (autismo e/ou deficiência intelectual), porém esse termo expressa um conjunto maior de dimensões, que são complementares e indispensáveis entre si, para que aconteça de fato a inclusão. Segundo o Artigo 8º do Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, acessibilidade significa:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Pacheco (2022) foca seu trabalho na dimensão da acessibilidade comunicacional, campo pouco explorado no Brasil, e enfatiza que a acessibilidade deve se estender também à comunicação, visto que não podemos nos esquecer do radical da palavra: acesso. Ter acesso à cultura, à literatura e à informação é um direito democrático de todos os cidadãos, portanto, este deve se dar de forma plena, ou seja, compreensível (FROMM, 2022). É nesse contexto que surge a necessidade de uma acessibilidade textual, isto é, a adequação do texto como um todo para diferentes públicos, para que ele possa ser acessado plenamente por todas as pessoas que o leem.

A acessibilidade textual compõe a área de estudo da Terminologia e é uma das facetas da Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT), responsável por compreender o bom funcionamento do texto, prevendo e acolhendo diferentes tipos de leitores, conforme suas necessidades e condições (FINATTO, 2022, p. 23). Nesse sentido, uma das possibilidades de tornar o texto mais acessível é através da técnica de escrita, ou adaptação textual, chamada Leitura Fácil, que se propõe a facilitar a leitura e a compreensão de textos, contribuindo para atingir mais equidade nas sociedades que se caracterizam pela diversidade, pois “compreende que a linguagem é um dos campos de luta pela inclusão” (MACHADO, PIRES, 2021). Segundo os *Guidelines for easy-to-read materials* (que podem ser traduzidos como “Diretrizes para materiais de leitura fácil”), escrito pela Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas (IFLA, 2010)¹⁰, as pessoas que podem se beneficiar com os materiais em Leitura Fácil são aquelas que apresentam alguma limitação da compreensão leitora, isto é, pessoas com deficiência e que, portanto, podem ter a necessidade constante de materiais adaptados, e pessoas leitoras com competência linguística ou leitora limitada, que durante algum período de tempo podem achar úteis este tipo de material. Desta forma, materiais adaptados em Leitura Fácil podem estar dirigidos a pessoas com: deficiência cognitiva, deficiência auditiva, autismo, dislexia, afasia, TDAH, pessoas migrantes que não dominam a língua de destino, adultos mais velhos com alterações próprias do envelhecimento ou aquelas que tiveram poucas oportunidades de escolarização (IFLA apud MACHADO, PIRES, 2021).

¹⁰ Inglês (Estados Unidos), *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA)

O conceito de Leitura Fácil prevê três pontos que devem ser considerados no processo de adaptação, são eles: 1. o conteúdo e a linguagem, 2. a ilustração e a 3. diagramação (IFLA, 2010). Quanto ao conteúdo, é recomendado que a pessoa adaptadora seja o mais lógica possível, isto é, as ações descritas devem seguir um fio único com uma continuidade lógica, sendo apresentadas de forma direta e simples, sem uma grande introdução e descrição. Ainda, quando for explicar ou descrever relações complicadas entre personagens, por exemplo, que seja feito de forma concreta, onde os eventos tenham lugar numa estrutura lógica e cronológica. A respeito das ilustrações, IFLA (2010) considera que, no contexto de materiais em Leitura Fácil, elas desempenham um papel mais importante que em outros tipos de publicações, pois uma imagem que representa concretamente o que está escrito no texto melhora a compreensão e esclarece a mensagem. Além da imagem concordar com o texto, esta também deve estar posicionada perto do texto a que se refere, a fim de criar uma conexão direta com ele. Já sobre a diagramação, a orientação é de que a página seja limpa e atrativa; com margens grandes e espaço considerável entre as linhas, encaixando uma oração em uma única linha, pois cada frase deveria ser cortada em um ponto de corte natural do discurso.

4 ENSINO POR TAREFAS

Como apontado anteriormente, se faz necessário que as aulas de Língua Portuguesa do ensino regular sejam acessíveis a todos os estudantes, já que a realidade é que, com o passar dos anos, o número de estudantes com deficiência aumente dentro das salas de aula - ver, por exemplo, Bertaglia (2022). Contudo, ainda é bastante difícil encontrar recursos pedagógicos (livros didáticos e/ou sequências didáticas) para serem desenvolvidos em uma aula de Língua Portuguesa e que atendam a demanda de toda a turma. Frente à carência de materiais, entende-se que tarefas pedagógicas adaptadas, elaboradas pelas professoras e pelos professores dos estudantes com dificuldades na aprendizagem, são muito produtivas no intuito de complementar a promoção do letramento e a participação do aprendiz dentro da sala de aula.

Uma tarefa pedagógica pode ser entendida como um “convite” para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores (BRASIL, 2020). De acordo com essa definição, a tarefa pedagógica consiste na abordagem e no direcionamento de atividades que serão realizadas pelos participantes de uma situação educativa e consiste, portanto, numa proposta do que “deve ser feito” (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009). Assim, uma tarefa pode ser caracterizada como uma atividade (ou conjunto de atividades) de aprendizagem que, relacionadas com o mundo que rodeia as/os estudantes, tem por objetivo levá-los a transmitir significados num contexto situacional específico, “o que significa que eles necessitam manipular, produzir e interagir na língua-alvo, a fim de resolverem uma situação comunicativa” (PINTO, 2020, p. 174).

Tomando a aprendizagem como um processo contínuo, onde tentamos propiciar aos estudantes a prática do uso-reflexão-uso, devemos ter em mente que as tarefas por si só não garantem a interação e a aprendizagem. Segundo Schlatter et al (2007), o sucesso no ensino depende em grande medida do engajamento dos estudantes no cumprimento das ações propostas pelo material didático e pela mediação da professora. Desse modo, uma tarefa se diferencia de uma atividade ao passo que a primeira é entendida como um roteiro das ações a serem cumpridas, e a segunda é como acontece quando as ações são de fato cumpridas (RODRIGUES, 2013).

Por fim, ensinar uma língua por tarefas é colocar as/os estudantes no centro da aprendizagem da língua para realizar tarefas, pedir informações, refletir e dar a opinião (PINTO, 2020, p. 172), ou seja, é incentivar a participação deles em práticas sociais.

5 DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

O Desenho Universal para a Aprendizagem é uma proposta formulada por Anne Mayer, David Rose e seus colegas do *Center for Applied Special Technology* (CAST) (ALVES, RIBEIRO & SIMÕES, 2013) e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas ao currículo que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (NUNES, MADUREIRA, 2015):

O DUA envolve a elaboração de um currículo de forma a oferecer aos alunos mais autonomia e personalização, fornecendo suporte a conteúdos difíceis ou permitindo que os alunos expressem o que aprenderam em diferentes formatos (MEO, 2008, p. 21, tradução nossa).

Segundo Katz (2014), o pressuposto fundamental do DUA é garantir a acessibilidade ao currículo comum a todas as crianças e jovens, já que a diversidade de alunos que frequentam as escolas não se encaixa no tamanho único do currículo, tornando necessário a introdução de uma nova abordagem. A partir disso, o DUA é uma abordagem cientificamente válida que orienta a prática docente a fim de oferecer flexibilidade na forma como as informações são apresentadas, nas formas como os alunos respondem ou demonstram conhecimentos e habilidades, nas formas como os alunos são engajados e, ainda, reduzir as barreiras na instrução e fornecer suportes e desafios apropriados, mantendo altas expectativas de desempenho para todos os alunos, incluindo alunos com deficiência (CAST, 2011).

Reconhecer a necessidade de criar oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular, implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de *envolvimento*, de *representação* e de *expressão*” (KING-SEARS, 2009 apud NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 132, grifos nossos).

Portanto, a abordagem do DUA oportuniza aos docentes o desenvolvimento de planos de aula que considerem a diversidade dos alunos, levando em conta o que aprendem, como aprendem e porque aprendem. Ainda, se as aulas dos professores de português forem planejadas sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em um primeiro momento do projeto de estágio já mencionado aqui, foi desenvolvido o eixo “O espaço e as condições socioeconômicas em que Carolina vive” e, a partir dele, foi feita a leitura de 9 trechos do livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, selecionados por mim, que tratavam deste assunto. Um dos trechos, foi retirado da página 12 do livro e diz assim:

16 de julho de 1955

Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comessem carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. (JESUS, p.12)

Feita a leitura dos trechos, coletivamente, em voz alta, foi entregue aos alunos uma folha de atividades de análise sobre as suas leituras. A seguir, nos *Quadro 2* e *Quadro 3* será apresentado um destes trechos do livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* e a tarefa adaptada para o aluno José. Nele, a estruturação na folha se dá de forma que não há preocupação com o parágrafo e as frases estão postas em uma única linha, como previsto pela Leitura Fácil. Além disso, o trecho apresentado a seguir é igual ao que se apresenta originalmente no livro, pois foi considerado um vocabulário compreensível para o estudante.

Quadro 2: TRECHO DO LIVRO QUARTO DE DESPEJO ADAPTADO EM LEITURA FÁCIL

QUARTO DE DESPEJO¹¹

15 DE JULHO DE 1955

ANIVERSÁRIO DE MINHA FILHA VERA EUNICE.

EU QUERIA COMPRAR UM PAR DE SAPATOS PARA ELA.

MAS A COMIDA ESTÁ TÃO CARA QUE NÃO CONSEGUIMOS COMPRAR O QUE QUEREMOS.
ATUALMENTE SOMOS ESCRAVOS DO CUSTO DE VIDA.

EU ACHEI UM PAR DE SAPATOS NO LIXO, LAVEI E REMENDEI PARA ELA CALÇAR. EU NÃO TINHA NENHUM DINHEIRO PARA COMPRAR PÃO.

ENTÃO EU LAVEI 3 GARRAFAS VAZIA E TROQUEI COM O ARNALDO. ELE FICOU COM AS GARRAFAS E ME DEU PÃO.

FUI RECEBER O DINHEIRO DO PAPEL QUE EU RECOLHI E VENDI.

RECEBI 65 CRUZEIROS. COMPREI CARNE, TOUCINHO, AÇÚCAR E QUEIJO. E O DINHEIRO ACABOU-SE. PASSEI O DIA DOENTE, COM DOR NO PEITO E TOSSE.

RESOLVI NÃO SAIR A NOITE PARA CATAR PAPEL. PROCUREI MEU FILHO JOÃO JOSÉ.

ELE ESTAVA NA RUA. DEI-LHE UNS TAPAS E EM CINCO MINUTOS ELE CHEGOU EM CASA. LIMPEI AS CRIANÇAS, ME LIMPEI E FOMOS DEITAR.

ESPEREI ATÉ AS 11 HORAS, UM CERTO ALGUÉM. ELE NÃO VEIO. TOMEI UM REMÉDIO E ME DEITEI DE NOVO.

QUANDO ACORDEI O SOL JÁ ESTAVA NO CÉU.

A MINHA FILHA VERA EUNICE DIZIA: — VAI BUSCAR ÁGUA MAMÃE!

¹¹ Fonte: PIRES (2021)

O trecho acima, *Quadro 2*, adaptado pela professora titular da turma e aplicado por mim, diz respeito à primeira entrada do diário de Carolina Maria de Jesus e ele foi escolhido por apresentar, logo na primeira página, algumas personagens importantes para a narrativa (Vera Eunice, João José e Arnaldo), a situação socioeconômica na qual vivia Carolina e uma amostra da linguagem poética utilizada pela autora ao longo de todo o livro.

Partindo da perspectiva da Leitura Fácil, este texto não contempla a diretriz de uso de ilustrações no texto, o que não significa estar mal adaptado ou algo do gênero, mas possui um nível menor de adaptação, isto é, contemplou as diretrizes referentes à linguagem, ao conteúdo e à diagramação, não considerando a ilustração. Ainda, de acordo com a diagramação, as diretrizes da técnica não indicam o uso de letra bastão, apresentada ao longo de todo o texto. Entretanto, o bom senso da pessoa adaptadora sempre deve estar acima das diretrizes, pois é ela quem conhece o seu público, e esse é o tipo canônico de letra no processo de alfabetização, reconhecida mais facilmente por José. Portanto, o processo de adaptação está sempre sendo construído, assim como a prática pedagógica, sendo passível de modificação toda vez que for utilizado, já que a pessoa adaptadora, a professora de português, na presente análise, deve conhecer seu aluno e levá-lo em consideração.

Após ter feito a leitura do trecho para o aluno, enquanto o mesmo acompanhava na folha o trecho adaptado, apresento a ele a tarefa sobre a leitura feita, a qual convida o estudante, através das perguntas, a compreender a relação entre a autora e o livro, a atribuição de sentido aos signos apresentados, a função dos objetos na narrativa, a recuperação de informações no texto, e o que se passa na vida socioeconômica da autora.

Quadro 3: ATIVIDADE ADAPTADA DA TAREFA

MARQUE A RESPOSTA CORRETA:

1) QUAL É O TÍTULO DO LIVRO?

- ☐ QUARTO DE DESPEJO
- ☐ A CATADORA
- ☐ CAROLINA MARIA DE JESUS

**2) QUEM ESCREVEU O LIVRO
"QUARTO DE DESPEJO"?**

- ☐ AUDÁLIO DANTAS
- ☐ CAROLINA MARIA DE JESUS
- ☐ EUNICE

3) QUEM ESTÁ DE ANIVERSÁRIO?

- ☐ VERA EUNICE
- ☐ CAROLINA MARIA
- ☐ JOÃO

4) HOJE, NOSSA MOEDA OU DINHEIRO SE CHAMA REAL.

COMO SE CHAMAVA O DINHEIRO NA ÉPOCA DA CAROLINA?

- ☐ CRUZEIRO
- ☐ DÓLAR
- ☐ TOSTÃO

5) O QUE CAROLINA QUERIA DAR DE PRESENTE PARA SUA FILHA?

- ☐ UM PAR DE MEIAS
- ☐ UM PAR DE SAPATOS
- ☐ UM VESTIDO



Fonte: PIRES (2021)

Para exemplificar a relação entre a autora e o livro podemos tomar como exemplo as questões 1 e 2, envolvendo o título do livro e o nome da autora. Existe, nesta estratégia, um nível de dificuldade um pouco mais elevado, pois coloca o aluno em contato com diferentes nomes que já haviam aparecido na primeira tarefa trabalhada em sala de aula e que aparecem também no trecho adaptado, e o instiga a fazer uma escolha. Além disso, optei por trabalhar a questão 1 utilizando a vantagem da diagramação em *Leitura Fácil*, já que esta oportuniza ao aluno enxergar toda a página com clareza e identificar onde, geralmente, se localiza o título de um texto, pois este se apresenta em destaque, com letras maiores e em negrito. Também, o tipo de enunciado formulado, isto é, questões de múltipla escolha, influencia a maneira como os alunos abordam a tarefa e, conseqüentemente, o tipo de pensamento e estratégias que utilizam para resolvê-la, desenvolvendo habilidades cognitivas diferentes e, neste caso, mais acessíveis para alunos com DI.

O desenvolvimento da percepção de que o texto é uma produção feita com um conjunto de palavras que se apresentam de forma ordenada e que, no caso deste trecho em análise, a decodificação, ou seja, a leitura dele se faz de cima para baixo, da esquerda para a direita, pode ser um obstáculo a ser superado pelos estudantes em processo de alfabetização. A compreensão de que existe um título, que é a primeira coisa que aparece visualmente no texto, e depois dele vem a primeira informação, e ao final do texto apresenta-se a última informação, vai se concretizando aos poucos. A questão 3 envolve, também, esta competência, pois impulsiona o aluno a voltar ao texto para recuperar uma informação que se encontra imediatamente depois de outra que ele acabou de recuperar na atividade anterior, exercitando a compreensão de que as informações aparecem de forma ordenada no texto. Além disso, a questão fornece uma palavra chave - *aniversário* - o que auxilia o aluno nessa revisitação ao texto em busca de respostas e na atribuição de sentido no signo apresentado. Ainda, a ilustração apresentada ao lado das questões possibilita que o aluno associe as respostas das questões 2 e 3 com o texto, dado que ela representa Carolina e sua filha Vera Eunice.

A questão 4 sugere a contextualização de um objeto - moeda - nos dias de hoje, e propõe um diálogo sobre a função dele na narrativa, ou ainda, indaga sobre qual seria o objeto que realizava essa função na época da Carolina. Ao trabalhar um texto não podemos descolar a esfera social em que ele foi construído, portanto, o reconhecimento da função de objetos na narrativa se dá de forma contextualizada. Junto a esta questão, há a possibilidade de incluir ilustrações das duas moedas que estão sendo apresentadas, o real e o cruzeiro, no movimento de auxiliar o estudante a fazer associações entre a imagem e o conteúdo que está sendo trabalhado.

A questão 5 propõe um avanço no nível de compreensão do aluno quando na pergunta estão explicitadas *Carolina e sua filha* (O QUE CAROLINA QUERIA DAR PARA A SUA FILHA?) e no texto há a presença dos pronomes *eu* e *ela*, estimulando o estudante a reconhecer que esses pronomes são preenchidos por Carolina e sua filha, respectivamente. Aqui também cabe a mediação do professor na retomada do gênero discursivo que está sendo trabalhado em aula, qual seja, o diário de Carolina Maria de Jesus, e por isso a grande utilização do pronome *eu*. Também, vale a retomada de que *ela* se refere à filha de Carolina que, como averiguado na tarefa e na atividade anteriores, se chama Vera Eunice. Para além disso, essa atividade tem o objetivo de construir com os alunos os pressupostos necessários para uma compreensão da situação econômica de Carolina.

Portanto, em todas as atividades preza-se pela presença de enunciados claros e adequados ao nível de compreensão do estudante, assim como existe a possibilidade da professora desenvolver algumas atividades de forma oral, com base no desenvolvimento de cada estudante.

7 DISCUSSÃO FINAL

Falar em deficiência é se aproximar de um tema pouco estudado, ou até mesmo ignorado, e com poucos incentivos à pesquisa, especialmente no Brasil. Em consequência disso, podemos vir a encarar o despreparo ao adentrar em uma sala de aula com estudantes com deficiências. Desta forma, surge a necessidade de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre educação inclusiva e pautarmos nossa prática a partir dela. Contudo, reconheço que a transição de um currículo inacessível para um acessível implica necessariamente tempo.

Diante da realidade que se apresenta, planejar uma aula acessível a todos os estudantes pode ser um desafio, já que uma aula inclusiva sugere que não há necessidade de adaptação de materiais aos estudantes de inclusão da turma, visto que ela atinge todos os alunos. Porém, por ainda estarmos aprendendo e construindo a educação inclusiva, muitas vezes é necessário que o professor elabore seu próprio material adaptado, a fim de transformar a experiência do estudante com deficiência em uma aliada no ensino de literatura e no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Foi a partir da necessidade de adaptação de material e atividades que surgiu a ideia da minha monografia apresentada lá em 2022, e que continua fazendo sentido na minha prática em sala de aula hoje em dia.

No presente artigo, abordei a técnica de escrita e adaptação textual *Leitura Fácil* e me propus a analisar atividades adaptadas e um trecho adaptado do livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, de acordo com as diretrizes desta técnica. Sendo assim, a tarefa apresentada, incluindo o trecho do livro, tem adaptação de autoria de Pires (2021). Neste sentido, o processo de adaptação está sempre sendo construído, assim como a prática pedagógica, portanto, em um primeiro momento foi utilizado o texto aqui apresentado, o qual estava adaptado até um certo nível, isto é, contemplou as diretrizes referentes à linguagem, ao conteúdo e à diagramação, não considerando a ilustração. Porém, depois do texto ser aplicado em sala de aula, percebemos que teria sido interessante ter colocado ilustrações ao longo do texto, já que é uma das diretrizes previstas pela técnica *Leitura Fácil* e, sendo assim, hoje eu faria diferente e proporia uma nova versão. Desta forma, trago a reflexão de que os textos adaptados nunca estão prontos, pois a pessoa adaptadora sempre deve ter em mente o seu público, fazendo com que o texto seja adaptado para diferentes alunos e, por conseguinte, diferentes níveis de compreensão textual. Ainda, me fez refletir sobre o quanto essa técnica de adaptação é nova tanto para a comunidade acadêmica como para a comunidade brasileira, o que nos leva a entender melhor que entre conhecer, começar a aplicar e entender toda a sua complexidade vão aí muitos anos. Ressalto que este trabalho não se propõe apenas a analisar um texto literário adaptado, mas sim um material pedagógico adaptado, portanto, passível de modificações de acordo com o público-alvo, servindo, também, de uma sugestão de trabalho pedagógico para professores de português com estudantes que necessitam de adaptações.

Espero que o trabalho tenha contribuído para esclarecer alguns aspectos do ensino de português para estudantes com necessidades específicas, principalmente no que se refere ao processo de adaptação de materiais didáticos para aulas de português. Espero também que futuras pesquisas abordem o tema do ensino de português para estudantes com necessidades educacionais específicas a partir da perspectiva da educação inclusiva e que, num futuro breve, esse tipo de discussão seja prática recorrente no curso de licenciatura em Letras. Hoje, atuando como professora de escola pública, continuo na luta para assegurar o direito à acessibilidade dos meus alunos e espero que meu trabalho inspire outros colegas a pensarem práticas mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria. M.; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. *Universal design for learning (UDL): Contributos para uma escola para todos*. Tecnologias da Informação em Educação, Indagatio Didactica, 5(4), 121-146, 2013.
- BERTAGLIA, Bárbara. *Uma em cada 44 crianças é autista, segundo CDC*. In: Autismo e Realidade [recurso eletrônico], São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/2022/02/04/uma-a-cada-44-criancas-e-autista-segundo-cdc/>>. Acesso em: 24 mai 2025.
- BRASIL. *Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm> Acesso em: 15 mai. 2025.
- BRASIL. *Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 15 mai. 2025.
- BRASIL. *Documento Base do Exame Celpe-Bras*. Brasília. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2025.
- BULLA, Gabriela S.; GARGIULO, Hebe; SCHLATTER, Margarete. *Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI)*. In: Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a las enseñanza de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2009.
- CAST [Center for Applied Special Technology]. *Universal Design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em: <<https://wvde.state.wv.us/osp/UDL/4.%20Guidelines%202.0.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2022.
- FINATTO, Maria J. B.. *Acessibilidade textual e terminológica, o que é isso?* In: Acessibilidade Textual e Terminológica [recurso eletrônico]. Org. Maria José Bocorny Finatto e Liana Braga Paraguassu. Uberlândia: EDUFU, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35193/1/eClasse_Acessibilidade_Textual.pdf> Acesso em: 15 mai. 2025.
- FROMM, Guilherme. *eClasse Acessibilidade Textual*. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361617967_eClasse_Acessibilidade_Textual. Acesso em: 23 mai 2025.
- IFLA (2010) in English by The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), La Haya, Países Bajos. Disponível em: <<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2025.
- IFSUL. *Regulamento da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul*. Pelotas, RS, 6 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/241-resolucao-51-2016>> Acesso em: 24 mai. 2025.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

KATZ, Jennifer. *The three-block model of universal design for learning Implementation in a high school*. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 141, 2013. Acesso em: 31 jul. 2022.

MACHADO, Verônica P.; PIRES, Vanessa de O. D. *Manual de leitura fácil em língua portuguesa para educadores*. Disponível em: <<http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsu/catalog/book/243>> Acesso em: 23 mai. 2025.

MEO, Grace. *Curriculum planning for all learners: Applying Universal design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program*. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52(2), 21–30, 2008.

NUNES, Clarisse. MADUREIRA, Isabel. *Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, jul. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PACHECO, Carla L. W. *Por um ensino de português acessível: análise de tarefas de leitura adaptadas em leitura fácil*. 2022. 42 f. (TCC) - Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/253880>

PINTO, Jorge. *O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em Português Língua Segunda – propostas didáticas*, 2020. Revista Do GEL, 17(2), 170–195. Disponível em: <<https://doi.org/10.21165/gel.v17i2.2425>> Acesso em: 15 mai. 2025.

RODRIGUES, Bruno C.. *Ensino de Português como Língua Adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para o ensino de leitura e escrita em níveis iniciais*. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Letras, UFRGS, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95041>>

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. De M., & SCARAMUCCI, Matilde. V. R. *O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação*. Letras De Hoje, 39(3), 2004 Recuperado de <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13928>>

ENSINO DE HISTÓRIA, AUTORIA DOCENTE E COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA: UMA TESSITURA POSSÍVEL

Fernanda de Amorim Golembiewski¹

RESUMO: Esta pesquisa propõe uma “tessitura possível” para discutir a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a partir do Ensino de História. Apresenta uma revisão bibliográfica sobre a interlocução entre as duas áreas de pesquisa. Discute as potencialidades da autoria docente para a construção de propostas pedagógicas inclusivas. Por fim, desenvolve um material didático acessível para a aprendizagem de conceitos nos anos finais do Ensino Fundamental, com recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa e de Linguagem Simples. Utiliza o referencial teórico do Ensino de História (Schmidt e Cainelli, 2004; Bittencourt, 2008; Fonseca, 2009; Pereira e Torelly, 2015), da Comunicação Aumentativa e Alternativa (Sartoretto e Bersch, 2010; Passerino e Bez, 2015; Krüger *et al.*, 2017) e da Linguagem Simples (Cardoso, Viaro e Andrade, 2024). A partir disso, considera-se que a pesquisa contribui para o Ensino de História e constitui um exercício de autoria docente em uma perspectiva inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Ensino de História. Autoria docente. Material didático acessível. Comunicação Aumentativa e Alternativa. Linguagem simples.

1 APRESENTANDO OS FIOS

Este artigo resulta do percurso trilhado por uma professora de História em uma Especialização em Educação Inclusiva, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre 2024 e 2025. Nesse percurso, fui atravessada por aprendizagens que transformaram as minhas reflexões teóricas e a minha prática docente. Os atravessamentos proporcionados pela experiência de formação continuada somaram-se aos saberes constituídos em diferentes momentos da minha trajetória.

A trajetória única de cada pessoa constitui a autoria subjetiva de uma pesquisa e explica os caminhos teórico-metodológicos percorridos. Assim, inicio a escrita com a partilha de experiências significativas que compõem o caminho que me conduziu até aqui.

Minha trajetória está vinculada à UFRGS. Em 2011, ingressei na licenciatura em História. Ao longo do curso, constatei que os meus interesses de pesquisa estavam relacionados à escola. Em 2016, participei do projeto *Territórios Negros: patrimônios afro-brasileiros em Porto Alegre* como bolsista de extensão e atuei no grupo que construiu o jogo pedagógico *As Viagens do Tambor* (UFRGS, 2018). Com o jogo, vivenciei um processo coletivo e enriquecedor de produção do conhecimento.

Em 2017, fui nomeada em um concurso público e me tornei professora em uma rede pública municipal. Em 2019, ingressei no Mestrado em Ensino de História e produzi uma dissertação sobre Ensino de História, educação das relações étnico-raciais (ERER) e estudos críticos da branquitude, com a construção de sequências didáticas problematizadoras. Em 2022, realizei o curso *Educação Inclusiva: tessituras do fazer pedagógico*, que me aproximou do referencial teórico da Educação Inclusiva e me fez olhar para a escola com novas lentes.

¹ Professora de História da Rede Municipal de Alvorada/RS. Licenciada em História (UFRGS) e Mestra em Ensino de História (UFRGS). Contato: fernandaamoring@gmail.com.

Nessa trajetória, me constituo como uma professora comprometida com a construção da equidade na educação, interessada pela autoria docente e pela produção de materiais didáticos e instigada pelas novas aprendizagens na área da Educação Inclusiva. Esses são os traços da minha identidade docente que delineiam esta pesquisa e emergem nas linhas escritas – compondo, assim, parte da sua justificativa.

A pesquisa também se justifica pela importância da Educação Inclusiva no cenário atual da educação brasileira. Segundo Censo Demográfico (Brasil, 2022), há 14,4 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, o que representa 7,3% da população brasileira com dois anos ou mais. Pela primeira vez, o Censo coletou dados sobre as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que totalizam 2,4 milhões e correspondem a 1,2% da população brasileira.

Segundo o Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025), houve aumento nas matrículas de estudantes da Educação Especial ao longo dos últimos anos, totalizando 2,1 milhões. A etapa da escolarização com o maior número de matrículas é o Ensino Fundamental. Os dados apresentados indicam a ampliação do acesso à educação e, assim, apontam os desafios subsequentes: a permanência na escola e a construção de aprendizagens significativas.

Considerando a trajetória e os dados acima, apresento esta pesquisa como *uma tessitura possível* para discutir a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva². Assim, convido a pensar que uma pesquisa – tal qual uma proposta pedagógica – se constitui através do entrelaçamento de múltiplos fios: teorias, metodologias, recursos, mediações e subjetividades. Os *fios* que compõem essa tessitura são o Ensino de História e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e o *tear* que os *entrelaça* é a autoria docente.

A aprendizagem em História pode ser desafiadora, pois exige a abstração em relação ao tempo e aos conceitos. Nesse cenário, a autoria docente, ou seja, as escolhas pedagógicas feitas pelo(a) professor(a), pode ser um caminho para tornar essa aprendizagem acessível. A CAA, enquanto um recurso de Tecnologia Assistiva para comunicação, é uma escolha pedagógica capaz de minimizar barreiras de aprendizagem. Assim, o resultado dessa *tessitura* é a construção de um material didático acessível para a aprendizagem dos conceitos em História com o uso da CAA, associada à Linguagem Simples (LS), intitulado *Lista de Palavras Importantes em História*.

A pesquisa apresenta três objetivos: 1. Discutir a inserção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em produções da área de Ensino de História; 2. Apresentar potencialidades da autoria docente para a construção de propostas pedagógicas inclusivas; 3. Desenvolver uma proposta de material didático acessível para a aprendizagem em História nos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando CAA.

Para contemplar os objetivos apresentados, a metodologia da pesquisa inclui três etapas. A primeira etapa é a revisão bibliográfica sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Ensino de História. A segunda etapa é a discussão teórica sobre aprendizagem de conceitos em História, CAA e LS. Por fim, a terceira etapa consiste no desenvolvimento de um material didático e na apresentação da proposta a partir do referencial teórico escolhido.

Destino este artigo a professores(as) de História que desejam refletir sobre Educação Inclusiva e utilizar novas metodologias para construir planejamentos inclusivos. Destino, também, a professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que desejam refletir sobre a aprendizagem em História.

² A escolha da palavra *tessitura* na escrita do artigo é, também, uma referência ao curso *Educação Inclusiva: Tessituras do Fazer Pedagógico*. Esse curso foi realizado na Faculdade de Educação da UFRGS e teve duas edições. A primeira edição ocorreu em 2019, no formato de Curso de Extensão. A segunda edição – da qual fui aluna – ocorreu em 2022, no formato de Curso de Aperfeiçoamento. Essa referência é um reconhecimento à importância do curso na minha trajetória como professora.

2 ONDE ESSA TESSITURA ESTÁ INSERIDA?

Esta pesquisa se constitui a partir do encontro entre duas áreas relacionadas à Educação: o Ensino de História e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, é importante situá-la como uma produção que pretende contribuir com essas duas áreas de pesquisa, através da revisão bibliográfica apresentada nessa seção.

A revisão bibliográfica foi feita a partir de quatro acervos digitais de produções científicas: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o SciELO Brasil, o Google Acadêmico e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nos três primeiros acervos, a busca foi feita com o recurso de pesquisa avançada, na qual o termo “Ensino de História” foi associado a “Educação Especial” ou “Educação Inclusiva” ou “Inclusão”. No quarto acervo, a busca foi feita com o termo “Ensino de História” e refinada com delimitações nos itens: “Grande Área Conhecimento” (Ciências Humanas); “Área Conhecimento” (História, Educação e Educação Especial) e “Área Concentração” (Ensino de História, Educação Inclusiva e Educação Especial). Optei por não estabelecer uma delimitação temporal.

Com base nos resultados da busca, foram selecionados 33 trabalhos acadêmicos para compor a revisão bibliográfica, produzidos entre 2015 e 2025. A Tabela 1 apresenta dados quantitativos referentes aos anos de publicação dos trabalhos.

Tabela 1: Dados quantitativos quanto ao ano de publicação

Ano de publicação	Quantidade
2015	1
2016	1
2018	2
2019	3
2020	2
2021	4
2022	4
2023	7
2024	7
2025	2
Total	33

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados apresentados na Tabela 1 apontam dois caminhos para discutir a inserção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na área de Ensino de História. Primeiramente, indicam um crescimento da produção nos últimos dez anos. O trabalho mais antigo foi publicado em 2015 e o maior número de trabalhos concentrou-se entre 2023 e 2024. Nesse sentido, é possível relacionar o crescimento da produção acadêmica à legislação

educacional sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva promulgada nas últimas décadas.

Uma mudança de paradigma na Educação Especial começou a ser delineada na década de 1990, quando o Brasil se tornou signatário de declarações internacionais referentes aos direitos das pessoas com deficiência, a exemplo da *Declaração de Salamanca* (Brasil, 1998). A década de 2000 consolidou o paradigma inclusivo na legislação educacional, com a promulgação da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) e da Resolução Nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2010). Essas leis definiram o público da Educação Especial³, estabeleceram diretrizes para a atuação do AEE e reafirmaram que esse público deve ser matriculado nas classes comuns do ensino regular. Assim, instituíram um arcabouço legal para assegurar o direito à educação.

A Tabela 2 apresenta dados quantitativos referentes ao tipo de trabalho publicado. Nesse aspecto, os trabalhos selecionados se enquadram em quatro categorias: artigos de periódicos, monografias, dissertações e teses.

Tabela 2: Dados quantitativos quanto ao tipo de trabalho publicado

Tipo de trabalho	Quantidade
Artigo publicado em periódico	12
Monografia	5
Dissertação Mestrado Acadêmico	1
Dissertação Mestrado Profissional (ProfHistória)	15
Total	33

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados apresentados na Tabela 2 mostram que há 15 trabalhos produzidos no âmbito do ProfHistória⁴, no qual todos(as) os(as) pós-graduandos(as) são professores(as) da Educação Básica. Esses dados sinalizam que a produção acadêmica sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Ensino de História se constitui a partir das inquietações oriundas da escola. A legislação tensionou a escola e trouxe novas indagações aos(as) professores(as), que, por sua vez, apresentaram novas abordagens à área de pesquisa.

Trata-se de um movimento que oportuniza reflexões sobre o conhecimento produzido na Educação Básica e na Universidade. É o mesmo movimento que atravessa esta pesquisa: a produção acadêmica de uma professora de História que emerge das questões mobilizadas pela formação continuada e pela prática docente, e tem o intuito de contribuir para o Ensino de História em uma perspectiva inclusiva.

Além dos dados quantitativos, a revisão bibliográfica também produziu dados qualitativos. Para situar a pesquisa na área de Ensino de História, li os resumos dos trabalhos selecionados e busquei identificar a presença de quatro aspectos em comum com a pesquisa: 1.

³ Na referida legislação, o termo utilizado é “público-alvo da Educação Especial”. Neste artigo, optou-se por utilizar apenas “público da Educação Especial”, mantendo o mesmo sentido.

⁴ O ProfHistória é o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. O programa foi criado em 2012, com o intuito de oferecer cursos de mestrado profissional em rede nacional voltados à formação continuada de professores da educação básica. Mais informações podem ser consultadas através do site: <http://site.profhistoria.com.br/o-profhistoria/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

Referencial teórico relacionado ao Ensino de História; 2. Produção de material didático acessível; 3. Comunicação Aumentativa e Alternativa; 4. Linguagem Simples. Assim, selecionei seis trabalhos que apresentam aspectos relacionados à pesquisa, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Trabalhos que se apresentam aspectos relacionados à pesquisa

Autores(as)	Palavras-chave	Aspecto(s) relacionado
Ferrari e Luiz (2021)	Educação Especial. Ensino de História. Teoria Histórico-cultural.	Referencial teórico
Silva (2021)	Ensino de História. Educação de surdos. Jogos e Ensino de História. Porongos. História Regional.	Produção de material didático acessível
Aquino (2023)	Ensino de História. Educação Inclusiva. Educação Bilíngue de Surdos Aprendizagem Histórica.	Referencial teórico; Produção de material didático acessível
Cavalcante (2023)	Ensino de História. Educação Inclusiva. PCD. Educação Bilíngue. Surdez. Cartilha Virtual.	Produção de material didático acessível
Pacheco (2023)	Ensino de História. Estudantes Surdos. Pedagogia Visual. Libras. Tecnologias Digitais.	Produção de material didático acessível
Aguiar (2025)	Ensino de História. Educação Especial. Cultura popular e saberes tradicionais. Sala de Recursos Multifuncionais. Jogos.	Produção de material didático acessível

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, a revisão bibliográfica indicou a existência de uma produção crescente de trabalhos na área de Ensino de História relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Em relação à produção de materiais didáticos acessíveis, a produção ainda é incipiente. Não foram encontrados trabalhos com a CAA e a LS. Assim, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ainda pode ser considerada uma temática secundária nessa área de pesquisa e, portanto, compreendida como um desafio e um caminho a ser percorrido pelos(as) pesquisadores(as).

3 FIOS QUE SE ENTRELAÇAM: ENSINO DE HISTÓRIA E CAA

Nesta seção, inicio a *tessitura*. Para tal, disponho os *firos* e apresento as contribuições da área de Ensino de História e da CAA, associada à LS, para a construção da pesquisa.

3.1 Primeiro fio: Ensino de História

Na revisão bibliográfica, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi apresentada como um desafio à área de Ensino de História. Aqui, a proposta é outra: discutir produções de autores(as) da área que não tematizam a inclusão e identificar contribuições para a pesquisa. O referencial teórico escolhido aborda a aprendizagem dos conceitos em História, a partir de Schmidt e Cainelli (2004), Bittencourt (2008), Pereira e Torelly (2015); e a relação entre o processo de alfabetização e letramento e o Ensino de História, a partir de Fonseca (2009).

A aprendizagem dos conceitos é uma temática importante dentro dessa área de pesquisa, compreendida como um aspecto central da aprendizagem em História. Os conceitos possibilitam a construção de um arcabouço teórico para compreender os processos históricos – além da memorização de fatos, datas e personagens – e as experiências humanas, em diferentes contextos e temporalidades. Para Pereira e Torelly (2015, p. 90), os conceitos são “operadores de sentido”. Para Schmidt e Cainelli (2004, p. 62), são “possibilidades cognitivas” para construir uma “grade de referência” sobre a realidade. Para dialogar com o referencial teórico, escolhi discutir três aspectos relacionados à aprendizagem dos conceitos: o conhecimento prévio dos(as) estudantes; a historicidade dos conceitos; e a linguagem utilizada.

A importância do conhecimento prévio é discutida por Schmidt e Cainelli (2004) e Bittencourt (2008). Para Schmidt e Cainelli, o conjunto de representações sobre o mundo que o estudante já possui é o ponto de partida. Para Bittencourt (2008, p. 189), é “condição necessária para a construção de novos significados”. As referidas autoras apresentam argumentos convergentes à valorização do conhecimento prévio para a aprendizagem dos conceitos. Dessa forma, a aprendizagem em História aporta novos significados à bagagem de conhecimento que o(a) estudante possui e, para tal, a escuta e a colaboração são habilidades a serem exercidas pelo(a) professor(a).

A historicidade dos conceitos é um aspecto que traz uma preocupação importante para o conhecimento histórico. Historicidade é a relação entre as experiências humanas e o tempo, marcada por rupturas e permanências. Assim, considerando que as experiências humanas são distintas em cada período histórico, as representações sobre essas experiências também devem ser. Bittencourt reflete sobre essa questão ao apresentar um exemplo sobre o conceito de “escravidão”:

A história é sempre história de alguma coisa (...) e os conceitos utilizados nessa investigação estão ligados a determinado contexto, fazem parte de determinada história. A escravidão do período moderno ou a escravidão do período colonial americano são diversas da escravidão entre gregos e romanos da Antiguidade, e assim é preciso situar o contexto no qual a escravidão acontece. (Bittencourt, 2008, p. 193)

Assim como “escravidão”, outros conceitos também possuem significados polissêmicos. Isso pode representar um desafio para a aprendizagem, ao mesmo tempo que é uma condição inerente ao conhecimento histórico. Pereira e Torelly (2015, p. 90) afirmam que “uma disciplina como a História constitui-se de um conjunto sempre instável e flexível de conceitos”. Nessa citação, os autores ressaltam que as novas pesquisas historiográficas produzem novos conceitos, o que deve ser compreendido como potência – e não como incompletude.

A linguagem utilizada para a aprendizagem dos conceitos é uma das preocupações de Schmidt e Cainelli, ao argumentarem que

os conceitos devem ser elaborados e sistematizados pelo aluno e, para serem trabalhados em sala de aula, é imprescindível a utilização de linguagem acessível a sua maneira de pensar, a seu vocabulário, a seu desenvolvimento intelectual e a sua cultura experiencial. (Schmidt e Cainelli, 2004, p. 63)

Nessa citação, as autoras convidam a pensar que a aprendizagem escolar exige articulação entre as diferentes áreas que compõem o currículo. Além disso, Schmidt e Cainelli (2004) também oferecem subsídios para discutir a acessibilidade dos recursos utilizados pelo(a) professor(a).

Nesse sentido, estabeleço um diálogo entre a linguagem utilizada para a aprendizagem dos conceitos e o processo de alfabetização e letramento, com base em Fonseca (2009). A autora argumenta que é impossível alfabetizar sem ensinar História, pois

A História se preocupa com as ações, as experiências humanas; busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres vivem e viveram, (...) nos diferentes tempos e espaços. O ensino e a aprendizagem da História nos permitem ver as experiências sociais em movimento, as transformações e permanências, um processo que assume formas muito diferenciadas, produto das ações e relações dos próprios homens. Assim, o estudo da História desde os primeiros anos da escolaridade é fundamental para que o indivíduo possa se conhecer, conhecer os grupos e perceber a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e espaços nos diversos tempos e espaços. [...] contribuindo para o entendimento dos modos de leitura e escrita do mundo em que vivemos e, também, do mundo em que gostaríamos de viver. (Fonseca, 2009, p. 90)

O argumento da autora se constitui a partir da premissa de que a alfabetização não pode ser dissociada do conhecimento sobre o mundo, com o qual a História pode contribuir desde o início da escolarização. Inspirada em Paulo Freire, a autora relaciona a leitura do mundo e a leitura da palavra.

Esse argumento dialoga com Schmidt e Cainelli (2004), pois a aprendizagem dos conceitos contribui tanto para a leitura do mundo, ao ampliar as representações dos(as) estudantes, quanto para a leitura da palavra. De todo modo, para que a aprendizagem seja significativa, o(a) estudante deve ser o ponto de partida da construção do planejamento docente.

Fonseca (2009) aborda a relação entre alfabetização, letramento e Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, suas reflexões também podem contribuir para os anos finais. A experiência como professora dos anos finais corrobora essa percepção, pois a alfabetização tem se apresentado como uma questão sensível a essa etapa e, particularmente, ao público da Educação Especial com TEA e deficiência intelectual.

Assim, apresento um questionamento que direciona a continuidade da escrita. Como planejar materiais didáticos acessíveis, que contribuam para a aprendizagem dos conceitos e para o processo de alfabetização e letramento nas aulas de História dos anos finais do Ensino Fundamental?

3.2 Segundo fio: Comunicação Aumentativa e Alternativa e Linguagem Simples

Retomando a questão anterior, entende-se a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como uma área da Tecnologia Assistiva⁵ direcionada às habilidades de comunicação. Para

⁵ Sartoretto e Bersch definem a Tecnologia Assistiva como “uma área de conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência” (Sartoretto; Bersch, 2010, p 21).

Passerino e Bez, essa área de conhecimento “centra-se na comunicação como processo cognitivo e social e pretende suplementar, complementar, aumentar ou dar alternativas para efetivar a comunicação de pessoas com déficits nessa área” (Passerino; Bez, 2015, p. 30). Para Krüger *et al.*, a CAA é “atividade semiótica constituída por signos verbais e não-verbais que mediam interações dialógicas, favorecendo a apropriação da linguagem e do conhecimento” (Krüger *et al.*, 2017, p. 266).

Segundo as referidas autoras, a CAA destina-se às pessoas que apresentam dificuldades de comunicação, que podem estar relacionadas à fala, à escrita e à compreensão da linguagem. Na escola, essas dificuldades podem ser vivenciadas pelo público da Educação Especial e se tornarem barreiras para a garantia da autonomia e da efetivação do direito à educação.

Conforme a revisão bibliográfica apresentada por Krüger *et al.* (2017), a CAA se consolidou como um campo específico na década de 1950. No Brasil, isso ocorreu na década de 1970. Nos estudos brasileiros, a nomenclatura adotada para se referir ao campo é heterogênea. Nesta pesquisa, adotei o termo Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), também utilizado pelo ISAAC-Brasil (International Society for Augmentative and Alternative Communication - Brasil) e pelas autoras Sartoretto e Bersch (2010).

A CAA é constituída por diferentes estratégias para promover a comunicação. A estratégia escolhida nesta pesquisa é o uso de símbolos, nomeados pelo referencial teórico como “símbolos pictográficos” (Krüger *et al.*, 2017), “símbolos gráficos” (Sartoretto; Bersch, 2010) ou “pictogramas” (Passerino; Bez, 2015). A CAA utiliza diferentes suportes, que podem ser tanto “de baixa tecnologia (material concreto) como de alta tecnologia (sistemas computacionais)” (Passerino; Bez, 2015, p. 31). O suporte utilizado nesta pesquisa é de baixa tecnologia, pois o material didático produzido pode ser utilizado em impressão.

Nesta pesquisa, a CAA é articulada à técnica da Linguagem Simples (LS), utilizada para apresentar informações de forma simples e objetiva, com o intuito de promover acessibilidade e cidadania⁶. Para tal, contempla princípios de escrita e de design visual. Segundo Cardoso, Viaro e Andrade (2024, p. 5), a LS

não é uma linguagem informal, infantilizada, empobrecida ou que subestima a capacidade das pessoas. Pelo contrário, o pressuposto é que sempre será possível escrever de forma simples e acessível, conforme um conjunto de técnicas, de acordo com as normas cultas da Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva de acessibilidade, os autores apresentam um conjunto de recomendações para o desenvolvimento de materiais em LS. Para tal, utilizam como referência os princípios elencados pela norma ISO 24495-1. As recomendações são sistematizadas pelos autores através das tabelas “Parâmetros para textos em Linguagem Simples” (Cardoso; Viaro; Andrade, 2024, p. 10) e “Aspectos de Design para elaborar materiais claros e simples” (Cardoso; Viaro; Andrade, 2024, p. 13).

Em síntese, a LS pode destinar-se a qualquer pessoa. Nesta pesquisa, é empregada como estratégia de aprendizagem para o público da Educação Especial associada à CAA. Essa escolha é respaldada por Cardoso, Viaro e Andrade (2024, p. 3), que afirmam que a LS pode “servir de base para o desenvolvimento de outros formatos de comunicação e recursos de acessibilidade,

⁶ Cardoso, Viaro e Andrade (2024) afirmam que a LS é utilizada em diversos países, que empregam diferentes nomenclaturas, como Plain Language (Estados Unidos) e Escrita Simples (Portugal).

como a Audiodescrição, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a Comunicação Aumentativa e Alternativa”.

Assim, encerro a seção com um complemento ao questionamento apresentado na seção anterior. A CAA e a LS podem ser estratégias para planejar materiais didáticos acessíveis, que contribuam para a aprendizagem dos conceitos e para o processo de alfabetização e letramento nas aulas de História dos anos finais do Ensino Fundamental?

4 UM TEAR ARTESANAL: AUTORIA DOCENTE E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ACESSÍVEL

Diante de mais esse questionamento, apresento nesta seção a proposta dessa pesquisa para *entrelaçar os fios* que a compõem, buscando oferecer respostas às questões anunciadas. Para tal, utilizo a figura de um *tear*. O *tear* é o equipamento utilizado na tecelagem, uma atividade humana que remonta ao período Neolítico. Até a Revolução Industrial essa atividade era realizada com o uso de equipamentos artesanais, através da ação de mãos humanas. Nessa perspectiva, o *tear* dessa pesquisa é a autoria docente – capaz de entrelaçar diferentes fios, como o Ensino de História e a CAA, e, assim, produzir uma *tessitura*.

A partir da referência a *fios*, *teares* e *tessituras*, defendo que a autoria docente seja um caminho para construir propostas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Nessa composição, a docência é compreendida como um trabalho artesanal, que exige investimento no planejamento. O planejamento, por sua vez, se constitui a partir do olhar atento do(a) professor(a) aos(as) estudantes com os(as) quais estabelece a relação ensino-aprendizagem. O pressuposto que relaciona a autoria docente a um *tear artesanal* não é uma oposição à tecnologia digital, mas, sim, a aposta na possibilidade de entrelaçar fios de forma única, singular e subjetiva, considerando as especificidades de cada estudante ou contexto escolar.

Nesta pesquisa, a aposta na autoria docente resulta na produção de um material didático acessível intitulado *Lista de Palavras Importantes em História*⁷. Um “material didático acessível” é um recurso com finalidade pedagógica desenvolvido para minimizar barreiras de aprendizagem de estudantes público da Educação Especial. A seguir, contextualizo e discuto a proposta dessa *tessitura*.

4.1 Contextualização da proposta da *Lista de Palavras Importantes em História*

A ideia inicial para a construção de um material didático acessível ocorreu em uma disciplina da Especialização, intitulada *Tecnologias de Comunicação e Acessibilidade*, na qual deveria ser criada uma ferramenta educacional. Naquele momento, eu estava instigada pelo contato com materiais didáticos em multiformato, tais como os livros de literatura infantil com versões em CAA, em braille ou em audiolivro. A aproximação com esses recursos me apresentou novas possibilidades de ensino e aprendizagem que, até então, eram desconhecidas⁸.

Assim, idealizei um material didático para subsidiar, de forma acessível, a aprendizagem de conceitos nas aulas de História. Escolhi os conceitos pois a tarefa de ensiná-los me desafia

⁷ O material didático completo pode ser acessado através do link: <https://docs.google.com/presentation/d/1zqKLANhRuu3vYxZt0ykeE9zvSJKMb2DYgqW3Q6NZSNw/edit?slide=id.g2ed0ea91c1c_0_0#slide=id.g2ed0ea91c1c_0_0>. Acesso em: 22 jun. 2025.

⁸ Os projetos *Com Acesso - Comunicação Acessível UFRGS* e *Multi/UFRGS* disponibilizam materiais acessíveis e em multiformato. Os sites podem ser acessados através dos links: <<https://www.ufrgs.br/comacesso/caa/>> e <<https://www.ufrgs.br/multi/>>. Acesso em: 19 jun. 2025.

como professora. Trata-se de uma aprendizagem tão importante quanto complexa, ao exigir a abstração e a conexão com conhecimentos prévios sobre o mundo e a sua historicidade. Escolhi a CAA como recurso de acessibilidade para contemplar outro desafio: a aprendizagem de estudantes que não utilizam ou utilizam com dificuldade a comunicação oral e/ou escrita.

Della Passe Américo *et al.* (2024) apresentam contribuições importantes para as reflexões dessa pesquisa. As autoras apresentam dados sobre o uso de materiais em multiformato e defendem que o uso de recursos diversificados beneficia todos(as) os(as) estudantes, sendo público da Educação Especial ou não. Nesse sentido, utilizam princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA rompe o paradigma de adaptação curricular direcionada ao público da Educação Especial e propõe, em contrapartida, um planejamento para todos(as), baseado na diversificação de estratégias e formas de expressão:

nosso convite é para que não esperemos pelos encontros com crianças do público-alvo da Educação Especial, no entanto que estejamos empenhados em produzir artefatos e propor práticas acessíveis como um exercício do cotidiano para todos, oferecendo possibilidades, caminhos e diferentes estratégias de aprendizagem. (Della Passe Américo *et al.*, 2024, p. 9)

As palavras das autoras podem ser lidas como um convite à autoria docente em uma perspectiva inclusiva, na qual recursos que contemplam o público da Educação Especial podem ser usados como estratégias de aprendizagem para todos(as). Assim, o uso de materiais didáticos acessíveis, como a *Lista de Palavras Importantes em História*, é, também, uma forma de diminuir distâncias e fomentar aprendizagens colaborativas.

4.2 Apresentação e discussão da proposta

A *Lista de Palavras Importantes em História* é um material didático acessível em formato digital. Trata-se de um glossário composto por oito conceitos. O nome do material foi escolhido com base nos princípios da LS, com o intuito de ser facilmente compreendido. Assim, os termos “glossário” e “conceitos” – mais abstratos – foram substituídos por “lista” e “palavras importantes”. O uso da palavra “importantes” no título suscita uma discussão teórica. Por muito tempo, os currículos escolares da História se constituíram a partir do apagamento de histórias e de culturas que não foram contadas e ensinadas. Assim, aquilo que é considerado “importante” resulta sempre de escolhas feitas por alguém. As palavras escolhidas para compor o material didático estão relacionadas à proposta da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018). Ao mesmo tempo, busquei contemplar a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que alterou o artigo 26-A da LDB (Brasil, 1996), incluindo a palavra “indígenas” na seleção de conceitos e assumindo a perspectiva da educação das relações étnico-raciais na construção de todo o material didático.

O material utiliza dois recursos de comunicação: a LS e a CAA. Os símbolos de CAA foram retirados do portal do Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). O material foi elaborado através do *Google Apresentações* e estruturado em 11 slides. Os dois primeiros slides apresentam, respectivamente, a capa e a contextualização da proposta. Os oito slides seguintes apresentam os conceitos. O último slide apresenta os créditos. Abaixo, a Figura 1 mostra a capa da *Lista de Palavras Importantes em História*.

Figura 1: Slide de capa da *Lista de Palavras Importantes em História*



Fonte: Fernanda de Amorim Golembiewski. ARASAAC.

Descrição da figura: sobre fundo branco, na parte superior e centralizada, há três retângulos, dispostos lado a lado. Dentro de cada retângulo, há um símbolo de CAA e uma palavra escrita em letras maiúsculas em preto. As palavras dos retângulos, da esquerda para a direita, são: “lista”, “palavras”, “História”. Abaixo, alinhada à esquerda, a frase “Lista de palavras importantes em História”, em letras maiúsculas em preto. Mais abaixo, alinhada à esquerda, a frase “Autora: Fernanda de Amorim Golembiewski”, em letras minúsculas em preto. Fim da descrição.

Através da Figura 1, é possível observar aspectos referentes ao design do material que foram seguidos em todos os slides. O design foi aplicado com base nos princípios da LS, referenciados nas recomendações apresentadas por Cardoso, Viaro e Andrade (2024). Assim, utilizei uma fonte sem serifa (Arial), escolhi cores com contraste alto, alinhei o conteúdo à esquerda e posicionei uma frase por linha.

Os oito conceitos escolhidos para compor o material são: *História*, *Historiador*, *Pintura Rupestre*, *Sedentarização*, *Povo*, *Indígenas*, *Pólis* e *Cidadão*. Esses conceitos estão relacionados aos objetos de conhecimento e às habilidades do 6º ano, conforme a BNCC (Brasil, 2018). O 6º ano foi escolhido por representar uma nova etapa na aprendizagem escolar da História, simbolizando a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, ao adotar uma perspectiva inclusiva, o(a) professor(a) deve compreender que alguns estudantes seguirão o processo de alfabetização ao ingressarem nessa etapa. Conforme Fonseca (2009), a alfabetização e o letramento devem ser uma preocupação de todos os componentes curriculares.

Schmidt e Cainelli (2004) apresentam uma proposta para a aprendizagem dos conceitos que contempla diferentes etapas: definição, aplicação, programação e comunicação. Seguindo a proposta das autoras, o material didático oferece subsídio para a etapa da definição conceitual, ao apresentar significados para cada um dos referidos conceitos.

Para apresentar os conceitos na *Lista de Palavras Importantes em História* utilizei a seguinte estrutura: 1. Nome do conceito em letras maiúsculas; 2. Significado do conceito escrito em LS e letras maiúsculas; 3. Significado do conceito escrito em símbolos de CAA. A Figura 2 mostra o slide criado para apresentar o conceito de *História*.

Figura 2 – Conceito de *História* na *Lista de Palavras Importantes em História*



Fonte: Fernanda de Amorim Golembiewski. ARASAAC.

Descrição da figura: sobre fundo branco, na parte superior e alinhada à esquerda, a palavra “História”, em letras maiúsculas em preto. Abaixo, há quatro retângulos, dispostos lado a lado. Dentro de cada retângulo, há uma palavra e um símbolo de CAA. As palavras dos retângulos, da esquerda para a direita, são: “História”, “estuda”, “pessoas” e “tempo”. Mais abaixo, alinhada à esquerda, a frase “A História estuda a vida das pessoas ao longo dos tempos”, em letras maiúsculas em preto. Fim da descrição.

O conceito de *História* inaugura as aprendizagens do 6º ano e subsidia a discussão sobre a finalidade do conhecimento histórico enquanto ciência. Esse conceito está relacionado à habilidade EF06HI02 da BNCC (2018, p. 419), que propõe “identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas”. Ao detalhar a proposta do conceito *História*, apresentado na Figura 2, discuto, a seguir, as escolhas que nortearam a construção dos conceitos no material didático acessível.

Ao utilizar princípios de LS, busquei construir conceitos com frases curtas e objetivas, mantendo apenas as palavras essenciais para comunicar as ideias desejadas. A técnica da LS prevê a escrita e a reescrita da informação, processo que foi experimentado na construção do material.

A primeira proposta de redação para conceituar *História* foi “A História é a ciência que estuda a vida humana ao longo do tempo”. Essa redação apresenta termos que poderiam exigir explicações prévias, tais como “ciência” e “vida humana”. A partir dessa constatação, o termo “ciência” foi subtraído e o termo “vida humana” foi substituído por “pessoas”. A expressão “ao longo do tempo” foi levemente modificada para “ao longo dos tempos”, com o intuito de tornar mais concreta a ideia de passagem e de mudança de um período a outro da História. Assim, cheguei à redação final do conceito: “A História estuda a vida das pessoas ao longo dos tempos”. Um dos princípios da LS é não utilizar letras maiúsculas em todo o texto, pois tornam a leitura mais difícil. No entanto, optei por mantê-las, considerando o uso do material por estudantes em processo de alfabetização.

Com base na redação do conceito em LS, passei à escrita com os símbolos de CAA. No conceito de *História* usei quatro símbolos, representando quatro palavras: “História”, “estuda”, “pessoas” e “tempo”. Os símbolos foram escolhidos através da busca no portal ARASAAC, digitando o termo e selecionando uma das opções encontradas na pesquisa. Buscou-se identificar, a partir da frase escrita em LS, quais eram os símbolos essenciais. Para facilitar a compreensão, nem todas as palavras da frase precisam ser representadas simbolicamente.

A escolha dos símbolos exigiu um olhar cuidadoso em três aspectos. O primeiro cuidado diz respeito à comunicação assertiva das informações através dos símbolos. Ao representar figuras humanas, optei pelos símbolos mais concretos e realistas. Para as palavras que se repetem em mais de um conceito, a exemplo de “pessoas” e “cidades”, prezei por utilizar os mesmos símbolos, com o intuito de facilitar o reconhecimento e a memorização.

O segundo cuidado refere-se ao aspecto relacionado às relações étnico-raciais. Uma das opções apresentadas pelo ARASAAC é a modificação de características dos símbolos, tais como o aspecto das pessoas, em que é possível alterar as cores da pele e do cabelo. Optei por utilizar peles pardas ou negras e cabelos castanhos ou pretos em todos os símbolos, com o intuito de assegurar a representatividade negra e dialogar com a perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

O terceiro cuidado diz respeito ao anacronismo e reflete uma preocupação da área de Ensino de História. O anacronismo, segundo Petersen (2013, p. 213), pode ser compreendido

como uma “falta de sensibilidade à mudança histórica” e diz respeito à inadequação em relação ao tempo. Nesse sentido, um exemplo desafiador foi a escolha de um símbolo de fácil compreensão para representar a palavra “cidade” que, ao mesmo tempo, se adequasse à pólis grega, no século VIII a.C., e aos espaços de moradia de povos indígenas, na atualidade.

O processo que envolveu a escrita inicial, a reescrita em LS, a escolha dos símbolos e a estruturação da escrita em símbolos também foi experimentado na construção dos outros conceitos que compõem o material. Nesse sentido, retomo as contribuições de Schmidt e Cainelli (2004) sobre a importância da linguagem acessível e reitero que a proposta da *Lista de Palavras Importantes em História* trouxe centralidade à linguagem na aprendizagem dos conceitos.

Abaixo, o Quadro 2 apresenta os oito conceitos escolhidos, as habilidades da BNCC (Brasil, 2018) relacionadas e a redação final dos significados de cada conceito em LS.

Quadro 2: Lista de conceitos, habilidades relacionadas e redação final

Conceitos	Habilidades	Redação final em LS
História	EF06HI02	A História estuda a vida das pessoas ao longo dos tempos.
Historiador	EF06HI02	O historiador é a pessoa que estuda a história.
Pintura Rupestre	EF06HI02	Pintura rupestre era a pintura feita nas rochas, no passado.
Sedentarização	EF06HI05 EF06HI07	As pessoas começaram a viver no mesmo lugar por muito tempo
Povo	EF06HI05 EF06HI08	Povo é um grupo de pessoas com a mesma origem e cultura.
Indígenas	EF06HI05 EF06HI08	Os indígenas foram as primeiras pessoas que viveram no Brasil. Hoje, os indígenas vivem na floresta e na cidade.
Pólis	EF06HI10	A pólis era uma cidade da Grécia Antiga. Cada cidade tinha um governo.
Cidadão	EF06HI12	O cidadão é uma pessoa que tem direitos e obrigações.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as ideias apresentadas sobre a autoria docente, considero importante incluir na discussão a premissa de que o material didático produzido é uma possibilidade pedagógica. Assim, a *Lista de Palavras Importantes em História* pode ser utilizada de diferentes formas, através do planejamento construído por cada professor(a). Dessa forma, essa *tessitura possível* pode ganhar novas *tramas* em outras experimentações docentes.

Nesse sentido, também incluo na discussão a questão da mediação na construção de recursos de CAA, proposta por Sartoretto e Bersch (2010). As autoras destacam a importância de construir os recursos junto aos(às) estudantes, compartilhando as escolhas e avaliando o uso de forma constante. O caminho trilhado por esta pesquisa é diferente, pois a metodologia não contempla a aplicação do material produzido. De todo modo, reconheço a importância da mediação, que poderia indicar adaptações ao material didático.

Por fim, me coloco diante do exercício de compartilhar ideias para subsidiar ações futuras com o uso da *Lista de Palavras Importantes em História*. Esse material pode ser ampliado, através da inclusão de novos conceitos históricos. Cada conceito pode ser associado a outras estratégias pedagógicas, resultando em uma sequência didática que contemple as outras etapas da

aprendizagem dos conceitos propostas por Schmidt e Cainelli (2004). Por fim, o material pode ser transformado em um recurso multiformato, com a combinação de outros recursos de Tecnologia Assistiva.

5 CONTEMPLANDO A TESSITURA

Ao finalizar o artigo e *contemplar a tessitura* produzida, compreendo que a escrita foi construída a partir de um desejo de exercitar a autoria docente que veio à tona de diferentes formas. Primeiro, através da escolha de iniciar a escrita apresentando a minha trajetória como professora e compartilhando com o(a) leitor(a) aquilo que me mobiliza: a busca por uma educação equitativa, através da ERER e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, e a produção de materiais didáticos. Assim, também encontrei uma forma de *tramar* a escrita a partir das subjetividades que me constituem como professora.

Depois, através das escolhas teórico-metodológicas da pesquisa, dentre as quais a autoria aparece de forma explícita – como uma ideia a ser discutida. O argumento defendido é que a autoria representa um *tear artesanal*, ao instigar o olhar atento, ao valorizar o planejamento, ao considerar o contexto no qual o(a) professor(a) está inserido(a) e as especificidades dos(as) estudantes com os(as) quais partilha a relação de ensino-aprendizagem. Por fim, através do caminho que escolhi para contribuir com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a produção de um material didático acessível como a *tessitura* resultante das diferentes aprendizagens construídas ao longo do curso de Especialização.

Ao longo da pesquisa, os dados quantitativos e qualitativos da revisão bibliográfica indicaram, por um lado, a existência de uma produção crescente de trabalhos na área de Ensino de História relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por outro lado, uma produção ainda incipiente relacionada aos materiais didáticos acessíveis.

Portanto, avalio que a pesquisa apresenta contribuições à área de Ensino de História, ao somar-se à produção crescente que tensiona essa área de pesquisa, a partir das inquietações e das experiências dos(as) professores(as) da Educação Básica. Apresenta, também, contribuições à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ao produzir um material didático acessível, com o uso combinado da CAA e a LS, e constituir, assim, um exercício de autoria docente em uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. de C. R. R. *O jogo da onça na sala de recursos multifuncionais: Narrativas e Práticas Sociais no Ensino de História*. 2025. 200f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.109>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/45478>. Acesso em: 20 jun. 2025.

AQUINO, J. F. *Diciosinalário de conceitos históricos: uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica no ensino de História para surdos e ouvintes*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/742351>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008. 2 ed.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, s. 1, p. 824, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102178>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico*. Brasília, 2025. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

CARDOSO, E.; VIARO, F. S.; ANDRADE, F. D. de. Recomendações para o desenvolvimento de materiais em Linguagem Simples. *Revista De Gestão E Secretariado*, v. 15, n. 10, e4360. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4360>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CAVALCANTE, A. R. *O Ensino de História da Amazônia para Alunos(as) Surdos(as) em uma Escola Especializada: desafios e possibilidades*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Universidade Federal do Pará. Ananindeua, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/739943>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DELLA PASSE AMÉRICO, C. *et al.* Desenho Universal para a Aprendizagem: das vivências às análises em uma turma de 5º ano. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 37, 2024. DOI:

10.22456/2595-4377.139078. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/139078>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DORNELES, M. da S. *et al.* *As Viagens do Tambor*. 1ª edição. Porto Alegre: Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS / Editora da UFRGS, 2018. Jogo de tabuleiro.

FERRARI, D. C.; LUIZ, M. L. O ensino de História e a Educação Especial na formação inicial de professores. *Educação*, v. 46, n. 1, e73, p. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644442847>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/42847/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FONSECA, S. G. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

Gobierno de Aragón (Org.). Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. ARASAAC, Disponível em: <https://arasaac.org>. Acesso em: 08 jun. 2025.

KRÜGER, S. I. *et al.* Delimitação da área denominada comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA). *Revista Cefac*, Paraná, v. 19, n. 2, p. 266-276, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/6BkH8NgcdZJk4qPdHhpvHKx>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PACHECO, M. de A. S. P. *Ensino de História para surdos: ser docente e uso de tecnologias - Breves/Marajó (PA)*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Universidade Federal do Pará. Ananindeua, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/737037>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. Sobre Comunicação e Linguagem. In: *Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala* [recurso eletrônico]. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 20, 2015. Disponível em: https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/Comunicacao_alternativa_SCALA_PDF.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. *OPIS*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 88-100, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i1.34727. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/34727>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PETERSEN, S. R. F. *Introdução ao estudo da História: temas e textos*. Porto Alegre: Edição do Autor, 2013.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218>. Acesso em: 09 jun. 2025.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, L. M. *Ensino de História para surdos: Porongos, vamos jogar?* Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.
Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/958/499/3894>. Acesso em: 20 jun. 2025.

COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA: EXPLORANDO A MEDIAÇÃO DA LEITURA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Luciano Raphaelli Dias¹

RESUMO: Entendo que a leitura é um importante instrumento de comunicação, não apenas um processo de decodificação. Trata-se de uma forma de conexão humana com o mundo exterior por meio da palavra e do desenvolvimento da imaginação. Assim, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) se apresenta como uma ferramenta potente para a mediação da leitura na escola, especialmente para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste trabalho, proponho traçar percursos já explorados, a fim de construir um panorama provisório e em contínua atualização, que possa proporcionar um espaço de debate sobre o processo de leitura e inclusão. Para tanto, emprego a Cartografia como metodologia de pesquisa em repositórios acadêmicos, em busca de pistas para compreender como a CAA se manifesta no espaço escolar. Dessa forma, convido o leitor a percorrer caminhos que levam a refletir sobre práticas educacionais na perspectiva inclusiva, as quais visam reduzir as barreiras de comunicação por meio da mediação de leitura. À semelhança de antigos desbravadores, exploro os repositórios em busca de pesquisas que ajudem a enfrentar os desafios da implementação de estratégias como a CAA no cotidiano escolar, vislumbrando tanto avanços quanto problemas que persistem para garantir a equidade na leitura. Portanto, ao reconhecer a CAA como um meio para que os estudantes com TEA se conectem com o mundo da leitura, este percurso poderá apontar outras rotas para futuras investigações, contribuindo para o avanço da Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Comunicação Aumentativa e Alternativa. Autismo. Mediação de Leitura. Literatura Infanto-Juvenil.

1 GÊNESE DA PESQUISA.

Deus quis que a terra fosse toda uma,
Que o mar unisse, já não separasse.
Fernando Pessoa

Este *estudo nasce* a partir da inquietação causada pela presença de um estudante com Transtorno do Espectro Autista em uma das minhas turmas de sexto ano, o qual me chamou a atenção desde o primeiro dia de aula no corrente ano letivo. O aluno não é alfabetizado e tem dificuldade de escrever seu próprio nome, apesar de verbalizar. Esse sujeito, colocado diante de uma situação em que necessite ler, enfrenta barreiras que atingem tanto questões do aprendizado da técnica, quanto a própria capacidade de interação e de expressão do pensamento.

Nos últimos anos, uma estratégia que tem se destacado para ajudar no desenvolvimento da linguagem em pessoas com dificuldades comunicativas é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Essa abordagem, como explica Cardoso (2018, p.155), resulta da combinação de técnicas e recursos,

¹ Estudante do Curso de Especialização, professor de Língua Portuguesa e Literatura da rede pública estadual (RS) e municipal de Guaíba. Contato: luciano-rdias183@educar.rs.gov.br.

[...] da utilização conjunta e coordenada de um sistema de signos e símbolos (gestos, signos, imagens e sinais como referentes de significados conveniados), de recursos ou de suportes para utilização dos signos e símbolos (pranchas, tablet, software, álbum, etc), com técnicas de uso (apontar, segurar, olhar, gesticular, acompanhar) e estratégias para incentivar a comunicação, criando situações de interação.

Nesse contexto, surgem algumas indagações: como mediar a prática de leitura para adolescentes com autismo em contextos de educação inclusiva? Quais estratégias poderiam ser utilizadas para a promoção da comunicação escrita com estudantes autistas no ambiente escolar? Seria a CAA uma potente estratégia de mediação de leitura na escola? A busca por respostas a essas questões motiva esta pesquisa sobre a implementação da CAA como ferramenta de mediação de leitura para alunos com autismo, visando ultrapassar as barreiras da comunicação escrita.

Interesso-me em aprofundar o conhecimento sobre como a comunicação alternativa, ao promover a leitura, pode ser uma ferramenta inclusiva, favorecendo a aprendizagem e a interação de toda a turma. Nesse sentido, construo uma revisão de pesquisas em repositórios acadêmicos sobre a interligação entre mediação de leitura, Comunicação Aumentativa e Alternativa, inclusão e Transtorno do Espectro Autista. Inspirado nos Estudos Culturais, proponho uma abordagem dinâmica e exploratória para identificar as estratégias pedagógicas de mediação de leitura e a análise da sua operacionalização à luz das políticas de inclusão escolar existentes no Brasil (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

Assim, a pesquisa se concentra em produções acadêmicas recentes dentro do período de 2015 a 2025 e justifica-se:

- pelo marco legal dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº. 12.764/2012), que no §2º do Art. 1º reconhece oficialmente as pessoas com autismo como pessoas com deficiência, garantindo-lhes, assim, todos os direitos da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146/2015);
- pelo Art. 27 da Lei nº. 13.146/2015, que exige, em todos os níveis, um sistema educacional inclusivo com adaptações que garantam o acesso da pessoa com deficiência à educação para “[...] alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015);
- pela crescente adoção da CAA como estratégia pedagógica. Isso se alinha ao que Cardoso (2018, p.159) observa: “A escrita pictográfica tem ganhado cada vez mais espaço no cotidiano das pessoas, fazendo parte da comunicação seja nas redes sociais, por exemplo, seja nos espaços de educação e cultura.”

A revisão acadêmica torna-se um espaço privilegiado para analisar como ocorre a mediação de leitura na educação inclusiva. Busco, assim, compreender: se a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) está sendo implementada em contextos educacionais? Como essa ferramenta é utilizada para assegurar o direito à educação especial na perspectiva da educação inclusiva? E, de que maneira pode garantir a integração comunicativa entre todos os estudantes envolvidos no processo de aprendizagem? A partir dos achados, estabeleço conexões

entre conceitos que, a princípio, parecem ilhas distantes durante esta navegação pelo mar acadêmico. É justamente nessa aproximação de saberes (teoria e prática) que a mediação de leitura a partir da comunicação alternativa parece surgir como ponte comunicativa entre todos envolvidos no processo.

2 PESQUISAR NÃO É PRECISO: O PORQUÊ DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

“Navegar é preciso; viver não é preciso”. [...]
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Fernando Pessoa

Iniciar comentando a escolha desse título, talvez seja a melhor forma de pensar a metodologia de pesquisa escolhida. Busco inspiração no poema de Fernando Pessoa, “Navegar é Preciso”, para justificar a escolha da Revisão Bibliográfica como metodologia. “Pesquisar não é preciso” pode causar um estranhamento no leitor, contudo, aqui o termo “preciso” não se refere à exatidão, mas sim à não-linearidade e à ausência de resultados com contornos definidos e imutáveis, pois entendo que a pesquisa tende a não apresentar um resultado rigorosamente exato.

A “precisão” na pesquisa no campo da educação, muitas vezes entendida como busca por “verdades”, pode apresentar limitações para se compreender fenômenos complexos como as práticas educacionais inclusivas. Para melhor compreensão da metodologia adotada, talvez seja importante lembrar as palavras de Bujes (2007, p.13), que sugerem a adoção de uma posição, a confirmação de uma filiação e “[...] apontar para um significado da atividade científica que se opõe radicalmente à visão canônica que dela se teve até recentemente na sociedade ocidental.”

Ao indicar uma rota que nos leve por percursos já explorados, não será uma simples descrição, mas a tentativa de reflexão, de novos olhares para um território que está em constante mudança. A fim de (re)construir um panorama provisório que permita a contínua atualização, adoto uma metodologia que permite rastrear conexões e transformações ao invés de chegar a uma “verdade precisa”. Oliveira (2012, p.285) ensina, a partir da sua experiência, que a tarefa cartográfica consiste em ficar atento “[...] aos componentes e atributos teóricos e analíticos que atravessam o material de pesquisa [...]” e devorar aquilo que parece possível para a composição de uma outra imagem de pensamento.

O percurso iniciou pela exploração dos repositórios acadêmicos de relevância para o campo da educação e da inclusão. Parti na busca de artigos, teses e dissertações no repositório Google Acadêmico, que oferece vasto acervo de pesquisas brasileiras e internacionais sobre a temática. O mapeamento do território começou a ser delineado a partir do estabelecimento das seguintes palavras como filtro de busca: “Educação Inclusiva”, “autismo”, “leitura”, “Comunicação Aumentativa e Alternativa” e “Literatura Infante-Juvenil”.

O processo de mapear artigos e outras produções acadêmicas não resultou numa simples catalogação, mas sim na produção de Cartas Náuticas que podem auxiliar na continuidade das investigações dentro do trajeto demarcado, levando em consideração as palavras de Costa (2007, p.14), que nos reconhece como pesquisadores sociais, cuja “[...] produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico [...]”. Dessa maneira, a procura por produção acadêmica dentro do período dos últimos dez anos se ampara na visibilidade dada à tentativa de integração comunicativa entre todos os estudantes envolvidos no processo de aprendizagem, não somente àqueles com barreiras de comunicação. A cada leitura, procurei identificar os aspectos significativos sobre as estratégias pedagógicas de mediação da leitura com CAA, inclusive os desafios relatados.

3 “A IMENSIDADE DO MAR IMENSO!”: ROTAS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Homens que têm tombadilhos, que têm pontes donde olhar
A imensidade imensa do mar imenso!”
Álvaro de Campos (Fernando Pessoa)

Inspirado pelos versos do heterônimo Álvaro de Campos, em que o mar simboliza a vastidão do conhecimento acadêmico. Como capitães ou oficiais que contemplavam o horizonte de suas *pontes de comando*, sem condições de controlar o mar, analiso detidamente as publicações acadêmicas nos repositórios, a fim de mapear aquelas que tratam de práticas educacionais na perspectiva inclusiva, cujo objetivo seja diminuir as barreiras de comunicação por meio da mediação de leitura com auxílio da CAA.

Esta seção procura descrever as *Cartas Náuticas* que norteiam o percurso investigativo, tais como *instrumentos de navegação* (bases de dados, palavras-chave, critérios de inclusão e de exclusão) e *rotas traçadas* (estratégias de busca e filtros temporais), para a identificação das evidências relevantes que conduziram os rumos deste estudo. Minha primeira definição foi estipular o marco temporal de dez anos para vasculhar as bases de dados Google Acadêmico. Ancorei o estudo na criação das leis brasileiras que promovem a inclusão e alinhei ao surgimento do projeto *Sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo* (Scala), iniciado em 2009 pelo *Grupo de Pesquisa Tecnologias na Educação para Inclusão e Acessibilidade em Sociedade* (Teias).

O período a ser analisado registra avanços significativos na regulamentação das leis de inclusão e nos avanços da implementação da comunicação alternativa em projetos de letramento. Nesse sentido, identificar e selecionar pesquisas que surgiram a partir de cinco anos após a consolidação do projeto Scala visa observar o alinhamento com o seu objetivo: “[...] apoiar o desenvolvimento de crianças com TEA que apresentam déficits na comunicação e no letramento, visando ampliar sua autonomia e interação social”, conforme as pesquisadoras Passerino e Bez (2015, p.14) destacam. Esse objetivo, além de orientar a seleção das pesquisas, reforça a minha proposta de construir um panorama, mesmo provisório e em contínua atualização, acerca do processo de leitura e inclusão nas escolas.

Definida a rota para o percurso investigativo, adotei os conceitos-chave “Educação Inclusiva”, “autismo”, “leitura”, “Comunicação Aumentativa e Alternativa” e “Literatura Infante-Juvenil” como *bússolas* para me guiarem durante a *navegação* e, assim, facilitar a seleção de produções acadêmicas para formar o *corpus* desta revisão, cujos objetivos estejam mais alinhadas com o objetivo deste artigo. Com os *instrumentos de navegação* em mãos, iniciei a primeira triagem de resultados do Google Acadêmico. Porém, essas palavras-chave, como estratégia de busca, indicaram um rumo incerto para a navegação.

Provavelmente, a combinação de termos tão específicos num mesmo estudo seja muito restrita por eles estarem distantes entre si. Diante desse obstáculo, foi necessário recalcular a rota para prosseguir a navegação utilizando diferentes combinações dos termos como filtro de pesquisa, na perspectiva de superar essa limitação. Ao adotar essa alternativa, a prospecção permitiu identificar setenta e cinco produções acadêmicas, cujo critério de seleção foi a breve análise dos títulos.

Para cada artigo, observei se o título estava diretamente relacionado aos meus objetivos e instrumentos de navegação. Essa pergunta-chave norteou a inclusão ou exclusão das produções acadêmicas no corpus. Os artigos alinhados foram incluídos; caso contrário, foram excluídos. Após essa etapa inicial, sistematizei os dados coletados em um quadro (disponível em

Prospecção Bibliográfica) para então iniciar a leitura dos resumos, onde a navegação avança e delinea as Cartas Náuticas.

4 “NAVEGUE, DESCUBRA TESOUIROS...”: PESQUISE, BUSQUE SABERES...

Navegue, descubra tesouros,
mas não os tire do fundo do mar [...]
Bernardo Soares (Fernando Pessoa)

O título, inspirado na obra “Desassossego” de Bernardo Soares, propõe que a navegação é uma jornada sem mapa, um ato sem rota pré-definida, construída por desvios e onde o tesouro está na própria observação. Nesse sentido, esta pesquisa se assemelha ao rejeitar rotas fixas, mapear territórios em transformação e aceitar saberes marginais. Amparo-me, nessa argumentação, em considerações de Moreira (2011, p.139): “[...] novas práticas e novos saberes se fazem necessários, como alternativas às práticas e aos saberes que vêm propiciando a formação de grades usadas para classificar, separar e distinguir os ‘normais’ dos ‘outros’.” Essa crítica à homogeneização é central para o estudo, cujo foco é entender os processos de inclusão (e exclusão) de estudantes autistas com necessidades específicas na comunicação, desafiando letramentos hegemônicos que perpetuam.

Os tesouros são achados provisórios, verdades construídas, conforme nos lembra Veiga-Neto (2007, p.31): “O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as construímos.” Assim sendo, o conhecimento é um tesouro, uma conexão temporária entre ideias. Isso significa que não busco originalidade, mas de fazer (re)combinações daquilo que já existe.

Minha busca se orienta por compreender como a realidade do letramento e da comunicação alternativa tem sido construída e pensada para o ensino de estudantes com TEA. Longe de encontrar uma verdade absoluta, apoio-me em Veiga-Neto (2007, p.31) ao destacar que “[...] assume imensa importância compreender a representação como o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real”. Ao recorrer a essas palavras, a minha intenção é explícita, pois reforçam as provocações: que realidade na educação inclusiva estamos construindo nas escolas? O direito de os estudantes autistas ampliarem o repertório comunicativo está sendo garantido a partir de recursos comunicativos singulares? Como as habilidades de expressão e compreensão estão se desenvolvendo em sala de aula, por meio da mediação da leitura com a Comunicação Alternativa?

Investigar, sob essa perspectiva, é fundamental para analisar como as práticas educacionais de mediação de leitura e o uso da CAA podem assegurar não somente o direito à educação desses estudantes, mas também o direito à diferença na aprendizagem por meio da “[...] construção de novos canais de comunicação, através da valorização de todas as formas expressivas já existentes na pessoa com dificuldade de comunicação”, conforme explicam Sartoretto e Bersch (2010, p.21). Esses novos canais (cartões, pranchas, vocalizadores ou o próprio computador) afastam-se de um letramento homogêneo ao ressignificar a leitura e a escrita a partir das necessidades específicas dos estudantes, valorizando a pluralidade de saberes.

Para analisar a construção de recursos da comunicação alternativa, que, como destacam Sartoretto e Bersch (2010, p.21), “[...] são construídos de forma totalmente personalizada e levam em consideração várias características que atendem às necessidades deste usuário”, sigo o

percurso investigativo criando mapas a partir da tríade mediação de leitura/Literatura Infanto-Juvenil, Comunicação Aumentativa e Alternativa e Transtorno do Espectro Autista. Assim, avanço na análise dos resumos e realizo outra triagem. Nesta fase, exploro mais profundamente os territórios na busca por práticas de letramento que contestam a homogeneização e ampliam o direito à diferença. Para compor o corpus desta pesquisa, guio-me pelas seguintes perguntas norteadoras:

- O resumo indica claramente que a pesquisa apoia o desenvolvimento de crianças com TEA que possuem déficits na comunicação e no letramento, visando ampliar sua autonomia e interação social?
- O texto aborda a relação entre autismo, leitura/letramento e/ou comunicação alternativa, no contexto da educação ou mediação de leitura/aprendizagem de crianças e jovens com TEA?
- Ele apresenta resultados que contribuem para a compreensão de como a mediação de leitura está sendo pensada a partir do uso da CAA para assegurar o direito à educação na perspectiva inclusiva?

Essas perguntas nortearam a inclusão/exclusão das produções acadêmicas no *corpus*: se a análise dos artigos tiveram respostas afirmativas, estes foram incluídos; caso contrário, foram excluídos. Apenas as pesquisas que atendiam aos critérios estabelecidos avançaram para a análise do texto completo. Para otimizar a busca, recorri ao assistente de Inteligência Artificial Gemini desenvolvido pelo Google, a qual agilizou a Prospecção Bibliográfica, permitindo a seleção dos artigos e determinação da relevância com precisão, ampliando os dados sistematizados numa segunda tabela (Análise dos Resumos), acessível via hyperlink.

5 “COMO BARCOS NO MAR”: CAA E TEA, OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Cantigas de portuguesas
São como barcos no mar —
Vão de uma alma para outra
Com riscos de naufragar.
Fernando Pessoa

Os versos de Pessoa remetem às *cantigas*, formas de expressão da identidade portuguesa, e comparam-nas a barcos no mar, imagem que tomo emprestado para pensar a CAA no contexto da educação inclusiva. Assim como as cantigas transmitem emoções e histórias, a comunicação alternativa é uma maneira de expressão das subjetividades silenciadas. Contudo, como as cantigas correm o risco de caírem no esquecimento, a mediação da leitura por meio da CAA também corre riscos de naufrágio, ao ser reduzida a uma mera técnica de reprodução de práticas homogeneizantes.

Nesta etapa, com a composição do *corpus* final desta pesquisa, adotei o critério de seleção da intersecção entre mediação de leitura (ou literatura infanto-juvenil), Comunicação Aumentativa e Alternativa e Transtorno do Espectro Autista. Priorizei as pesquisas que estabelecem um diálogo claro e consistente entre as partes da tríade, com a proposta de reduzir as barreiras comunicacionais e mediar a leitura literária para estudantes com TEA em contextos educacionais inclusivos. A base empírica da Cartografia foi organizada no quadro a seguir:

Quadro 1: Corpus final da Revisão Bibliográfica.

Artigo	Autor (Ano)	Foco do Estudo	Contribuição para sua Pesquisa
1	Calvário, Gil e Sousa (2018)	Adaptação de livros com Símbolos Pictográficos de Comunicação para leitura inclusiva.	Apresenta estratégias de adaptação de livros usando CAA como recurso inclusivo para crianças com TEA.
2	Morais (2024)	Investigação do uso da CAA em dinâmicas de contação de histórias para crianças com TEA.	Fundamenta a relação entre CAA, literatura infanto-juvenil e inclusão em classes regulares de educação infantil.
3	Francisco (2016)	Adaptação de obra literária infantil com CAA para leitura inclusiva.	Demonstra como a literatura adaptada pode promover a inclusão de crianças com TEA, destacando o papel da CAA no acesso ao texto literário.
4	Deliberato, Adurens e Rocha (2021)	Narração de histórias com CAA para desenvolvimento de linguagem em crianças com TEA.	Demonstra a eficácia da contação de histórias adaptadas como ferramenta terapêutica e educacional na aquisição de linguagem.
5	Mayer (2019)	Livros em CAA e seu impacto na mediação literária para crianças com TEA.	Fundamenta a relação entre recursos de CAA, acessibilidade literária e inclusão educacional, destacando estratégias para promoção da leitura adaptada.
6	Pereira <i>et al.</i> (2015)	Intervenção com CAA através de conto/reconto de histórias para crianças com TEA.	Oferece evidências da transferibilidade das habilidades desenvolvidas (comunicação, cognição e interação) para o ambiente educacional inclusivo.

Fonte: elaborado pelo autor deste estudo com base na NRB 6022/2018.

Assim, os estudos mapeados demonstram um diálogo entre teoria e prática ao evidenciarem estratégias como: a adaptação de livros infantis com recursos de CAA, a contação de histórias com suportes visuais e a criação de materiais acessíveis que vinculam literatura, a comunicação alternativa e necessidades específicas do TEA. Essa convergência reforça a comunicação alternativa como ponte para a participação ativa na cultura escrita.

Conforme bem lembra Bujes (2007, 13-4),

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.

Essa reflexão reafirma o percurso desta investigação, que partiu do desafio de transformar barreiras comunicativas em práticas pedagógicas por meio da mediação da leitura com a CAA, inclusive permite a descrição dos tesouros achados, verdades construídas a partir de entendimentos subjetivos. Assim, esses textos evidenciam que a mediação da leitura literária para estudantes com TEA exige práticas pedagógicas intencionais, capazes de operar na diferença ao integrarem a diversidade comunicativa ao processo de letramento.

Para sistematizar as contribuições desses estudos, organizei dois eixos temáticos: **a adaptação de materiais e a criação de estratégias lúdicas**. Essa divisão visa apresentar se as pesquisas convergem (ou não) para o mesmo objetivo: **garantir o direito à diferença na aprendizagem da leitura literária como experiência significativa e acessível**. Alinho essa organização à importância do desenvolvimento da linguagem para atingir a equidade na leitura na infância. A organização se alinha à importância do desenvolvimento da linguagem para

equidade na leitura, considerando o direito à comunicação acessível de estudantes com deficiência, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

É por esta rota que a minha pesquisa segue: ao verificar como a mediação literária, articulada à CAA, pode impulsionar a aprendizagem por meio da interação mediada. Nesse sentido, segundo Hoffmann e Cardoso (2021, p.69), “[...] é por meio do livro infantil que a criança tem o primeiro contato com a linguagem escrita. Inicialmente, através da mediação de um adulto, e, aos poucos, com o domínio da linguagem, passa a explorar os livros de forma autônoma.” Isso me leva a refletir sobre o papel da escola na vida de estudantes com TEA e como essa instituição pode reforçar (ou não) a dicotomia típico/atípico diante da homogeneização, da resistência docente ou da falta de recursos, desafios que ainda podem impactar a educação inclusiva.

Ao salientar esses desafios no contexto da escola, o trabalho contribui, a partir da análise das cartas náuticas, com a identificação de dois eixos complementares: enquanto os recursos adaptados fornecem uma base firme, as estratégias lúdicas constroem pontes pedagógicas necessárias para a integração comunicativa para todos os estudantes. Essa dualidade aproxima teoria e prática para a produção de novos saberes, provocando inquietações sobre implementação, teste e validação das estratégias de mediação de leitura no contexto escolar. Ainda, levanta questionamentos sobre o que os obstáculos encontrados revelam sobre as práticas pedagógicas inclusivas e como esses desafios podem ampliar a capacidade de transformar princípios inclusivos em práticas efetivas.

5.1 “São como barcos no mar”: a CAA como conexão com o mundo da leitura

Ao tomar emprestada a imagem produzida pelo verso de Fernando Pessoa nesse subtítulo, proponho-me a analisar, aqui e de maneira cruzada, três dos seis textos que compõem as cartas náuticas que norteiam a navegação. Apesar de enfoques distintos, as pesquisas de Mayer (2019); de Calvário, Gil e Sousa (2018); e de Francisco (2016) reforçam, juntas, que a Comunicação Aumentativa e Alternativa beneficia a conexão do estudante com déficit na comunicação verbal ao mundo da leitura. Inclusive, apontam para o caminho da adaptação de livros para facilitar a inclusão de crianças com autismo em atividades de leitura. Para prosseguir com a análise, vale a pena sintetizar, mesmo que brevemente, o que cada pesquisa contribui para esse debate.

Mayer (2019), em seu trabalho de conclusão, analisa a produção de livros acessíveis em três países (Brasil, Portugal e Itália), comparando os elementos gráficos das traduções em pictogramas nesses países e revelando estratégias distintas para promover a acessibilidade por meio da CAA. Entretanto, a pesquisa parte da constatação de que “[...] os livros em formato convencional disponíveis não possibilitam a leitura por todas as crianças e [sic] nem por pessoas em situação de deficiência comunicativa” (MAYER, 2019, p.6). Em seus achados, Mayer (2019, p.97) mostra preocupação com a necessidade de se realizar mais pesquisas relacionadas ao tema dos livros com pictogramas no Brasil, argumento que serve de defesa à expansão da mediação da leitura por meio da comunicação alternativa e a universalização do acesso à leitura.

Mesmo ao destacar benefícios práticos da adaptação de livros com símbolos pictográficos, construídos no âmbito da investigação e para um público específico, o estudo realizado por Calvário, Gil e Sousa (2018) pressupõe, também, o desafio da escassez de materiais adaptados para crianças com limitações pela comunicação verbal. Os pesquisadores demonstram que a mediação da leitura por meio de livros adaptados com símbolos é uma estratégia que viabiliza a participação de crianças com autismo em atividades de leitura inseridas

num grupo com outras crianças, consideradas com um desenvolvimento típico (CALVÁRIO; GIL; SOUSA, 2018).

O estudo ainda evidencia que a incorporação de sistemas pictográficos aos textos escritos, além de simplificá-los, estimula tanto a interação social quanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas. A utilização dos símbolos funcionou como uma ponte entre a comunicação não verbal e a literária, o que parece nítido na descrição de Calvário, Gil e Sousa (2018, p.4)

A capacidade de as crianças compreenderem mais facilmente a história foi verificada através de comportamentos não-verbais manifestados por ambas as crianças, como o olhar fixo e atento ao livro, o manter o [contato] ocular com a investigadora quando esta fazia perguntas ou gestos, a escuta atenta à própria história, bem como as expressões de alegria e entusiasmo mostradas por estas por ouvirem a história.

Nesse contexto, a importância de estratégias que tornem a leitura mais acessível, observada anteriormente, é ampliada e concretizada por Francisco (2016) na sua dissertação, a qual se sustenta sobre três pilares: acesso à informação e ao conhecimento, equidade a partir de intervenções particularizadas e a escassez de materiais adaptados. O relatório de pesquisa detalha a adaptação de uma obra literária infantil com recursos da CAA e comprova que a mediação de leitura se torna uma potente ferramenta de inclusão, conforme Francisco (2016, p.83) infere

[...] que o livro adaptado é estruturador e facilitador da comunicação e compreensão, relativamente ao livro na versão original. As crianças com perturbações na comunicação, em particular as que participaram no estudo, têm oportunidade de desenvolverem habilidades comunicativas e de melhorarem a qualidade de vida se continuarem a utilizar o Sistema Pictográfico de Comunicação.

Além disso, Francisco (2016) constata que a personalização de materiais de acordo com as necessidades específicas das crianças é uma estratégia que garante a equidade, ao reduzir barreiras comunicativas na participação em atividades de leitura. Crianças com TEA superaram desafios na comunicação verbal e recontaram histórias utilizando pictogramas, enquanto que crianças não verbais responderam a um jogo pós-leitura usando expressões faciais e olhar. O estudo manteve o foco nas potencialidades individuais e reforçou a importância de estratégias personalizadas na educação inclusiva. Porém, ao concluir o relatório, a pesquisadora não deixou de apontar o mesmo desafio encontrado nas pesquisas anteriormente analisadas: a escassez de materiais adaptados, conforme Francisco (2016, p. 84) confidencia:

Não se pode esperar que existam materiais adaptados para crianças com algum tipo de perturbação apenas em investigações, é vital criar oportunidades e promover a igualdade, adaptando livros acessíveis, utilizando materiais adequados às capacidades/necessidades e que permita a todas as crianças desenvolvam as suas potencialidades.

Para encerrar, gostaria de fazer breves considerações sobre a intersecção existente entre as três pesquisas: a eficácia prática da tradução em pictogramas realmente facilita a leitura e a “escassez de materiais adaptados”. Os três estudos reforçam que a CAA não se limita a um mero recurso técnico, mas constitui um pilar fundamental para garantir o direito à informação e à participação social, bem como um potencializador do desenvolvimento de habilidades, conforme a legislação prevê. Contudo, na contramão, reforçando as barreiras comunicativas, está a recorrente carência de adaptações de livros literários apontada nas três pesquisas, isso desafia a prática pedagógica inclusiva e os princípios legais de inclusão, mostrando-se um problema persistente e relevante para o debate.

5.2 “De uma alma para outra”: a criação de estratégias lúdicas

Aproveitando o verso de Fernando Pessoa que intitula esta seção, analiso agora três novos textos que orientam a navegação. As pesquisas de Morais (2024), Deliberato, Adurens e Rocha (2021), e Pereira, Brito, Kobaiashi e Rocha (2015), apesar dos diferentes contextos, convergem ao realçar a importância da criação de recursos adaptados e das atividades interativas para a inclusão de crianças com autismo na leitura literária. Conjuntamente, esses estudos salientam a CAA como ferramenta poderosa para superar déficits na comunicação verbal e dificuldades na interação social de crianças com TEA.

Com o objetivo de analisar o uso da CAA na contação de histórias, Morais (2024), em sua dissertação de mestrado, utiliza a técnica *autoscopia*, pois consiste em gravar uma prática para posterior análise e reflexão. A gravação envolveu uma professora da Educação Infantil contando histórias para sua turma. A pesquisadora estudou os efeitos da *autoscopia* no uso da comunicação alternativa com a docente, que fez ajustes na interação com as crianças ao refletir sobre sua prática, após se ver nos vídeos. O processo de coleta de dados na fase de linha de base é descrito por Morais (2024, p.62) assim:

[...] foi realizada por meio da observação da atividade de contação de história pela professora com as crianças da sala de aula, ou seja, foi selecionada a atividade de contação de história já prevista na rotina. A observação foi realizada pela pesquisadora e filmada na sua totalidade.

A adaptação histórias infantis com recursos de CAA para serem destinadas ao uso pela professora regente na rotina da contação de histórias com todas as crianças, configura-se, nesse contexto de criação de estratégias lúdicas, um instrumento da pesquisa, conforme Morais (2024, p.52) exemplifica. A pesquisa destaca a adaptação de livros infantis não somente com pictogramas, mas também outros recursos, a exemplo “[...] do livro ‘Eu amo beijinhos’, [em que] foram adicionados recursos sensoriais, como tecidos, penas, [sic] e olhos adesivos nos personagens da história” (MORAIS, 2024, p.58) e dos “[...] símbolos tangíveis relacionados a cada personagem das histórias [...]” (MORAIS, 2024, p.59).

Dessa pesquisa, acredito ser importante apontar, além das mudanças nas práticas pedagógicas da professora após a intervenção da pesquisadora (o que implica na formação docente em consequência da reflexão e da autoavaliação), para a recorrência de dois temas: (1) a produção de livros adaptados pela própria pesquisadora para leitura compartilhada durante a investigação; e (2) o benefício das estratégias para inclusão de crianças com autismo em atividades de leitura.

Embora não tenha ocorrido no “chão” da escola, a investigação realizada por Deliberato, Adurens e Rocha (2021, p.75) empregou práticas pedagógicas com duas crianças com autismo e foram “[...] desenvolvidas em um Centro Especializado em Reabilitação, localizado em uma cidade do interior do estado de São Paulo, em um programa que oferece atendimento nas áreas da Saúde e Educação.” O estudo evidencia a necessidade de colaboração entre saúde e educação, de acordo com a constatação de Deliberato, Adurens e Rocha (2021, p.75):

Há poucos estudos a respeito de programas de intervenção que discutem recursos e estratégias que atuam com a narração em crianças e jovens com TEA para a estimulação da linguagem, comunicação e interação em uma perspectiva colaborativa. O ensino de estratégias na construção de histórias feitas por profissionais da saúde, que atuam de forma colaborativa com os professores e a família, poderá permitir a mediação no suporte para novos interlocutores que atuam com a rotina da criança como [sic] TEA [...]

Mesmo que os pesquisadores não tenham mencionado explicitamente a dificuldade registrada nas outras pesquisas, percebi que, para a realização do programa, houve a necessidade de serem adaptados, de maneira artesanal, os recursos para a contação de histórias. Em consonância com os outros estudos, identifiquei que a comunicação alternativa foi associada a estratégias lúdicas como contação de histórias adaptadas e personalização de recursos de acordo com os interesses das crianças, conforme a seguinte passagem demonstra:

Nesse contexto, a atividade do brincar foi inserida na sequência temporal da narração. Foram selecionados os seguintes temas de histórias para análise deste estudo: “Carros” e “Os três porquinhos”, “Senhora Batata” e a “História de vida”. Os critérios de seleção dos temas foram: interesse das crianças e envolvimento do tema com a escola. Após a seleção dos temas, as histórias foram adaptadas por meio dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação. (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021, p.76)

Assim, alinhado com as outras pesquisas, o artigo constata que a mediação da leitura por meio da contação de histórias, aliada à CAA, mostrou-se fundamental para estabelecer interações significativas entre adultos e crianças com TEA. Isso ocorreu promovendo o engajamento nas atividades e o desenvolvimento de sua capacidade de interação. Dessa forma, a comunicação alternativa demonstrou ser uma estratégia eficaz para potencializar a interlocução, a interação e a inclusão dessas crianças em contextos narrativos e de socialização com familiares e colegas.

Em uma associação filantrópica de cunho clínico-terapêutico, a qual fornece suporte complementar a crianças com autismo, vinculada à Universidade Estadual Paulista, acadêmicos do curso de Terapia Ocupacional conduziram encontros com crianças atendidas na associação e matriculadas em escolas de Educação Infantil. O artigo de extensão universitária relata uma intervenção prática cujo objetivo é implementar um programa de mediação de leitura utilizando a Comunicação Suplementar Alternativa para contar e recontar histórias.

Pereira *et al.* (2015) detalham o início da implementação do Programa de Conto e Reconto de Histórias destacando que foram selecionadas quatro histórias infantis, com base nas preferências das crianças e nas orientações dos profissionais de apoio pedagógico da instituição. Cada história foi trabalhada em oito encontros, utilizando recursos de Comunicação

Suplementar Alternativa, como adaptações com o *software Boardmaker*, materiais concretos, placas imantadas, computadores e elementos de E.V.A. (PEREIRA *et al.*, 2015, p.3).

A intervenção prática de contar e recontar as histórias ocorreu mediante à adaptação dos livros atendendo a necessidades comunicativas específicas com a utilização símbolos para personagens, locais e ações, além de objetos concretos, bonecos e fantoches (PEREIRA *et al.*, 2015, p.4). Embora o artigo não mencione explicitamente a escassez de materiais adaptados prontos, a análise do artigo permitiu-me inferir que há uma limitação de disponibilidade pela necessidade de produção artesanal e personalizada dos recursos. Apoiadas nos dados coletados, Pereira *et al.* (2015, p.5) apontam que

[...] a intervenção da [Comunicação Suplementar Alternativa] com crianças com TEA beneficiou o uso de expressões orais e não orais, assim como a ampliação da comunicação funcional das crianças durante as atividades de narração das ações dos personagens presentes nas histórias [sic].

Desse estudo, destaco a eficácia da intervenção lúdica mediada pela CAA para as habilidades comunicativas funcionais em crianças com TEA, por meio da contação e recontagem de histórias. É relevante a recomendação de Pereira *et al.* (2015) para ampliar os contextos comunicativos e capacitar educadores, familiares e cuidadores. As pesquisas se entrelaçam ao destacar a importância da CAA e de estratégias lúdicas para a inclusão de crianças com TEA no universo da leitura literária. Em uma perspectiva prática, elas ressaltam o auxílio da adaptação de recursos em atividades interativas para superar desafios de comunicação e a necessidade de personalização artesanal devido à limitação de artefatos prontos.

Enquanto todas as pesquisas convergem nesses aspectos, cada uma apresenta singularidades: Morais (2024) centra-se na formação docente e nos recursos sensoriais; Deliberato, Adurens e Rocha (2021) concentram-se na colaboração intersetorial da saúde com a educação; e Pereira *et al.* (2015) atuam na implementação de programas de contação e recontagem de histórias e na capacitação ampliada de cuidadores. Tendo mapeado as interconexões e singularidades dessas navegações teóricas, é tempo de prosseguir com a metáfora que guiou a presente jornada investigativa e navegar rumo às considerações finais, sobre a vastidão dos mares misteriosos, um espaço de provação e mistério.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “SOBRE OS MARES MAIORES...”

Vem sobre os mares,
Sobre os mares maiores,
Sobre os mares sem horizontes precisos [...]
Álvaro de Campos (Fernando Pessoa)

Tomei emprestado do poeta Fernando Pessoa e de seus heterônimos a metáfora que norteou esta revisão bibliográfica: o mar. Em outro momento, escrevi que ele representa a imensidão do saber intelectual, do conhecimento acadêmico. Alinhei a metodologia de pesquisa à proposta de produção de Cartas Náuticas para navegar e explorar o repositório Google Acadêmico na busca de artigos, teses e dissertações, não apenas para registrar os caminhos já navegados pela pesquisa, mas também para a tentativa de contemplar um território que está em constante mudança, como o mar, que é o da Educação.

Ao mapear as publicações acadêmicas que tratam de práticas educacionais que tentam minimizar as barreiras de comunicação por meio da mediação de leitura com auxílio da Comunicação Aumentativa e Alternativa, dediquei-me a (re)construir uma representação em constante transformação ao continuar às investigações dentro do trajeto demarcado. A pesquisa permitiu rastrear interconexões nas navegações teóricas que compuseram o *corpus* de análise, que podem ser divididas em três pilares: **leitura como ato comunicativo e de conexão humana; desafios na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar; e estratégias lúdicas e personalização como caminhos.**

É provável que esses pilares sejam os tesouros que mencionei, achados provisórios, conexões temporárias entre ideias, (re)combinações daquilo que já existia à espera de ser encontrado. Possivelmente as inquietações de outrora não tenham encontrado respostas definitivas... Isso porque nessa metodologia a navegação é uma jornada sem mapa, em que rota pode ser construída a partir de desvios, como a análise de duas pesquisas que estavam além-mar, longe dos limites do mapeamento da educação, um dos critérios de eliminação das pesquisas. Entre elas, Deliberato, Adurens e Rocha (2021) discutem a colaboração intersetorial para intervenções entre Saúde e Educação. Já Pereira *et al.* (2015) exploram a terapia ocupacional como base para a capacitação de cuidadores e famílias.

Ao retomar o percurso que critica a homogeneização da educação, a centralidade recai sobre os processos de inclusão (e de exclusão) de estudantes autistas com necessidades específicas na comunicação. Desconstruir padrões educacionais hegemônicos que sustentam a exclusão e propor estratégias que desenvolvam habilidades de expressão e compreensão constituem desafios fundamentais. A heterogeneidade da educação na perspectiva inclusiva parece ser sustentada pelos três pilares anteriormente mencionados, que sustentam tanto a diversidade pedagógica quanto o direito à diferença na aprendizagem. Se esses pilares sustentam o direito à diferença na aprendizagem, destaco o papel da leitura como ato comunicativo e conexão humana.

Para além de uma simples decodificação, a leitura é reconhecida como uma atividade social que promove interação e desenvolvimento da imaginação. Nesse contexto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa emerge como ferramenta pedagógico-comunicativa essencial para estudantes com autismo, não apenas rompendo barreiras na comunicação, mas reconfigurando a própria noção de mediação educativa. As evidências no *corpus* revelam como adaptações na mediação leitora transcendem a mera acessibilidade, constituindo-se em alicerces para participação social efetiva. Na prática, Mayer (2019) demonstra que livros adaptados com pictogramas facilitam o acesso à narrativa literária; Calvário, Gil e Sousa (2018) observam que a Comunicação Aumentativa e Alternativa estimula interações sociais; e Francisco (2016) comprova que livros adaptados estruturam a comunicação, melhorando a qualidade de vida das crianças com autismo.

Destaco como desafios significativos na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar os problemas que observei durante a análise dos textos: a escassez de materiais prontos, a formação docente insuficiente e as dificuldades na colaboração intersetorial. Percebi que todos os estudos analisados apontam para a necessidade de adaptações artesanais, como bem ilustra Francisco (2016, p. 84), ao afirmar que “Não se pode esperar que existam materiais adaptados apenas em investigações [...]”, enquanto Pereira *et al.* (2015) revelam que os recursos utilizados na intervenção foram adaptados manualmente. Por sua vez, Moraes (2024) demonstra que a reflexão sobre a prática é crucial para capacitar professores e Deliberato, Adurens e Rocha (2021) defendem a integração entre saúde e educação para sustentar intervenções.

O pilar que representa estratégias lúdicas e personalização como caminhos reafirma a relevância e atualidade do debate acerca desta abordagem para pensar a educação na Perspectiva Inclusiva, especialmente através da mediação da leitura. Essa discussão se consolida em práticas como as de Moraes (2024), que cria recursos adaptados artesanalmente, utilizando elementos sensoriais em livros infantis; de Deliberato, Adurens e Rocha (2021), que exploram a personalização temática para engajar crianças; e de Pereira *et al.* (2015), que combinam contação de histórias com adaptações usando o software Boardmaker, materiais concretos, placas imantadas, computadores e elementos de E.V.A. Os resultados comuns dessas iniciativas envolvem a ampliação da comunicação oral e não oral, além da promoção da inclusão em atividades coletivas.

Aproximando-me de mais um porto, inspiro-me no que ensina Costa (2007): a produção do conhecimento é uma prática socialmente construída, em colaboração coletiva e inserida em um contexto histórico. Assim, vale sugerir que esta pesquisa não aporta aqui e segue o chamado do verbo na epígrafe: *vem...* Trata-se de um convite a prosseguir *sobre os mares* em busca de novos saberes. Para comprovar que existem outras rotas a serem seguidas pelos sete mares, anoto algumas indagações que surgiram durante a navegação, as quais permitem ampliar este estudo e aprofundar aspectos não totalmente explorados nos textos analisados, abrindo novas possibilidades para pesquisar:

1. Como se constrói a dicotomia típico e atípico e quais são as implicações dessa divisão nas práticas inclusivas?
2. De que forma a dicotomia entre professor especialista e regente influencia as inter-relações e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas?
3. Quais são os desafios e avanços nas práticas pedagógicas para crianças com TEA no Brasil, considerando a escassez de materiais didáticos adaptados?
4. Como avaliar o progresso de alunos que utilizam a CAA de forma eficaz?
5. A longo prazo, as intervenções com a CAA e estratégias lúdicas promovem a transição de crianças com TEA para o uso de formas de comunicação verbal independentes, ou a CAA permanece a ferramenta principal de expressão?
6. Como a falta de materiais prontos reforça a necessidade de novas políticas que incentivem a produção de recursos lúdicos adaptados?
7. Como as estratégias de CAA e os recursos lúdicos podem ser eficazes para adolescentes com TEA, uma vez que os estudos atuais focam em crianças?

Diante disso, deparemo-me com *mares maiores*: os das questões conceituais e políticas, os dos desafios práticos da avaliação e os da adaptação de artefatos; e *sem horizontes precisos*, o mistério e a infinitude do saber. Assim, essas indagações mantêm o estudo em aberto, na contramão do que prevê o pensamento positivista em uma pesquisa. Elas são passaportes de embarque rumo a outras aventuras, ao desbravamento de *mares maiores* em busca por respostas provisórias (ou novas perguntas?), as quais poderão apresentar mais uma face da educação para todos e qualquer um, sob o prisma da Perspectiva Inclusiva aliada aos Estudos Culturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. cap. 1, p. 13-34.

CALVÁRIO, Juliana de Sousa; GIL, Henrique Manuel Pires Teixeira; SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de. Livro adaptado com recurso à Tecnologia Digital: uma aplicação com crianças com NEE. In: IBERIAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES (CISTI), 13., 2018, Cáceres. **Actas**. Cáceres: Aisti - Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, 2018. p. 1-5. Disponível em: <<https://repositorio.ipcb.pt/bitstreams/865a4a27-bc1a-4486-90d5-bf32ba656d11/download>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CARDOSO, Eduardo. Escrita simples e com símbolos pictográficos de comunicação em museus. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ACESSIBILIDADE EM MUSEUS E ESPAÇOS CULTURAIS, 1., 2018, São Paulo. **Desafios e Inspirações**. São Paulo: Gepam & Sesc, 2018. p. 151-169. Disponível em: <<https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/uploads/BibliotecaT/9c7154528b820891e2a3c20a3a49bca9/338/1593182157368300471.pdf#page=3.00>>. Acesso em: 19 jun. 2025.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação: introdução. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-22.

DELIBERATO, Débora; ADURENS, Fernanda Delai Lucas; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: mediação do adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, e0128, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-5470.2021.v27e0128>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

FRANCISCO, Mafalda Amaral Ribeiro Marques. **A Importância do Livro Adaptado em Símbolos Pictográficos da Comunicação no Desenvolvimento de Competências em Crianças com Perturbações na Comunicação**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor) – Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, 2016. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/75548959.pdf#page=103.08>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

GOOGLE. **Gemini** (versão 1.5 Pro). Desenvolvido por Google. Disponível em: <<https://gemini.google.com.>> Acesso em: 18 jun. 2025.

HOFFMANN, Anelise Todeschini; CARDOSO, Eduardo. Adaptação de livro infantil com recursos de comunicação aumentativa e alternativa. In: OLIVEIRA, Geísa Gaiger de; NÚÑEZ, Gustavo Javier Zani (org.). **Design em pesquisa**: volume 4. Porto Alegre: Marcavisual, 2021. cap. 4, p. 68-88.

JOLIBERT, Josette (coord.). **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994. Tradução de Bruno Charles Magne.

MAYER, Denise Both. **Leitura para além de palavras**: identificando elementos de tradução de texto em imagem nos livros com comunicação alternativa produzidos no Brasil, Portugal e Itália. 2019. 116 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206727>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MORAIS, Renata Lima de. **Contação de História Apoiada pela Comunicação Alternativa**: efeitos da autoscopia na formação docente. 2024. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/24c1d2ef-f17e-42db-b7b8-ab9e7eb6d633/content?page=38.76>>. Acesso em: 09 jun. 2025.

MORE. **Mecanismo online para referências** (versão 3.0). Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: <<http://www.more.ufsc.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, Poder e Educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas: Editora ULBRA, 2011. cap. 1, p. 123-143.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. cap. 13, p. 279-303.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela. Perspectiva histórica do Scala. In: PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela (org.). **Comunicação alternativa**: mediação para uma inclusão social a partir do scala. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo Editora, 2015. p. 13-19. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/Comunicacao_alternativa_SCALA_PDF.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

PEREIRA, Gabriela Santiago et al. A inserção da comunicação alternativa por meio do conto e reconto de histórias com crianças com transtorno do espectro do autismo. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP, 8., 2015, Campi da UNESP. **Diálogos da extensão**: do saber acadêmico à prática social. [S. l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2015.

Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f8fb16ed-4e3e-441a-970f-708aee69c0b0/content>>. Acesso em: 09 jun. 2025.

PESSOA, Fernando. **Antologia poética**. [S. l.]: Luso Livros, [entre 2011 e 2025]. Disponível em: <[https://www.agr-tc.pt/bibliotecadigital/aetc/download/120/Antologia %20Poetica%20-%20Fernando%20Pessoa.pdf](https://www.agr-tc.pt/bibliotecadigital/aetc/download/120/Antologia%20Poetica%20-%20Fernando%20Pessoa.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. [S. l.]: Luso Livros, [entre 2011 e 2025]. Disponível em: <[https://agrcanelas.edu.pt/blogs/biblioteca/files/2012/11/Livro- do-Desassossego-.pdf](https://agrcanelas.edu.pt/blogs/biblioteca/files/2012/11/Livro-do-Desassossego-.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2025.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. [S. l.]: Luso Livros, [entre 2011 e 2025]. Disponível em: <[https://bibliotecadigital.ebsqf.pt/download/47/Mensagem%20-%20Fernando %20Pessoa.pdf](https://bibliotecadigital.ebsqf.pt/download/47/Mensagem%20-%20Fernando%20Pessoa.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Álvaro de Campos**. [S. l.]: Luso Livros, [entre 2011 e 2025]. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.agrcanelas.edu.pt/download/11/Poemas-Completo-de-Alvaro-de-Ca%20-%20Fernando%20Pessoa.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2025.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. cap. 1, p. 23-38.

COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E ROTINA ESTRUTURADA: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Miriane de Aguiar Conde¹

RESUMO: Este artigo instiga a pensar práticas pedagógicas inclusivas, unindo a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) a uma rotina escolar estruturada como uma forma de facilitar e de impulsionar a inclusão, a adaptação e a autonomia de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) em uma escola regular. Essas práticas foram aplicadas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre - EMEF Chapéu do Sol - pela professora da Sala de Integração e Recursos (SIR), com o objetivo principal de auxiliar na transição do 5º para o 6º ano, facilitando, assim, a presença na Escola e o aprendizado dos alunos com TEA. Este trabalho é um requisito para a conclusão do curso de especialização em AEE, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e baseia-se em uma revisão bibliográfica sobre autores que abordam o tema da inclusão escolar, o qual inclui algumas ideias da professora Dra. Karla Fernanda Wunder da Silva — professora essa conhecida durante a formação — além de diretrizes legais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O estudo destaca, portanto, como a união entre estrutura, previsibilidade e comunicação acessível pode tornar o ambiente escolar mais acolhedor e atento às necessidades dos alunos com TEA, facilitando essa transição entre o 5º e o 6º ano do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação Aumentativa e Alternativa. Rotina Estruturada. Inclusão. Autismo. Ensino Fundamental II.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído através das aprendizagens, de reflexões e de vivências adquiridas ao longo do Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado pela UFRGS, somado à minha experiência e atuação profissional como professora na Sala de Integração e Recursos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Chapéu do Sol, localizada na região sul de Porto Alegre/RS. Haja vista estar estudando e, ao mesmo tempo vivenciando, percebi a necessidade de ocorrer a articulação entre teoria e prática, despertando o interesse e, por que não dizer, a necessidade de analisar e de refletir sobre como e quais estratégias pedagógicas favorecem a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no contexto do Ensino Fundamental II, fase cheia de mudanças tanto no dia a dia escolar quanto pessoal.

Este tema foi escolhido, porquanto, por estar inserida no ambiente escolar e ser a professora de atendimento educacional especializado, deparei-me com a dificuldade que muitos alunos, especialmente aqueles com TEA, encontram ao fazer a passagem do 5º para o 6º ano. Vale destacar que a chegada ao Ensino Fundamental II representa, para todos os alunos, um período de muitas mudanças escolares, emocionais e sociais. Há a fragmentação curricular, a perda de um professor de referência, a presença de múltiplos professores, o aumento da carga de

¹ Professora da Rede Municipal de Porto Alegre, formada em pedagogia plena pelo IPA. Contato: miriane.conde@gmail.com

conteúdos e da exigência por autonomia. Com certeza, tudo isso faz com que essa transição seja desafiadora e marcante para os estudantes. Porém, para os alunos com TEA, tais demandas ganham pesos ainda maiores, visto que se somam às características próprias desse transtorno, que, de maneira abrangente, engloba dificuldades na comunicação funcional, rigidez cognitiva e comportamental, sensibilidade sensorial e desafios nas interações sociais, ou seja, o que poderia ser um aliado dessa etapa escolar importante vira um dificultador considerável. Isso torna muito mais difícil a adaptação à nova organização escolar, o que pode impactar negativamente a aprendizagem, a participação e a permanência na escola. Diante disso, vem o questionamento sobre o que a comunidade escolar pode fazer para auxiliar nesse desafio, especialmente, em relação aos professores da Sala de Integração e Recursos, aos profissionais de apoio à inclusão e aos professores de turma. Com isso, entende-se que se torna urgente (re)pensar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e respondam às especificidades dos sujeitos, neste caso, com TEA.

Nesse contexto, somando as experiências profissionais às aprendizagens acadêmicas, duas estratégias chamam a atenção, mostrando-se especialmente promissoras na realidade escolar que estou inserida: a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e a estruturação da rotina (previsibilidade) escolar com os alunos do 6º ano com TEA. A CAA oferece recursos que ampliam as possibilidades de expressão e de compreensão dos alunos, juntando imagens com palavras, virando um facilitador, enquanto a rotina estruturada proporciona previsibilidade e segurança no cotidiano, elementos fundamentais para o bem-estar e o engajamento dos estudantes com TEA, pois, conseguindo se comunicar melhor e entender o que lhes espera do início ao fim do turno escolar, evitam-se desestruturação, crises de ansiedade e, até mesmo, momentos de sofrimento. Quando integradas, essas duas práticas potencializam a autonomia, a regulação emocional e a participação dos alunos nas atividades, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Portanto, a proposta deste estudo é refletir como a articulação entre CAA e a rotina estruturada podem favorecer a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental II de uma escola regular com base em uma revisão bibliográfica de autores da área da Educação Inclusiva, bem como nas diretrizes legais que sustentam o direito à educação de qualidade para todos. A metodologia, igualmente, foi enriquecida com a análise reflexiva das experiências práticas da autora, vivenciadas como professora na Sala de Integração e Recursos (SIR) da EMEF Chapéu do Sol, em Porto Alegre/RS.

A reflexão pretendida tenciona, acima de tudo, auxiliar no debate sobre práticas efetivas de inclusão, apresentando abordagens pedagógicas que promovam o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno dos estudantes com TEA na escola comum, respeitando suas individualidades, potencialidades e dificuldades, garantindo o direito à aprendizagem.

2 DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A inclusão escolar é um direito assegurado por marcos legais fundamentais que consolidam o compromisso com uma educação para todos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), por exemplo, estabelece, no artigo 28, que o poder público deve garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando o acesso, a participação e, sobretudo, a permanência do aluno com deficiência na escola regular. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) reforça o

princípio da escolarização de todos os alunos, independentemente de suas condições, em classes comuns do ensino regular, com os apoios necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Apesar desse respaldo legal, a realidade do cotidiano escolar não é tão simples como, num primeiro momento aparenta, porquanto, ainda, há barreiras significativas que comprometem a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Digo isso com propriedade, visto que, na escola na qual estou inserida neste momento, por exemplo, é possível identificar diversos limitadores que dificultam a inclusão em sua totalidade como de fato deve ser. Entre eles, há questões de obstáculos físicos como, por exemplo, a ausência de rampas de acesso, a inexistência de banheiros adaptados, além de portas fora do padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 9050). Já no campo pedagógico, pode observar-se a predominância de práticas pouco flexíveis, muito engessadas, além da falta de formação específica e continuada dos professores sobre a educação inclusiva. Há barreiras relacionais e atitudinais: o capacitismo e a falta de sensibilização da comunidade escolar para lidar com a diversidade no seu todo. Esses fatores, somados revelam que a inclusão ainda enfrenta grandes desafios que exigem ações concretas e, ao mesmo tempo que imediatas as de longo prazo também, para haver, de fato, comprometimento institucional e mudanças culturais no espaço escolar. Porém, acredito que essas mudanças precisam iniciar no micro para chegar no macro, então há a urgência de repensar algumas estratégias e ações pedagógicas relacionadas aos alunos de inclusão.

Quando se trata da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II, essas dificuldades tornam-se bem evidentes. A transição do 5º para o 6º ano marca uma mudança brusca na organização escolar: o estudante passa de uma única professora regente para vários docentes, enfrenta rotinas menos previsíveis, troca de horários, aumento de cobranças e exigências escolares e, muitas vezes, o início da adolescência. Essas mudanças podem gerar desorganização, ansiedade e dificuldades de adaptação, especialmente naqueles que dependem de estabilidade e de previsibilidade, que é o caso da maioria dos alunos com TEA da EMEF Chapéu do Sol.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, cujas manifestações surgem, geralmente, antes da entrada na escola. Há profissionais, como o pediatra especialista na área, Dr. Thiago Castro, o qual afirma ser possível diagnosticar ainda na fase inicial da infância, contudo esse diagnóstico precoce gera muita discussão entre médicos e pesquisadores. Em que podemos nos basear se refere ao fato de que, segundo a *American Psychiatric Association* (APA, 2013, p. 31), o TEA trata-se de um conjunto de condições que afetam o funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional, com impactos variados desde dificuldades específicas até prejuízos mais globais no desenvolvimento. Essa diversidade de manifestações justifica o uso do termo “espectro”, porquanto envolve diferentes graus de comprometimento e formas de expressão.

Como aponta Silva (2022, p.33):

Percebemos que o TEA não é uma condição inalterada, que mantém certa linearidade no desenvolvimento. Nomeamos como espectro porque é possível que aconteçam avanços em relação ao momento inicial do diagnóstico, ou ao contrário, que algumas características se cristalizem, perpetuando a inflexibilidade de alguns comportamentos.

Assim, é possível entender que os estudantes com TEA não seguem uma trajetória linear e que, sim, pode haver avanços ou congelamento de comportamentos e de aprendizagens, dependendo das vivências e das intervenções ao longo do tempo. Por isso, é essencial que a

escola reconheça a individualidade de cada aluno e promova práticas pedagógicas que respeitem a sua forma particular de ser e de estar no mundo. Isso implica romper com modelos que veem o estudante como um “problema” e passar a compreendê-lo como um sujeito que aprende, constrói sentidos e amplia seus saberes a partir de experiências diversas. Os alunos com TEA precisam de um olhar sensível e individualizado do professor para que o mesmo consiga adaptar, flexibilizar o conteúdo e as atividades propostas para ele.

Conforme Silva (2022, p. 396):

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estão incumbidas de desconstruir os conceitos sobre a educação das pessoas com TEA. Partindo da compreensão de que não é necessário a repetição sem significado, que não há o que ser consertado e sim, há sujeitos que vivenciam experiências diversas ampliando seus conceitos, construindo aprendizagens, produzindo novos sentidos subjetivos.

Partindo da premissa de Silva, podemos destacar que os dois mecanismos escolhidos para desenvolver e fortalecer essa pesquisa são de grande suporte para o professor utilizar com os seus alunos com TEA, ainda que deva ser individualizado, pensado exclusivamente para o aluno em questão, sem ser algo genérico e utilizado para todos da mesma maneira haja vista o risco de a eficácia não ser tão boa. A previsibilidade, promovida por meio de uma rotina estruturada e o auxílio de cards, cartões com imagens e palavras, auxiliam muito essa mediação, fazendo esse meio de campo entre o professor, o aluno e a aprendizagem. A falta de estratégias pedagógicas, especialmente nas séries de transição do Fundamental I para o II pode impactar o desenvolvimento desses alunos, porquanto, conforme já citado, existem algumas características de tal transtorno como a inflexibilidade cognitiva, que faz com que a adaptação em espaços escolares ainda desconhecidos se torne mais difícil do que já é. Isso se deve porque os autistas precisam conhecer previamente o novo espaço, saber o que esperar lá, é necessário fazer com que sintam seja atrativo, confortável e confiável. Nesse tocante, o planejamento pedagógico deve incluir estratégias de antecipação de atividades e de comunicação clara das rotinas a fim de garantir segurança e confiança no processo de aprendizagem.

Silva (2021, p. 7) afirma:

Conhecendo, um pouco, sobre algumas características do TEA entendemos que a inflexibilidade cognitiva e a necessidade de previsibilidade estão sempre presentes neste sujeito. Sendo assim, sua dificuldade de adaptação é potencializada pela inflexibilidade e pela necessidade de previsibilidade do ambiente.

Outra questão a ser considerada como um desafio as estudantes com TEA nas séries finais é sobre formação de professores e sobre os currículos adaptados e flexíveis. Como aponta Silva (2022), é essencial que os educadores tenham um olhar sensível e atento às particularidades desse público, compreendendo suas potencialidades e dificuldades de forma individualizada. A inclusão efetiva vai muito além da presença física na sala de aula, isto é, exige que os conteúdos sejam realmente acessíveis e que as estratégias pedagógicas favoreçam a participação ativa. Por isso, adaptar o currículo não é apenas uma medida técnica, todavia uma postura ética e pedagógica que assegura o direito à aprendizagem de forma equitativa e significativa.

Silvia (2022, p. 399) relata ainda que:

Por meio da compreensão de quem são os indivíduos com TEA, como identificar suas potencialidades e dificuldades, compreender como as características se configuram em cada indivíduo fica mais fácil organizar o planejamento e por consequência, estruturar ferramentas pedagógicas que possam dar conta das particularidades. Para tal, prevê-se um planejamento flexível, assertivo e comprometido com o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico de cada indivíduo que se encontra na escola.

O planejamento docente precisa ser dinâmico, flexível, individualizado e coerente às necessidades específicas dos alunos. Isso implica tempo e disposição para rever práticas, experimentar novas abordagens e ajustar os métodos de ensino conforme o perfil do aluno e da turma. A verdade é que realidade escolar não é tão simples, como pode parecer nos livros, os professores precisam de tempo para pensar e conseguir flexibilizar o planejamento da turma para um aluno com TEA e sabe-se que a estrutura tradicional da escola regular não tem espaço de tempo e diálogo entre os educadores para a elaboração de materiais específicos e trocas de experiências.

Outra questão é a falta de preparo de alguns profissionais, evidenciado na dificuldade em elaborar um planejamento com conteúdo acessível ou na descrença de que todos os alunos podem aprender. O fato de estar inserido em um grupo, não necessariamente significa que o aluno, especificamente com TEA, está aprendendo. As estratégias de ensino e as abordagens pedagógicas são cruciais para que a aprendizagem significativa aconteça. Assim, acredita-se na importância da formação continuada dos docentes, ou melhor, é por meio do conhecimento, do questionamento, da inquietação, de novos saberes e da reciclagem de velhas práticas que os professores estarão preparados para lidar com a diversidade presente na escola. É urgente romper com práticas engessadas e investir em uma educação que reconheça e valorize as singularidades de cada um. Mais do que uma obrigação legal, incluir é um ato ético que transforma a escola em um espaço de pertencimento, no qual todos podem aprender, ensinar e crescer juntos.

Canal e Silva (2022, p. 113) destacam que “Ter a crença de que todos podem aprender, de acordo com suas possibilidades e capacidades, respeitando tempos e espaços é premissa básica para um educador ou educadora do século 21, que busca se comprometer com o processo inclusivo”.

Refletindo sobre novos saberes, um aspecto relevante a ser pensado, é a adoção dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pelos professores, que propõe um pensar inclusivo desde o planejamento do currículo. Essa proposta favorece o acesso de todos os estudantes ao conteúdo, reduz a necessidade de adaptações posteriores e promove equidade no processo educacional. A verdade é que os benefícios da inclusão vão além do indivíduo. Um ambiente escolar inclusivo estimula trocas entre os sujeitos, promove a empatia e fortalece os vínculos sociais. Como afirma Camargo, Bosa (2009, p.68), “Da mesma forma, proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo”.

A diversidade, desse modo, deve ser entendida como um valor e não como um obstáculo. Como afirmam Canal *et al.* (2024, p. 20), “[...] não é apenas uma abordagem pedagógica, mas um compromisso com a construção de um futuro mais inclusivo e igualitário”. Complementando essa perspectiva, é importante destacar que a vivência cotidiana com as diferenças nos ensina a respeitar e valorizar o outro em sua singularidade. Cábrio e Carneiro (2017, p. 264) afirmam “O

convívio com a diversidade proporciona a todos nós a ideia de compartilhar e aceitar as particularidades de cada um, tornando-nos mais solidários e acolhedores, e isto faz parte do processo de inclusão”.

2.1 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E ROTINA ESTRUTURADA: estratégias para a inclusão

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), consoante definido por Sartoretto e Bersch (2010), é um ramo da Tecnologia Assistiva voltado à ampliação das habilidades comunicativas de pessoas que não falam, não escrevem ou que apresentam limitações significativas nesses processos. Muitos alunos enfrentam barreiras na expressão verbal e escrita devido a impedimentos motores, cognitivos, sensoriais e/ou emocionais, o que pode gerar interpretações equivocadas sobre sua capacidade de aprender, compreender, ou tomar decisões. Nessas situações, é comum que familiares, profissionais de apoio e até professores assumam o lugar da fala do aluno, o que reforça sua passividade e dependência.

Nessa perspectiva, a CAA propõe alternativas que valorizam todas as formas de expressão já presentes no indivíduo, como gestos, sons, expressões faciais e corporais, possibilitando que ele manifeste vontades, sentimentos, necessidades e opiniões. Para tanto, são utilizados recursos personalizados, como, por exemplo, cartões e pranchas de comunicação, vocalizadores e/ou computadores adaptados, que funcionam como canais eficazes de interação. Ao oferecer meios concretos para que o aluno participe ativamente do cotidiano escolar, a CAA contribui para sua autonomia, inclusão e construção da própria identidade.

No contexto escolar, a CAA assume um papel transformador, especialmente para estudantes com TEA, sendo eles verbais, ou não, porquanto a maioria dos alunos com TEA não possuem uma comunicação funcional, apesar de falarem. A CAA viabiliza a expressão de desejos, de sentimentos, de opiniões e de necessidades, isto é, promove maior autonomia e engajamento nas atividades pedagógicas, contribuindo, assim para uma aprendizagem mais significativa.

Para que a implementação dessa comunicação seja eficaz no ambiente escolar, é necessário um planejamento contínuo e intencional. Os profissionais que elaboram e intermedeiam o uso da CAA com o aluno precisam ter conhecimento para construir e utilizar de forma correta, pensando em símbolos significativos e que façam sentido no contexto em que o aluno está inserido. Como alertam Sartoretto e Bersch (2010, p. 51), “[...] é preciso valorizar os recursos de comunicação e não os tornar uma ferramenta sem sentido para o aluno, pois ele pode se desinteressar e abandonar a ferramenta”.

Pensando no contexto, de uma turma de 6º ano, por exemplo, essa ferramenta pode se tornar um recurso relevante, considerando que o conteúdo curricular se torna mais abstrato e exige maior desenvolvimento de habilidades comunicativas, organizacionais e de autonomia. Para estudantes com TEA, que frequentemente enfrentam desafios na comunicação social, na compreensão da linguagem e na adaptação a mudanças, a CAA atua como uma ponte importante para o processo de aprendizagem.

Nesse cenário, a estruturação de rotinas claras e previsíveis também se destaca como estratégia funcional. Mais do que organização de horários e de disciplinas, a rotina promove segurança emocional, reduz a ansiedade diante do imprevisível e facilita a adaptação ao ambiente escolar. Como observa Silva (2022, p. 397), “[...] a manutenção de atividades ou rotinas, a mesma organização de espaços, materiais, ou a mesma alimentação, em alguns momentos, quando o indivíduo se encontra desorganizado, pode ser um fator calmante e organizador”.

A previsibilidade contribui diretamente à regulação emocional especialmente nos momentos de transição. Antecipar mudanças e comunicar de forma clara os eventos do dia ajuda o estudante a se situar no tempo e no espaço. Silva (2021, p. 8) reforça que “[...] essa sequência de imagens conhecidas vai auxiliando o estudante a antecipar o que acontece, diminuindo a ansiedade e organizando seu fazer na escola”. Nesse sentido, os quadros visuais de rotina, que associam imagens e palavras, são recursos que devem ser explorados e utilizados.

Além da organização do ambiente, é fundamental desenvolver recursos personalizados de comunicação. Para isso, professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) podem contar com diversas plataformas gratuitas que oferecem imagens, símbolos e ferramentas acessíveis. O Portal ARASAAC (<https://arasaac.org>) é uma referência internacional nesse campo, disponibilizando uma ampla biblioteca de símbolos e materiais interativos. Outras opções úteis incluem o Sclera Symbols (<https://www.sclera.be>), Boardmaker Share (<https://boardmakershare.com>) e ComunicaTea® (<https://comunicatea.com.br>), que permite o compartilhamento de diversos símbolos e recursos. O uso dessas plataformas contribui de forma efetiva para a criação de materiais adaptados às necessidades específicas dos alunos. São de fácil acesso, online e na sua maioria gratuitos.

Há que se destacar o papel que o professor do AEE desempenha nesse processo. Sua atuação vai além do atendimento individualizado, envolvendo também a mediação da aprendizagem, elaboração e adaptação de materiais, a organização de rotinas e o planejamento colaborativo com os professores de práticas inclusivas. Como enfatizam Sartoretto e Bersch (2010, p. 47), “[...] o professor de AEE realiza seu trabalho em estreita parceria com o professor da escola comum, com a família e com outros profissionais”.

É importante compreender que os recursos de CAA devem acompanhar o desenvolvimento do aluno. Como lembram Sartoretto e Bersch (2010, p. 51), “Assim como o aluno muda constantemente, os recursos também devem acompanhar esta mudança, adequando-se constantemente às necessidades provenientes do desenvolvimento ou dos problemas que persistirem e exigirem novos recursos”.

O planejamento de materiais que envolvem o uso de CAA necessita de constantes adaptações diante das necessidades que podem surgir. Por isso a importância do diálogo e parceria entre profissionais, escola e família, para que os recursos estejam alinhados à finalidade e à realidade do aluno. Dessa forma, a flexibilidade e a observação contínua são indispensáveis.

Em síntese, a CAA, aliada a estratégias como rotinas estruturadas e planejamento flexível, constitui uma ferramenta poderosa para garantir a inclusão de estudantes com TEA, especialmente no Ensino Fundamental II. Ao reconhecer a comunicação como um direito e investir em práticas pedagógicas responsivas, a escola torna-se um espaço acessível em que todos os estudantes têm oportunidade de aprender, de se expressar e de participar de maneira significativa.

2.2 PRÁTICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS DO 6º ANO NA EMEF CHAPÉU DO SOL

Este trabalho nasce da observação atenta e da inquietação vivida por uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais da EMEF Chapéu do Sol ao acompanhar o processo de transição dos alunos com TEA do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Mais especificamente, o ingresso no 6º ano, que tem se mostrado um momento de grandes desafios para esses estudantes, os quais enfrentam não apenas mudanças na rotina e nos espaços físicos,

mas igualmente a necessidade de se adaptar a um novo formato de organização escolar, com múltiplos professores, maior exigência de autonomia e uma dinâmica social mais complexa.

Diante das dificuldades percebidas, como insegurança, desestruturação emocional, resistência à mudança e prejuízos no engajamento com as novas turmas e os professores, surgiu a necessidade de refletir sobre esse momento de transição e de buscar estratégias pedagógicas que possam amenizar os impactos dessa mudança, que é inevitável na escola regular. Por esse motivo, este trabalho propõe-se a compartilhar práticas desenvolvidas que visam a acolher, a orientar e a preparar os alunos com TEA para essa nova etapa de sua vida escolar. Acredita-se que, ao criar pontes entre o familiar e o novo, entre o cuidado individual e a vivência coletiva, é possível aumentar o bem-estar e contribuir para uma trajetória escolar mais positiva e significativa para tais estudantes.

No Ensino Fundamental I, os alunos estão inseridos em uma rotina mais estruturada e previsível, geralmente acompanhados por uma única professora regente ao longo do dia, os conteúdos são distribuídos de uma forma mais fluida no tempo o que oportuniza mais tempo de vivências entre os pares e as aprendizagens múltiplas. Esse formato contribui significativamente para o desenvolvimento de vínculos afetivos, além de favorecer a organização, o senso de segurança e a estabilidade emocional. No entanto, ao ingressarem no Ensino Fundamental II, essa dinâmica se transforma de forma abrupta. Os alunos passam a ter aulas com diversos professores, com diferentes formas de pensar e de ensinar, seguem uma grade horária variável, diferentes salas, muitas vezes, enfrentam maiores exigências de autonomia e precisam lidar com uma variedade maior de materiais escolares específicos para cada disciplina. Essas mudanças, marcadas por uma fragmentação das relações e das rotinas, podem causar sentimentos de insegurança, desorganização, ansiedade e dificuldades de adaptação, especialmente para estudantes com necessidades específicas, como os que fazem parte do espectro autista.

Diante desse contexto, a equipe pedagógica da EMEF Chapéu do Sol, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolveu estratégias práticas e sensíveis à realidade dos alunos com TEA para tornar essa transição mais acolhedora. Uma das principais ações implementadas refere-se à criação de rotinas móveis com o uso de símbolos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Trata-se de recursos visuais personalizados que auxiliam os alunos na antecipação da sequência de aulas e na organização. Esses materiais são elaborados de forma individualizada pela equipe do AEE usando símbolos do ARASAAC, considerando as características, preferências, necessidades e o ritmo de cada estudante. Além de serem de baixo custo e de fácil produção, revelam-se extremamente eficazes na promoção de um ambiente escolar mais acessível, compreensível e seguro, como podemos verificar na Figura 1.

Figura 1: Materiais em CAA aplicados à rotina escolar.



Fonte: acervo EMEF Chapéu do Sol

Descrição da Figura 1: é uma sequência de três fotos verticais, que mostram um quadro de rotina escolar personalizado. O quadro é composto por uma folha branca em orientação vertical, com um cabeçalho e quatro faixas

horizontais em que são coladas tiras com símbolos visuais. No cabeçalho, está escrito *Rotina do Eliseu na escola – 6º ano*, seguido da frase *Hoje é quarta-feira*. Primeira foto: visão geral do quadro de rotina completo, já montado. Segunda foto: todos os elementos do quadro (folha e tiras de símbolos) dispostos sobre uma mesa branca. Terceira foto: detalhe das linhas de símbolos coladas nas faixas horizontais da rotina.

Esses materiais, elaborados com base nos princípios da CAA, auxiliam na mediação da aprendizagem e no estímulo à autonomia dos estudantes com dificuldades de comunicação. A Figura 2 apresenta novos exemplos de sua aplicação prática no cotidiano escolar, evidenciando sua versatilidade e contribuição à inclusão efetiva.

Figura 2: Materiais em CAA aplicados à rotina escolar.



Fonte: acervo EMEF Chapéu do Sol

Descrição da Figura 2: duas fotos lado a lado mostram um menino em ambiente escolar realizando uma atividade com o uso de rotina visual. Ele está sentado entre duas mesas, uma na cor bege e a outra na cor azul, em uma sala com parede de tijolos aparentes. O menino é branco, tem cabelos castanhos e usa boné preto, camisa azul-marinho e calça de moletom cinza. Em ambas as imagens, segura uma garrafinha cinza com uma das mãos e, com a outra, manuseia cartões com imagens que representam atividades do cotidiano escolar. Sobre a mesa bege, há uma folha plastificada com o título *rotina visual – Hoje é*, seguida do dia da semana, *quarta-feira* na primeira imagem e *terça-feira* na segunda, além de espaços com cartões visuais que representam etapas da rotina diária, como, merenda, aula, entre outros. Já na mesa azul, encontra-se uma pasta transparente com diversos cartões visuais, organizados e soltos, que o menino utiliza durante a atividade.

Essas rotinas visuais são utilizadas com o apoio da monitora, ou agente de inclusão da empresa ABESS (Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social), geralmente antes do início das aulas, funcionando como um guia estruturado ao estudante. A prática mostra que mesmo sendo recursos simples, quando pensados com intencionalidade pedagógica, podem fazer uma grande diferença no cotidiano escolar de alunos com TEA, promovendo sua participação ativa e significativa.

Essa experiência evidencia ser possível construir práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos e garantam sua permanência, participação e aprendizagem. A escola inclusiva exige, acima de tudo, uma mudança de postura: deixar de esperar que o aluno se adapte ao sistema e, em vez disso, transformar o sistema para acolher a diversidade. Isso reforça a necessidade de olharmos para a escola como um espaço em constante construção. Como alerta Silva (2022, p. 394) “[...] por mais que se fale em inclusão, ainda paira na sociedade um discurso que fortalece a ideia de que todas as pessoas necessitam se enquadrar a um sistema”.

A experiência vivenciada na EMEF Chapéu do Sol ilustra bem essa prática: a construção da rotina dos estudantes foi pensada de forma coletiva com a participação dos professores em um momento de diálogo e de planejamento. Nessa perspectiva, o professor do AEE foi fundamental ao trabalhar de modo articulado aos docentes da sala comum. Sob esse viés, os

professores precisam ter um olhar atento e uma escuta sensível às necessidades dos alunos. Como pontua Silva (2022, p. 397):

[...] a atenção do corpo docente, e um olhar apurado do profissional do AEE infere na avaliação constante da inflexibilidade do pensamento. Isso requer refletir sobre a real necessidade da manutenção da rotina ou de algumas atividades, procurando na medida do possível flexibilizá-las, adaptando-as à situação cotidiana de vida de cada indivíduo.

Assim, o ponto de partida deve ser sempre o reconhecimento da individualidade do aluno. Ainda segundo Silva (2022, p. 397), “[...] o ponto de partida de qualquer prática pedagógica deveria compreender a singularidade de cada indivíduo, focando sempre em suas potencialidades”.

À vista disso, o corpo docente precisa assumir um papel ativo de mediação da aprendizagem, abrindo-se à construção de práticas mais criativas, flexíveis e contextualizadas. Como observa Silva (2021, p. 8), “[...] o corpo docente de uma escola, quando assume um papel de mediador da aprendizagem, consegue criar alternativas e situações de ensino que favoreçam o desenvolvimento do aluno”. Isso só é possível quando os educadores acreditam no potencial de todos os seus alunos, respeitando seus ritmos, suas capacidades e suas formas diversas de se expressar e aprender.

Nesse movimento de escuta, de adaptação, de acolhimento e de colaboração, a experiência vivida na EMEF Chapéu do Sol revela ser possível construir caminhos mais eficazes para apoiar os estudantes com TEA na transição entre as etapas escolares. Quando há sensibilidade para reconhecer e compreender suas necessidades, criam-se condições para que esses alunos desenvolvam não apenas suas potencialidades acadêmicas, mas igualmente aspectos fundamentais como a autoconfiança, o senso de pertencimento e o prazer de aprender. Estabelecer pontes entre o que lhes é familiar e os novos desafios da vida escolar contribui significativamente para reduzir a ansiedade e promover o bem-estar. Assim, essa abordagem favorece uma trajetória mais positiva, significativa e alinhada aos princípios de uma educação inclusiva, que respeita as singularidades e valoriza cada sujeito como parte essencial do processo educativo.

3 CONCLUSÃO

A partir da experiência na EMEF Chapéu do Sol, foi possível observar como a integração entre a Comunicação Aumentativa e Alternativa e a rotina estruturada constitui uma estratégia eficaz para favorecer a autonomia, a comunicação e a participação de alunos com TEA. A implementação de práticas pedagógicas acessíveis, como, por exemplo, o uso de símbolos visuais e a construção de rotinas personalizadas, demonstrou impactos positivos na adaptação e no engajamento desses estudantes no contexto do Ensino Fundamental II. Ao possibilitar previsibilidade no dia a dia escolar, esses recursos contribuem significativamente para a redução da ansiedade e da desorganização por alunos autistas ao ingressarem nas séries finais.

Outro aspecto essencial evidenciado por essa experiência foi o papel da escuta ativa e do olhar sensível dos professores de área e do professor do AEE, que atua como articulador entre os alunos, os docentes da sala regular, a família e os demais profissionais da rede de apoio. A atuação colaborativa permite construir um planejamento pedagógico mais ajustado às necessidades individuais, respeitando as singularidades de cada aluno e valorizando suas

potencialidades. Esse trabalho em rede favorece a criação de um ambiente mais acolhedor e funcional, o qual não apenas facilita a aprendizagem, mas também fortalece o vínculo entre o estudante e a escola.

A transição para o Ensino Fundamental II, embora desafiadora, pode ser transformada em uma oportunidade de crescimento, desde que a escola esteja preparada para acolher e apoiar seus alunos nesse percurso. A experiência da EMEF Chapéu do Sol mostra que, quando há intencionalidade pedagógica, compromisso e sensibilidade, é possível promover a inclusão de forma concreta e efetiva. Com isso, torna-se urgente repensar práticas, flexibilizando rotinas e investindo na formação de professores que compreendam a diversidade como um valor e não como um obstáculo.

É importante destacar, ainda, que, as mudanças implementadas com foco nos estudantes com TEA, do mesmo modo, beneficiam o coletivo. Estratégias como o uso de rotinas visuais e a estruturação do ambiente de aprendizagem se revelam facilitadores para outros alunos. Assim, as práticas inclusivas se fortalecem como um modelo pedagógico que amplia as possibilidades de aprendizagens para todos.

Nesse sentido, a prática docente deve estar comprometida com a construção de espaços que respeitem os tempos, os interesses e os modos de ser de cada sujeito. A valorização da diversidade, entendida não como exceção, mas como princípio norteador do fazer pedagógico, torna-se fundamental. Isso exige abertura ao diálogo, disposição para rever práticas e coragem para transformar estruturas.

Diante dessas reflexões, compreende-se que a preparação para a transição deve iniciar ainda mais cedo, promovendo ações gradativas que familiarizem os alunos com a rotina, os espaços e as exigências do Ensino Fundamental II. Ao antecipar esse processo, acredito ser possível reduzir significativamente as barreiras enfrentadas pelos estudantes com TEA, tornando essa passagem menos abrupta e mais acolhedora. A criação de pontes entre os ciclos, com atividades integradas e planejamentos conjuntos, pode fortalecer a confiança dos alunos, ampliar a autonomia e prepará-los emocionalmente para as mudanças que os aguardam no ano seguinte.

Fica nítido, portanto, que garantir uma transição escolar mais tranquila e adaptada aos alunos com TEA não é apenas uma responsabilidade legal, ou institucional, mas sim um compromisso com o direito à educação de qualidade. As experiências vividas na EMEF Chapéu do Sol evidenciam que uma escola inclusiva não é um destino pronto, mas um caminho que se constrói diariamente, com esforço coletivo, sensibilidade e compromisso com a equidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CÁBRIO, Regiane Cristina; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 260-270, jul./dez. 2017. DOI: 10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9549. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9549>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CÁBRIO, Regiane Cristina; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 45-60, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistaducacaoemfoco.org/TEA-inclusao>. Acesso em 2 jun. 2025.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/20834>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CANAL, Sandra; SILVA, Karla Fernanda Wunder da. Refletindo sobre as intervenções para pessoas com Transtorno do Espectro Autista: diferentes concepções. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.baraodemaua.br/index.php/cse/article/view/239>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Tecnologia assistiva: recursos e estratégias para a inclusão escolar.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SILVA, Karla Fernanda Wunder. Transtorno do espectro autista: diálogos a respeito do sujeito que aprende. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder (Org.). **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidades.** Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/250611>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. Tecendo caminhos para a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51249/gei.v5i01.1813>. Acesso em: 17 jun. 2025.

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA ALTERNATIVA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA UTILIZANDO RECURSOS DE BAIXA TECNOLOGIA

Pâmela Silva Zarzana¹

RESUMO: Este artigo apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvido em uma escola pública de Educação Infantil de Porto Alegre/RS, com foco na utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como recurso inclusivo no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta teve como objetivo garantir a participação ativa de estudantes não oralizados nas atividades escolares, favorecendo a expressão de desejos, emoções e necessidades, bem como a compreensão de rotinas e interações sociais. A experiência foi embasada em referenciais teóricos que abordam o TEA, a inclusão escolar e o uso da CAA como instrumento de acesso à comunicação e à aprendizagem. Foram construídos e utilizados materiais visuais de baixa tecnologia, como pranchas, cartões e cordões com símbolos, organizados conforme as necessidades específicas dos alunos. A observação participante e os registros cotidianos revelaram avanços significativos na autonomia e participação dos estudantes, evidenciando o potencial da CAA para práticas pedagógicas mais equitativas e responsivas à diversidade. Conclui-se que o uso intencional da CAA, aliado ao comprometimento da equipe pedagógica, configura uma estratégia eficaz para garantir o direito à comunicação e à aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Comunicação Alternativa. Transtorno do Espectro Autista.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno que afeta principalmente a interação social e a comunicação. O diagnóstico do TEA abrange uma ampla e complexa gama de manifestações clínicas, que variam quanto ao nível de suporte e podem estar associadas a outras comorbidades, o que confere singularidade a cada indivíduo de acordo com o DSM-5 (APA, 2014). Desse modo, é fundamental considerar que a comunicação constitui um elemento essencial para o desenvolvimento humano. Sendo assim, a ausência ou a limitação dessa habilidade pode comprometer significativamente o processo de aprendizagem, a construção da identidade e a qualidade de vida da pessoa, especialmente em contextos de socialização e formação educacional (Bosa, 2002).

Conforme estabelece a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Marco Legal da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é assegurado o direito à comunicação e à educação, sendo dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado. Isso reforça a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem diferentes formas de expressão e interação no ambiente escolar.

Em face a estes desafios para a expressão, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui um conjunto de recursos, métodos e estratégias voltados à promoção, ampliação e/ou substituição da linguagem oral e escrita. Essa abordagem tem como finalidade atender

¹ Pedagoga, Professora na Rede Municipal de Porto Alegre. Contato: pamela.pa00@educar.poa.br.

indivíduos que não desenvolvem fala ou escrita funcional, ou que apresentam discrepâncias significativas entre suas necessidades comunicativas e suas habilidades expressivas. Nesse sentido, a CAA configura-se como uma área de atuação interdisciplinar, especialmente nos campos da educação e da clínica, com o objetivo de compensar, de maneira temporária ou permanente, as limitações impostas por transtornos que comprometem a comunicação. "A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar, de forma temporária ou permanente, as dificuldades de comunicação de pessoas com deficiência" (ISAAC Brasil, 2020).

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas que considerem os diferentes perfis comunicativos das crianças com TEA. Nesse sentido, a CAA apresenta-se como um recurso promissor, contribuindo para a ampliação das possibilidades expressivas e interativas desses sujeitos no ambiente escolar. Assim, este artigo conta com o relato de experiência de uma prática desenvolvida no ano de 2023 em uma escola pública do Município de Porto Alegre com uma turma de Jardim com crianças de quatro e cinco anos. A proposta teve a intenção de estimular as crianças que não se comunicavam verbalmente a aumentar seu vocabulário, compreender e comunicar o que era solicitado. O recurso utilizado para alcançar esse objetivo é considerado de baixa tecnologia, uma vez que consistiu em uso da tecnologia assistiva em cartões de comunicação alternativa impressos e plastificados, disponibilizados em prancha com símbolos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva, considerando a singularidade de cada indivíduo, especialmente daqueles que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), traz práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da acessibilidade, equidade e respeito às diferentes formas de expressão e aprendizagem. Neste contexto, a acessibilidade é elemento central para pensarmos a adaptação curricular e a garantia de direitos de todos os estudantes no ambiente educacional. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), no seu Art. 3º, inciso I, acessibilidade é definida como:

[...] a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, **informação e comunicação**, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, p.3)

A escola deve assumir o compromisso de garantir a acessibilidade como um direito fundamental de todos à educação. Para isso, é essencial que o poder público também atue, assegurando trajetos acessíveis que possibilitem o acesso de crianças e adultos até o espaço escolar. A acessibilidade, no entanto, não pode se limitar a adaptações pontuais e reativas. Ela precisa ser planejada de forma ampla, refletida com intencionalidade e implementada de maneira a preparar o ambiente para acolher todas as pessoas, considerando a diversidade.

Nesse sentido, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e as Tecnologias Assistivas (TA) emergem como ferramentas fundamentais para promover a participação ativa e o desenvolvimento global de crianças com desafios na comunicação. A lei Brasileira de inclusão

número 13.146/2015 também define a TA como um direito das pessoas com deficiência. A lei em seu artigo 3º, inciso IV, define tecnologia assistiva como:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Na Educação Infantil, a Tecnologia Assistiva favorece o acesso à comunicação, à informação e ao currículo, possibilitando que todas as crianças possam expressar seus desejos, sentimentos, opiniões e necessidades. Entre os recursos mais utilizados nesse contexto estão os pictogramas, pranchas de comunicação, sistemas de símbolos gráficos, livros acessíveis e aplicativos de CAA.

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT/MEC, 2009), vai trazer a seguinte definição sobre Tecnologia assistiva "uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência, com mobilidade reduzida ou com impedimentos temporários". Existem diferentes categorias de TA, desde auxílio para a vida diária que vão incluir bengalas, lupas, pranchetas inclinadas, como acessibilidade incluindo o piso tátil, recursos para deficiência visual e auditiva, entre outras. Neste artigo falaremos sobre as de baixa tecnologia, específica a de Comunicação Alternativa Aumentativa.

Sendo assim, o direito à comunicação deve ser compreendido como um dos pilares para o exercício da inclusão escolar. Crianças com TEA, que frequentemente apresentam desafios na linguagem verbal e na interação social, necessitando de estratégias educacionais que promovam meios alternativos de comunicação. A CAA representa, portanto, uma tecnologia assistiva essencial, oferecendo recursos visuais, táteis e/ou tecnológicos que possibilitam à criança expressar vontades, sentimentos e necessidades, ampliando sua participação nas rotinas pedagógicas e sociais da escola. Importante destacar também que os benefícios da CAA não se limitam apenas às crianças com deficiência. Quando introduzida como recurso universal de comunicação em sala, ela favorece a todos os alunos, promovendo múltiplas linguagens, enriquecimento do vocabulário, consciência fonológica e habilidades socioemocionais. Isso está alinhado ao paradigma da Educação Universal para o Design da Aprendizagem (DUA), que propõe estratégias flexíveis que atendam a uma gama diversa de aprendizes (CAST, 2018).

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece o TEA como deficiência para todos os efeitos legais, assegurando o acesso a direitos fundamentais. Entre eles, está o direito à educação inclusiva, com prioridade para o ensino regular e o fornecimento de apoios necessários para garantir o desenvolvimento e a participação da criança com autismo. A legislação também destaca a importância da capacitação dos profissionais da educação e do uso de estratégias individualizadas e interdisciplinares, o que reforça o papel da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como ferramenta pedagógica essencial. Assim, a CAA é legitimada não apenas como boa prática, mas como estratégia respaldada por marcos legais que asseguram o direito à comunicação, à aprendizagem e à inclusão escolar de crianças com TEA.

A implementação da CAA na Educação Infantil requer uma abordagem intencional e personalizada, considerando o nível de desenvolvimento da criança, suas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, bem como o contexto em que está inserida. Para ser efetiva, a comunicação

deve ser compreendida como processo interativo, que envolve não apenas a criança, mas também professores, colegas e familiares, exigindo um esforço conjunto de mediação e formação continuada por parte dos profissionais da educação. Traçar o perfil do público também é importante. É preciso pensar na condição que temos, neste caso crianças com TEA, mas além disso e muito mais importante é compreender o sujeito, e suas habilidades cognitivas, o nível de linguagem receptiva e expressiva, suas habilidades motoras e sensoriais, bem como as comportamentais e seus contextos de comunicação (uso de símbolos gráficos, fotos, desenhos). Só assim podemos definir modos de comunicação, sistema a ser utilizado, símbolos e representações que façam sentido e expressem o real significado daquilo que se propõe

Como destaca Perrenoud (2000), cabe ao professor organizar situações de aprendizagem que respeitem a diversidade dos alunos e promover estratégias de diferenciação que garantam o acesso ao conhecimento por todos. O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), neste contexto, representa uma prática pedagógica que articula planejamento, mediação e inclusão, respondendo de maneira concreta às necessidades comunicativas das crianças com TEA. “Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, trabalhar em equipe, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.” (PERRENOUD, 2000, p. 19). Neste caso, o uso da CAA é justamente uma estratégia de diferenciação pedagógica, que atende à diversidade de estilos e formas de comunicação das crianças.

Perrenoud defende que a formação contínua do professor é essencial para responder aos desafios do cotidiano escolar, principalmente em contextos de inclusão. No seu artigo, isso pode apoiar a ideia de que a equipe escolar precisa estar preparada para usar recursos como a CAA com intencionalidade pedagógica.

O relato a seguir apresenta, de forma prática e efetiva, estratégias para o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com crianças no contexto escolar, considerando os fundamentos que orientam a organização curricular da Educação Infantil. A abordagem está ancorada em uma perspectiva inclusiva, pautada nos direitos e princípios que asseguram a educação para todos.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na turma do Jardim A, havia cinco crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo duas delas não oralizadas. Neste artigo, optou-se pelo uso do termo “não oralizado” em substituição a “não verbal”, considerando a importância de valorizar e reconhecer as múltiplas formas de comunicação utilizadas por sujeitos que não utilizam a fala oral como principal meio expressivo. O termo “não verbal” pode, muitas vezes, ser interpretado de maneira equivocada, sugerindo ausência total de linguagem ou de intenção comunicativa, o que não condiz com a realidade de muitas crianças, especialmente aquelas que utilizam recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Assim, o uso de “não oralizado” busca afirmar que a criança comunica-se, sim, de forma eficaz, ainda que por meios não vocais, como gestos, expressões faciais, sinais, pranchas de comunicação ou outros recursos visuais e táteis.

Durante o processo de adaptação das crianças na escola foi possível observar que, apesar de compartilharem o mesmo diagnóstico, cada criança possuía formas singulares de compreender e se comunicar com os adultos e seus pares. Com base nessa diversidade de perfis comunicativos e de acordo com o Plano de Ensino Individualizado (PEI) percebeu-se que o uso da comunicação alternativa aumentativa poderia ser uma estratégia interessante, inicialmente para as crianças que apresentavam questões relacionadas à comunicação. Nesta perspectiva

decidiu-se por implementar o uso da CAA como recurso pedagógico de apoio à comunicação em sala de aula.

A Comunicação Alternativa já havia sido assunto das formações em alinhamento pedagógico da escola e era algo conhecido para algumas professoras da escola, mesmo assim, o movimento inicial foi de buscar parcerias e formação continuada na área que pudessem contribuir para esta prática, buscando conhecimento, que, atrelada a intencionalidade docente, potencializa a prática e traça estratégias eficazes, baseadas em conhecimento científico, práticas de sucesso e orientação correta. Sendo assim, o corpo docente visitou uma escola Especial da Rede Municipal de Porto Alegre que conta com uma sala específica de Comunicação Alternativa. Nesta visita foi possível buscar inspirações e muito material de apoio para implementação deste recurso em nossa escola. Além disso, buscou-se apoio da assessoria de inclusão da SMED enquanto rede para dar início ao processo.

Para isso, cada educador passou a utilizar um cordão com pictogramas representando momentos da rotina escolar e expressões relacionadas ao cotidiano das crianças. Durante as interações, os profissionais utilizavam os cordões como apoio visual, apontando os pictogramas correspondentes enquanto falavam, reforçando assim a associação entre a palavra e a imagem (figura 1).

Figura 1: Cordão com pictogramas



Fonte: Acervo da autora.

Descrição da imagem: Fotografia de dois cordões com pictogramas de Comunicação Aumentativa e Alternativa. São compostos por cartões plastificados com ilustrações coloridas. Cada conjunto de cartões está preso por uma argola metálica de chaveiro a um cordão de barbante para ser pendurado como um colar. As imagens nos cartões representam situações cotidianas do contexto escolar, como um parquinho com escorregador e gangorra, uma cena de guardar brinquedos e outras figuras no mesmo estilo pictográfico.

Durante a observação das práticas, foi possível identificar diferentes formas de recepção por parte das crianças. Algumas delas acompanhavam atentamente a fala dos educadores, direcionando o olhar para o pictograma exibido e, em certos casos, apontando para a imagem e tentando reproduzir a palavra associada. Esse comportamento evidenciou não apenas o interesse pelo recurso, mas também um processo emergente de imitação e aprendizagem vocabular. Por outro lado, algumas crianças demonstraram desinteresse inicial ou pouca responsividade frente

à inserção dos pictogramas. Essas variações de engajamento ressaltam a importância de reconhecer a diversidade nos estilos de aprendizagem e perfis comunicativos, reafirmando a necessidade de estratégias pedagógicas flexíveis e responsivas às singularidades de cada estudante.

Apesar das diferenças nas formas de resposta, a equipe manteve a utilização dos cordões com pictogramas de forma contínua, com base na convicção de que a constância e a intencionalidade no uso da CAA trariam benefícios significativos a médio e longo prazo. Essa postura evidencia o papel crucial da mediação docente intencional e da formação continuada dos educadores, que permite que as decisões pedagógicas estejam alinhadas a fundamentos teóricos e às reais necessidades dos estudantes. Como ilustra a metáfora extraída da obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1865), quando não se sabe para onde ir, qualquer caminho serve; por isso, o planejamento fundamentado, com objetivos claros, é condição essencial para uma prática educativa comprometida com a inclusão e a equidade.

Com base nesse princípio, as práticas implementadas foram constantemente revisitadas e discutidas em reuniões pedagógicas periódicas, nas quais a equipe refletia sobre os avanços observados, os desafios enfrentados e, quando necessário, replanejava os próximos passos. Um exemplo concreto desse processo foi a instalação, na sala de aula, de uma prancha de comunicação em tamanho ampliado (com fonte 64), contendo os mesmos pictogramas utilizados nos cordões. O objetivo era ampliar as oportunidades de comunicação autônoma, permitindo que as crianças recorressem a esse recurso para expressar suas necessidades, sentimentos, desejos ou interesses de forma espontânea.

As educadoras mantinham uma comunicação clara, objetiva e intencional, sempre utilizando os pictogramas como apoio visual para ampliar o repertório comunicativo das crianças e estabelecer uma relação direta entre o símbolo visual e a linguagem oral. Foi possível perceber em um breve período de tempo que em diferentes momentos da rotina, as crianças iam até a prancha de comunicação na sala e apontavam o momento correspondente ao que estava sendo feito em sala. (figura 2).

Figura 2: Prancha ampliada



Fonte: Acervo da autora.

Descrição da imagem: Fotografia de um menino de costas interagindo com uma painel com grandes pictogramas de comunicação alternativa aumentativa (CAA) dispostos em 4 colunas e 6 linhas. O menino está com o braço esquerdo estendido, apontando para um dos pictogramas. Esse painel está fixado na lateral de uma estrutura de madeira de uma estante de cor verde clara. Na estante observam-se também brinquedos dispostos nas prateleiras. O menino é branco, tem cabelos castanhos escuros e usa uma camiseta preta com o símbolo do Batman.

Determinado dia, enquanto brincavam com a massinha de modelar, uma das crianças não oralizadas, olha atentamente todas as imagens da prancha com expressão de surpresa e os braços que apontavam com dúvida, mostra que o momento de massinha não estava contemplado na prancha. E assim, as próprias crianças começaram a olhar para a professora para sinalizar que aquele momento não estava ali. Nesse episódio em que a criança percebe que o momento da massinha não estava representado na prancha evidencia o entendimento do funcionamento do sistema de CAA, a capacidade da criança de refletir sobre os recursos oferecidos, a importância de os materiais estarem sempre atualizados e coerentes com a rotina real da turma.

A organização de uma rotina estruturada na Educação Infantil desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento infantil, especialmente para crianças com TEA. A previsibilidade proporcionada por uma rotina definida favorece a construção de um ambiente seguro, estável e propício à aprendizagem. Tal estrutura contribui significativamente para o fortalecimento de competências como autonomia, responsabilidade e organização, além de possibilitar um equilíbrio saudável entre atividades dirigidas e momentos de exploração livre.

Além disso, a rotina diária auxilia na consolidação de hábitos fundamentais para o bem-estar físico e emocional de todas as crianças, como horários regulares para alimentação, descanso e movimentação corporal. Nesse contexto, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam sensíveis às particularidades de cada criança, ajustando a rotina e os métodos de ensino conforme suas necessidades e potencialidades.

Para as crianças com TEA, a utilização de recursos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) mostra-se uma estratégia valiosa, pois amplia as possibilidades de expressão e interação, promovendo a inclusão e favorecendo uma participação mais ativa no ambiente escolar. Desse modo, ao lado de cada card da rotina - que já foi pensada com fotos dos ambientes reais da escola - foi inserido o pictograma correspondente, de forma que a rotina pudesse ser de mais de uma forma (figura 3). Além da foto dos momentos do dia, no canto inferior como mostra a figura abaixo, foi inserido o pictograma correspondente. Durante vários momentos da rotina, foi possível observar a segurança e a importância da rotina visual, pois diversas vezes as crianças que precisavam se voltaram à rotina para confirmar a organização e orientar-se. Para algumas crianças também foi importante adotar os pictogramas de agora e depois, estes foram também para a rotina, fixando momentos a fim de organizar a ideia de tempo e sequência àquelas crianças que precisavam. A ideia nesta e outras estratégias adotadas para esta turma foi seguir o princípio da equidade. Dando a cada criança aquilo que ela precisa para desenvolver-se de forma segura, plena e integral.

Figura 3: Rotina fixada na sala referência



Fonte: Acervo da autora.

Descrição da imagem: Fotografia mostra parte de um quadro de rotina visual da Educação Infantil. O quadro é horizontal, de tecido azul com bolsos transparentes e bordas amarelas. Nos bolsos há cartões

com bordas vermelhas, todos com foto ao centro e texto acima. Mostram momentos do cotidiano escolar, como “roda” - com crianças sentadas em círculo em sala de aula, “higiene” - com o ambiente com pias infantis; “lanche” - com uma bandeja metálica com frutas e uma jarra de suco. Em cada cartão, um pictograma no canto inferior esquerdo representando visualmente a atividade correspondente.

Não demorou muito para que toda a turma demonstrasse interesse por esse meio de comunicação. Pensando no princípio da educação na perspectiva da educação verdadeiramente inclusiva a CAA é um recurso que pode beneficiar a todas as crianças. Foi possível perceber que as crianças, aos poucos, estavam fazendo uso e aproveitando os recursos oferecidos. Desse modo, a professora começou a investir em estratégias e recursos que contemplassem a CAA durante as propostas pedagógicas. Fez a leitura de uma história em multiformato para as crianças. Nela havia pictogramas, ilustrações e texto, em formato acessível. Após a contação as crianças exploraram o livro e ele voltou para estante, uma das crianças não oralizadas, sempre escolhia esse para leitura. Apontando para os pictogramas das imagens e produzindo diferentes sons, balbucia das imagens.

Analisando as ações, foi possível observar que o processo de introdução da comunicação alternativa foi algo natural para as crianças que rapidamente demonstraram entendimento sobre os pictogramas e seus conceitos. A comunicação se tornou mais fluida, e as crianças passaram a utilizar os pictogramas para expressar escolhas, sentimentos, necessidades e interesses.

A comunicação foi aos poucos sendo pensada e organizada como recurso permanente para atividades, jogos e brincadeiras. Utilizamos a prancha do ComunicaTEA (<https://comunicatea.com.br/downloads/>) que traz as instruções do jogo “Pula Pirata” para introduzir função ao jogo e trabalhar conceitos como minha vez \sua vez e de forma muito rápida a prancha foi entendida e utilizada por todas as crianças que começaram a pedir para que tivesse “as regras” do jogo em “desenho” em outros jogos disponíveis na sala.

Sendo assim, a estratégia do uso da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) foi sendo implementada em diferentes momentos e propostas ao longo do ano. Ao fim do corrente ano, foi possível perceber o avanço e a facilidade que as crianças tinham para comunicar e compreender o que lhe era oferecido. Usando os pictogramas como reforço da fala, apoio visual e comunicação de acordo com a necessidade e/ou desejo de cada criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência evidencia que a introdução da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) de maneira planejada, intencional e contextualizada favorece não apenas a comunicação de crianças com TEA, mas também contribui para a construção de uma cultura inclusiva na sala de aula. Reafirmar a construção de uma cultura inclusiva na escola é reconhecer que a inclusão vai além da presença física de crianças com deficiência nos espaços escolares. Trata-se de promover valores, práticas e atitudes que reconheçam e respeitem a diversidade humana como parte constitutiva do processo educativo. Uma cultura inclusiva implica romper com modelos padronizados de ensino e aprendizagem, acolhendo diferentes formas de comunicar, interagir, se expressar e aprender. Esse conceito carrega, portanto, a ideia de pertencimento, participação ativa e valorização das singularidades de todos os estudantes, especialmente daqueles que historicamente foram marginalizados ou silenciados. Construir essa cultura exige tempo, formação, escuta sensível e compromisso coletivo, pois apenas em um ambiente onde todos se sintam reconhecidos e acolhidos é possível garantir o pleno exercício do direito à educação. O interesse demonstrado por todas as crianças pelos recursos utilizados reforça a ideia de que a CAA pode e deve ser pensada como prática pedagógica universal, conforme propõe o Desenho

Universal para a Aprendizagem (DUA). Além disso, a autonomia desenvolvida pelas crianças ao utilizar os recursos demonstra a efetividade da CAA como tecnologia assistiva na Educação Infantil, promovendo protagonismo, engajamento e compreensão da rotina escolar.

O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa como recurso pedagógico na Educação Infantil revelou-se uma prática altamente efetiva para promover a inclusão de crianças com TEA, respeitando suas particularidades comunicativas. A experiência demonstrou que a CAA pode ser integrada de forma natural ao cotidiano escolar, beneficiando todas as crianças e contribuindo para um ambiente mais equitativo e participativo. Destaca-se a importância da formação continuada dos educadores e do envolvimento da equipe pedagógica na atualização constante dos recursos, garantindo que a comunicação seja realmente acessível e significativa para todos os alunos.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que boas intenções: requer o envolvimento articulado com dimensões institucionais, políticas e pedagógicas. No ambiente escolar, essas três frentes são interdependentes e fundamentais para que ações inclusivas saiam do papel e impactem, de fato, a vida dos estudantes. A efetividade da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), por exemplo, evidencia como a inclusão só se realiza quando há comprometimento coletivo e estruturado.

No campo institucional, é preciso que a escola, como organização, assuma a inclusão como princípio e prática, consolidando um posicionamento institucional. Isso envolve a criação de políticas internas, a adequação de espaços e recursos e a garantia de acessibilidade comunicacional, física e atitudinal. Quando a CAA é implementada, ela demanda mais do que a simples disponibilização de pranchas ou aplicativos que exigem planejamento, formação de professores e uma cultura de acolhimento à diversidade. Exige estudo e organização, mas também que se conheça o perfil da turma e as crianças e haja o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo as famílias.

No âmbito político, a escola precisa estar em consonância com legislações e políticas públicas que amparam a inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são marcos que garantem o direito à comunicação para pessoas com deficiência. No entanto, essas leis só ganham força quando são incorporadas ao cotidiano escolar de forma crítica e prática. A implementação da CAA mesmo que em baixa tecnologia, precisa ser respaldada por uma vontade política que garanta financiamento, formação, suporte técnico e investimento de recursos humanos e pedagógicos.

Por fim, a dimensão pedagógica é onde a inclusão se materializa no dia a dia da sala de aula. Professores e equipes pedagógicas precisam repensar suas metodologias, acolher as singularidades dos estudantes e construir um currículo que dialogue com diferentes formas de aprender e se expressar. No caso da CAA, isso significa valorizar as múltiplas linguagens, que se expressam de outras maneiras e promover interações verdadeiramente significativas.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa foi efetiva neste relato porque foi estudada, planejada e praticada por todos (direção, professores, alunos e comunidade). Ela é um exemplo claro de que a inclusão não é responsabilidade de um setor isolado da escola, mas de toda a comunidade escolar. Sem o compromisso institucional, o respaldo político e a ação pedagógica coerente, nenhuma prática inclusiva se sustenta.

Portanto, para que a escola seja, de fato, um espaço para todos, é imprescindível que os três pilares: institucional, político e pedagógico estejam alinhados e comprometidos com a transformação da cultura escolar. Só assim a inclusão deixa de ser um ideal e se torna uma realidade cotidiana. A experiência relatada neste artigo oferece subsídios para que outras

instituições de Educação Infantil desenvolvam práticas similares, adaptando-as conforme seus contextos específicos, sempre com foco na equidade e no direito à comunicação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, Cleonice A. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 18 de jun. 2025.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 2022.

ISAAC BRASIL. Comunicação Aumentativa e Alternativa. 2020. Disponível em: <https://www.isaacbrasil.org.br/comunicaccedilatildeo-aumentativa-e-alternativa>. Acesso em: 20 maio 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEDIAÇÃO DOCENTE E A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Paula Costa Corezola¹

RESUMO: A presente pesquisa que apresento é um Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Teve como objetivo investigar sobre a mediação docente e a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual e a metodologia de pesquisa utilizada foi estudo de caso. As análises e dados coletados demonstram que para que os estudantes com deficiência intelectual consigam construir suas estratégias individuais que auxiliem no seu processo de alfabetização e necessidades específicas, é necessário um olhar pedagógico, um professor mediador, para identificar no processo de ensino barreiras e no estudante suas habilidades e necessidades de suporte para o processo de alfabetização. A pesquisa demonstrou que estimular atividades com o nível de habilidade adequado e utilizar métodos apropriados para as dificuldades do estudante e propor a acessibilidade curricular potencializam a aprendizagem e favorecem os processos inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação docente. Alfabetização. Deficiência Intelectual. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O processo de alfabetização, é um dos requisitos fundamentais para que o sujeito tenha acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. Sabemos que a aprendizagem começa muito antes da criança entrar na escola, já que ela observa e interage com o mundo. Ela é influenciada por diferentes contextos e também acontece por meio das interações, que englobam não apenas o ponto de vista intelectual, mas também afetivo, social e físico.

A formação de um cidadão em sua integridade pressupõe um sujeito letrado, conhecedor de seus direitos e deveres, livre para ir e vir, que manifesta suas ideias de forma autônoma e convincente. Sabemos que a leitura e a escrita são elementos importantes em nossa vida. A leitura está presente em nosso dia a dia, vivemos em um mundo letrado. Nessa concepção, a alfabetização é um desafio constante na vida dos estudantes.

[...] A cidade é o espaço. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser trocado por elas, sejam as diferenças sexuais, sejam as diferenças culturais etc. Em geral, a nossa pedagogia dirige-se a um aluno médio, que é uma abstração. O nosso aluno real, contudo, o

¹ Professora na Rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Especializanda do Curso de Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: paulacorezola@gmail.com

aluno concreto, é único. Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade. (Gadotti, 2005, p.13).

Alfabetizar vai muito além de ensinar a ler e escrever, exige do professor o comprometimento em possibilitar vivências do mundo letrado, a fim de que eles saibam compreender o que se lê e se escreve, bem como o uso dessas habilidades no seu cotidiano. Na escola podemos proporcionar um ambiente onde se pratica a leitura e a escrita com respeito da estudante, proporcionando momentos de reflexão, de organização e tudo que os estudantes necessitam e também que queiram saber sobre o mundo da alfabetização, pois as experiências vividas pelos alunos em seu cotidiano, tornam as aulas muito enriquecidas.

Ferreiro e Teberosky (1986; 1999), ao se apoiarem nos estudos de Piaget, expõem que o sujeito constrói seu conhecimento a partir do instante que responde aos estímulos provindos do mundo. Neste instante, tais estímulos são transformados pelos sistemas de assimilação da criança. A aprendizagem da alfabetização, cabe à escola, pois o professor mediador conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno, ele parte para a orientação, para que aumente o nível que já tem a possibilidade de alcançar.

A mediação docente é imprescindível para o processo de inclusão escolar, podemos ter como referência uma fala de Vygotsky (1984, p.101): “o professor ou qualquer adulto mais experiente, atua como mediador do desenvolvimento da criança, ajudando-a a realizar tarefas que ainda não conseguiria fazer sozinha”. Sendo assim, é de extrema importância a mediação para a construção de conhecimento, letramento, numeramento e experiências educacionais diversificadas. No caso de alunas com deficiência intelectual, como a deste estudo de caso, a mediação pode ser fundamental para se dar a construção da leitura e escrita. A relação entre o aluno e professor, deve ser vista em uma relação que propicie uma intervenção intencional para que ocorra o processo de alfabetização. A intervenção pode ser ativa, o professor deve saber o momento para intervir, para que não se torne uma intervenção repressiva. O professor pode se sujeitar ao ponto de vista de um aluno que ainda não aprendeu o sistema da leitura e escrita, para deste modo, continuar com sua prática pedagógica neste processo de aquisição da alfabetização.

A presente pesquisa que apresento teve como objetivo investigar sobre a mediação pedagógica e a alfabetização de educandos com deficiência intelectual. A metodologia utilizada foi estudo de caso, os instrumentos utilizados foram observações em sala de aula, entrevista com a professora referência, atendimentos individuais na sala de recursos, intervenções com jogos pedagógicos, os capítulos seguintes tratam da mediação docente, da alfabetização e o estudo de caso de uma estudante com deficiência intelectual.

2 MEDIAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTE COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Na prática pedagógica desenvolvida com a aluna Rafaela², de 13 anos de idade, em processo de escolarização em um 5º ano do Ensino Fundamental, diagnosticada com deficiência intelectual, foi possível perceber a importância da aprendizagem mediada pelo docente, em que a estudante é a protagonista do processo. A aprendizagem ativa é uma metodologia que modifica o sistema educacional tradicional, fazendo com que o aluno deixe de estar em uma posição passiva, apenas como receptor do conhecimento passado pelo professor, para atuar de maneira ativa. Ela começou seu processo de alfabetização através de desafios, em um ambiente atrativo e

² Nome fictício

organizado. Ao ser desafiada, ela foi adquirindo novas formas de pensar, provocando a imaginação, o desenvolvimento da sensibilidade e a construção do conhecimento.

Rafaela, é a terceira integrante da família com deficiência intelectual, todos com diagnóstico fechado. Seu irmão mais novo está em processo de avaliação diagnóstica, neurológica e educacional. Está em uma família cuidada pela avó materna, ela gere os cuidados educacionais e financeiros de todos. A mãe não tem muito cuidado sobre a filha, pois está com problemas de saúde, deixando esta responsabilidade de educação escolar para a avó. Abaixo apresentamos imagens e quadro ilustrativo com algumas propostas pedagógicas desafiadoras e atrativas desenvolvidas para a estudante:

Quadro 1: Proposta de Letramento

Planejamento	Componente Curricular	Resultados
Identificar o alfabeto	Língua Portuguesa	Reconhece algumas letras, principalmente as vogais.
Separar as vogais e consoantes	Língua Portuguesa	Reconhece todas as vogais e as letra do seu nome
Escrever espontaneamente	Língua Portuguesa	Apresentou omissão e trocas significativas importantes
Leitura de palavras simples, com 4 letras	Língua Portuguesa	Não conseguiu
Silabário	Língua Portuguesa	Conseguiu emitir vários fonemas

Fonte: Arquivo da autora, 2025

O processo de construção da alfabetização de Rafaela é desafiador e intrigante, pois sua memória visual é bem desenvolvida, porém a memória de longo prazo é mais efetiva quando se trata de algo do seu interesse, porém tudo que lhe é ensinado deve ser retomado constantemente para que seus conhecimentos possam ser adquiridos de maneira efetiva. Destacamos alguns excertos do Diário de campo, que demonstram o planejamento, a reflexão e a avaliação realizado durante o fazer pedagógico:

“Em muitos momentos percebe-se que a aluna não retém a informação recebida”.

“É trabalhado a exploração, memorização tátil, auditiva, visual, gustativa, através de jogos, materiais concretos, escritas espontâneas”.

“Tem uma memória de curto prazo, devemos sempre retomar no dia seguinte as informações recebidas”.

(Diário de campo da autora, 2025)

Rafaela começou o processo de alfabetização a partir das suas interações com o meio escolar, grupo de colegas, com auxílio da professora referência e a professora da Sala de Integração e Recursos (SIR). Estes movimentos de interação e socialização se deram através de jogos pedagógicos físicos e online. Suas aprendizagens estão em uma crescente, está reconhecendo as letras do alfabeto com valor sonoro, compreende que a escrita é a representação

da fala, cada sílaba é atribuída uma letra, mas ainda não escreve corretamente, ela utiliza uma letra para cada sílaba.

A condição cultural e social em que a estudante está inserida interferiu diretamente neste processo de aquisição da leitura e escrita, pois Rafaela iniciou seu processo de alfabetização no início do período da pandemia, isto fez com que as atividades de ensino remotas, ou seja, não presenciais, prejudicasse este momento.

Uma das propostas que foram trabalhadas com a Rafaela foram as metodologias ativas, pois elas colocam a estudante no centro do processo de aprendizagem, valorizando sua autonomia, participação, experimentação e a construção do seu conhecimento. As metodologias ativas ou aprendizagens ativas permitem maior adaptação e engajamento do estudante, possibilitando ao docente atenção e mediação às necessidades individuais, proporcionando instrumentos e ações pedagógicas que desenvolvam suas competências e habilidades de forma mais significativa (Moran, 2018). O professor é muito mais um mediador do conhecimento diante do aluno que é protagonista da sua escolarização, experiência e formação. O aluno precisa construir conhecimento a partir do que faz, do que executa, da experiência, do que pode exercitar, do concreto, dos exemplos, da realidade. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer com os seus alunos (Gadotti, 2005).

As metodologias ativas (Moran, 2018) no processo de alfabetização, favorecem muito o aprendizado para alunos com deficiência intelectual, no rodízio de estações, aprendizagem baseada em projetos, gamificação, sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa. Assim, respeitamos o ritmo da aprendizagem do aluno, com práticas de experimentar e interagir, materiais concretos, visuais e sensoriais, sempre incentivando a participação, autonomia e autoestima.

A aprendizagem por pares é uma das que mais mostrou efetividade, pois eles aprendem juntos, ensinando e colaborando uns com os outros, favorecendo a inclusão, desenvolvimento e empatia da estudante com deficiência intelectual. Paulo Freire (1970, p.68) nos diz: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ele defende uma educação dialógica, horizontal e coletiva, onde educadores e educandos aprendem uns com os outros. O conhecimento se constrói coletivamente, através do diálogo, da escuta ativa e da troca de experiência.

“Prof. não vou conseguir, eu não aprendo...”

“Está difícil, muito difícil, me ajuda, me ajuda”.

“Parece que não entra na cabeça”.

“Calma, Rafa, a prof. vai te ajudar, estou aqui contigo”.

“A leitura e a escrita são difíceis, mas vamos vencer este desafio longo e complicado”.

(Diário de campo da autora, 2025)

Imagem 1:- Sala de aula regular



Fonte: Arquivo da Autora

As atividades pedagógicas desenvolvidas com a aluna Rafaela foram desenvolvidas na sala de aula regular, com suporte do professor regente, e na sala da SIR, onde frequenta uma vez por semana, individualmente, e que tem acompanhamento da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Imagem 2: Atividade na Sala de Integração e Recursos - SIR



Fonte: Arquivo da Autora

Imagem 3: Sala de Integração e Recursos



Fonte: Arquivo da Autora

Imagem 4: Sala de aula regular



Fonte: Arquivo da Autora

Abaixo apresentamos quadro ilustrativo com algumas propostas pedagógicas desenvolvidas com a estudante Rafaela:

Quadro 2: Proposta de Letramento

Planejamento	Componente Curricular	Possíveis Resultados
Conhecer a ordem alfabética	Apropriação do sistema alfabético de escrita	Aluna colocou em ordem certa, olhando para o mural exposto em sala de aula
Identificar palavras que começam com a mesma letra	Consciência fonêmica	Conseguiu com palavras familiares e com 4 letras.
Completar palavras com as vogais no início ou meio	Consciência fonêmica	Teve mais facilidade
Escrever seu nome e de seus familiares	Escrita de palavras	Conseguiu com ajuda da professora
Escrever espontaneamente	Escrita de palavras	Apresentou bastante dificuldades nas palavras com mais sílabas complexas
Reconhecer o número de palavras em frases	Leitura de palavras	Com ajuda, conseguiu
Identificar e corrigir, com a mediação da professora erros ortográficos ao rever suas escritas	Ortografia de palavras	Muita dificuldade em identificar os erros
Ler palavras curtas de 4 letras	Leitura compartilhada	Com ajuda, conseguiu
Leitura de palavras com 3 ou mais sílabas	Leitura compartilhada	Muita dificuldade

Fonte: Arquivo da autora, 2025

No decorrer das práticas pedagógicas, a aluna com deficiência intelectual geralmente precisou de diversos jogos, materiais em múltiplos formatos, muitas dinâmicas até conseguir assimilar um conteúdo. Os jogos pedagógicos foram fundamentais para a construção de

conhecimento da palavra, de confiança frente ao processo de aprendizagem. As brincadeiras pensadas singularmente, com intencionalidade, com regras adaptadas, podem estimular a coordenação motora, criatividade, raciocínio, concentração e atividades sensoriais.

Rafaela, é muito introvertida, em vários momentos não demonstra querer auxílio na interação com as atividades em sala de aula regular. Ela tem agente educacional que a acompanha diariamente no seu turno de escola. Verbaliza saber os conteúdos, porém, quando os faz sozinha, não alcança os objetivos propostos pela professora referência. Rafaela tem o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), organizado pelos professores que atuam com a aluna, equipe pedagógica e professora da SIR.

3 ALFABETIZAÇÃO, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao construir um currículo e um plano de atendimento adaptado às possibilidades e potencialidades dos alunos, o entendimento é que qualquer ser humano aprende constantemente e durante sua vida. O ato de ler é complexo e exige a atuação do aluno na execução de uma série de adaptações mentais. O momento da leitura pode ser planejado de modo que seja prazeroso, que se dê através do interesse do aluno em conhecer e aprender. O aluno é protagonista do seu aprendizado. O papel do professor é essencial, pois se refere a organização das atividades desenvolvidas, o planejamento consiste em uma atividade que deve ser planejada, reflexiva e reconstruída quando necessário.

Pensar uma educação em uma perspectiva inclusiva, é pensar num ambiente escolar inovador, ousado, proporcionando uma educação em que a meta a ser cumprida deve envolver todos os sujeitos que fazem parte neste processo. O professor é fundamental, deve estar atento e disposto a interagir com o aluno. A aprendizagem é permeada por desenvolvimentos progressivos e coletivos, envolvendo adaptação e acomodação no ambiente escolar.

A aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual não pode ser pautada nas incapacidades do sujeito, ou suas patologias, mas pelas potencialidades e necessidades de cada aluno. O professor tem papel fundamental, avaliando e ponderando cada movimento pedagógico do seu aluno, adequando e flexibilizando conceitos e métodos, podendo assim, diminuir os déficits de aprendizagem, aumentando assim a potencialidade cognitiva. Devemos proporcionar uma reflexão teórica do desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual e sobre a necessidade e importância da intervenção do docente no processo da linguagem e escrita para seu processo de alfabetização e letramento.

A escola deve e pode ser um espaço de interação social para os alunos com deficiência intelectual. O processo avaliativo é contínuo, buscando a inclusão e aprendizagem da aluna, valorizando todas as etapas do seu processo de aprendizagem, possibilitando caminhos para as intervenções construtivas. Construir caminhos pedagógicos inclusivos é também pensar no professor que traduz os conteúdos disciplinares e atua na construção de aprendizagem significativas.

Quando pensamos nos processos de alfabetização na deficiência intelectual, é fundamental pensar que estamos falando de pessoas que possuem condições diferentes e com características sociais que interferem nos seus processos de aprendizagem. Devemos pensar no letramento (Soares, 1998), pois envolve o direito de todos a linguagem, escrita e leitura, respeitando sempre suas individualidades cognitivas e sociais. A deficiência intelectual é pontuada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento. Estas barreiras não significam não conseguir aprender, mas, sim, exigem ações pedagógicas diferenciadas.

A aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, depende das mediações que elas recebem ao longo da vida, a educação deve ser organizada, a fim de provocar experiências. A linguagem escrita acontece em momentos diferentes do desenvolvimento da criança, até chegar à sua concretização ela percorre um longo caminho. A criança com deficiência intelectual também vivencia este percurso no seu desenvolvimento da linguagem escrita, devemos ter um esclarecimento, um conhecimento de suas etapas de vida, para que as ações pedagógicas, as mediações dos adultos sejam promovidas em seu favor, para qualificar e contribuir para seu desenvolvimento integral.

A Teoria Histórico-Cultural compreende que o homem, em sua totalidade, pode, ao longo de sua vida, modificar-se, passar por processos distintos de transformação. Nesse aspecto, constitui-se como tarefa da escola que trabalha com pessoas com deficiência intelectual colaborar para sua inserção cultural, de maneira a realizar um ensino que faça sentido para essas pessoas, as quais devem ser tratadas como sujeitos do conhecimento. Nesse processo, o ensino e a apropriação da linguagem escrita são vias fundamentais de acesso ao mundo cultural, com uma mais ampla significação da comunicação, do mundo e da própria pessoa, sujeito e objeto da educação. (Rossato, 2025, p.05).

Alfabetização e aterramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2021, p.27).

Possibilitar o letramento de pessoas com deficiência intelectual não significa somente ensinar a ler e escrever, mas proporcionar que utilizem a linguagem escrita de forma mais autônoma no seu dia a dia, garantindo uma equidade, mediações pedagógicas e além disso, o reconhecimento de que todos têm potencial para a aquisição da aprendizagem. Conforme Magda Soares (2021, p.237), “no ciclo de alfabetização e letramento, é fundamental o desenvolvimento do vocabulário das crianças, que estão em uma etapa de constituição e ampliação de seu vocabulário léxico”. A aquisição da leitura e a escrita exigem que o aluno tenha acesso a palavras que façam sentido para ele, que estejam em seu contexto, que sejam parte dos diálogos e interações coletivas e sociais. O repertório léxico, ou seja, o conhecimento da língua e da cultura, facilita a consciência fonológica, a leitura funcional e a escrita inicial.

O planejamento de suas práticas depende fundamentalmente de você ter clareza das metas - habilidades e conhecimentos - a alcançar, para que haja continuidade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para que as habilidades e os conhecimentos sejam desenvolvidos e aprendidos com integração das metas (Soares, 2021, p.300).

Com os alunos com deficiência intelectual, devemos trabalhar com palavras do cotidiano, uso de objetos concretos, de imagens, palavras do interesse do aluno, a leitura compartilhada, repetição com variação. O letramento deve ser significativo e relacionado à prática social da linguagem (Soares, 2004). A alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, exige estratégias pedagógicas diferenciadas, sensibilidade, é um processo que parte de uma compreensão das diferenças, das necessidades deste estudante. As limitações não impedem o desenvolvimento da leitura e da escrita, porém as mediações pedagógicas devem ser planejadas de forma inclusiva e individual. A deficiência intelectual é marcada por desafios e necessidades específicas importantes, especialmente no comportamento adaptativo, e no funcionamento intelectual, afetando habilidades como autocuidado, habilidades sociais e comunicação.

O ritmo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual é diferente do convencional, pois requer observação, mediação individualizada, dedicação, paciência, persistência e apoio contínuo por parte da família e escola. O processo de alfabetização é para todas as pessoas, pois todos são capazes de aprender, ainda que com caminhos e tempos diferentes. As estratégias pedagógicas, como atividades concretas, jogos pedagógicos, música, tecnologia assistiva, estratégias visuais, são recursos valiosos nesse contexto, pois facilitam a memorização e compreensão de conteúdos importantes e necessários.

4 CONCLUSÃO: AMBIENTE ALFABETIZADOR E PROFESSOR MEDIADOR

As análises e resultados demonstram que para que a educanda Rafaela, motivo deste estudo de caso, consiga construir suas estratégias individuais que auxiliem no seu processo de alfabetização e específicos, é necessário um olhar pedagógico, um professor mediador, para identificar na estudante suas habilidades e dificuldades no processo de alfabetização. A pesquisa demonstrou que estimular atividades com o nível de habilidade adequado e utilizar métodos apropriados para as dificuldades do estudante e propor a acessibilidade curricular potencializam a aprendizagem e favorecem os processos inclusivos.

Na busca por essa compreensão, entendemos que a educação tem hoje o desafio de proporcionar a todos os alunos, com deficiência ou não, o aprendizado escolar e o acesso aos conteúdos historicamente produzidos. Dessa maneira, a todos deve ser garantido o direito de aprender, mediante uma educação de fato inclusiva. Com a escolarização mediada por docente capacitado pode-se potencializar o desenvolvimento dos processos cognitivos (pensamento abstrato, memória, controle da vontade, atenção, dentre outros), de modo a formar uma pessoa criadora, criativa e um sujeito de sua história, que acredite nas suas potencialidades e aprendizagens.

Nas primeiras etapas do ciclo de alfabetização e letramento, as crianças estão aprendendo a ler e ao mesmo estão lendo textos e livros pela mediação da/o professora/or, que lhes empresta os olhos e a voz, traduzindo a escrita em palavras quando lê para e com as crianças um texto ou um livro. (Soares, 2021, p. 231).

Quando Rafaela começou a avançar no domínio do sistema alfabético, ela começou a ter mais autonomia e independência, tanto nos espaços escolares como em sua casa. Ela foi desafiada a ser protagonista no seu processo de alfabetização, foi um sujeito ativo, capaz de construir sua própria aprendizagem. O ambiente acolhedor e alfabetizador significou propiciar materiais que favorecessem o processo do conhecimento. Eles foram planejados de acordo com sua realidade

social, adequado a um espaço de mediação de aprendizagem. A professora incentivou o interesse da aluna pela leitura e escrita de forma contextualizada, significativa, natural e desafiadora.

Segundo relatos da professora referência, da sala de aula comum, Rafaela melhorou sua participação, respostas às mediações, motivação, autoestima e fortaleceu mais seus vínculos de amizades, teve uma maior participação nas atividades de sala de aula. Rafaela avançou nas habilidades cognitivas e linguísticas importantes, como: memória, atenção, comunicação escrita e verbal e organização do pensamento. A pessoa com deficiência intelectual, necessita de um olhar como um ser em desenvolvimento em sua totalidade.

Em casa, sua mãe relatou que ela começou a fortalecer os vínculos familiares, expressar suas opiniões e desejos de forma mais clara, passou a ter uma voz social mais ativa e importante. A parceria com a família é indispensável. O apoio da família ajuda o aprendizado em casa e contribui para que em espaços fora da escola o estudante dê continuidade em seu desenvolvimento em diferentes contextos. Quanto maior for a relação entre escola e família, mais efetivo será o processo de escolarização do estudante.

É essencial falar nesta pesquisa que a alfabetização vai além de decodificar palavras. Ela amplia o processo de cidadania, é uma ferramenta de inclusão social, fortalecendo a identidade das pessoas com deficiência intelectual. Garantir o direito à educação ao estudante com deficiência intelectual, não é só um dever legal, mas é também um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais equitativa, justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários e práticas educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problemas sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (ide). Suíça, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7cP6CL6pZdZm6fRT3Yvj4Km/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em junho 2025.

MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian; TRAVISAN, Fernando (orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórica-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ROSSATO, Rosângela et al. **O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/wnWrXdtyhNfqgMrR3n3RVhJ/>. Acesso em junho de 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA ESCOLA ESPECIAL

PROFESSOR ELYSEU PAGLIOLI

Simony Xavier Silveira¹

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar a trajetória de implementação e de utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) na Escola Municipal de Ensino Especial Elyseu Paglioli, desde o ano de 2018, a partir do projeto intitulado “Escola Acessível”. Decorrente deste projeto e com o intuito de atender as necessidades de comunicação dos estudantes e de suas famílias, a sala de CAA surgiu com o objetivo de viabilizar possibilidades de comunicação por meio de recursos construídos individualmente, adaptados e estruturados para os estudantes com necessidades complexas de comunicação, visto o número de alunos não oralizados e com possível diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, metodologicamente, o trabalho parte de uma revisão bibliográfica sobre a temática, para posterior discussão frente à referida trajetória da escola, as práticas e materiais desenvolvidos em CAA, assim como a análise dos resultados obtidos ao longo deste período.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação Aumentativa e Alternativa. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Inclusiva apresenta a trajetória de implementação e de utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) na Escola Municipal de Ensino Especial Elyseu Paglioli por meio do projeto Escola Acessível, idealizado no ano de 2018. O referido projeto tem por objetivo demonstrar que a escola desempenha um papel central na promoção da comunicação pelos alunos que utilizam a CAA, assegurando o direito à comunicação e à aprendizagem de modo mais acessível. Assim, a CAA está presente na realização das atividades educacionais, desde o portão da escola até a sala de aula, ou mesmo nos momentos de refeição, brincadeiras e recreação. A partir disso, tem-se por objetivo discutir as práticas pedagógicas realizadas no referido projeto da Escola em diálogo com a base teórica levantada e traçar indicações para futuros possíveis a partir dessa trajetória.

A escola está localizada no bairro Cristal, um bairro debruçado sobre as águas do Guaíba, o lugar do pôr-do-sol, cujo nome pode ter sido oriundo de duas versões: a primeira fala que o General Bento Gonçalves da Silva e sua tropa, anos antes da Revolução Farroupilha, teria repousado sob a sombra de uma figueira na região – conservada até hoje pelos moradores do bairro. A Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli, fundada no dia 21 de agosto de 1988, foi a primeira escola especial municipal de Porto Alegre a atender alunos com deficiência intelectual. Nessa época, houve vários movimentos da comunidade do bairro, que não desejava ter em suas proximidades uma escola para “anormais”, o que poderia até vir a desvalorizar os imóveis da região. Antecipando a concepção de inclusão proposta pela

¹ Professora da rede Municipal Especial de Porto Alegre, Pedagoga – Faculdade Uniasselvi, Especialização Psicopedagogia – Faculdade Metropolitana, Bacharel em Serviço Social Faculdade Uniasselvi. Contato: simonysilveira@hotmail.com.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a escola iniciou em 1995 o Projeto de Integração/Inclusão intitulado Complementos Curriculares. O projeto acontecia em turno oposto ao do Ensino Fundamental, semelhante ao funcionamento de oficinas, envolvendo a expressão em diversas linguagens artísticas. Tinha a duração de um ano letivo, de março a dezembro, com encontros de 3 horas e meia de duração, por 1 a 2 vezes por semana. Eram atividades extracurriculares, com participação optativa para os alunos do II e do III Ciclos de Formação (de 10 a 21 anos) e para alunos matriculados em escolas regulares da comunidade. A cada ano os grupos eram renovados mediante inscrições, conforme interesse, indicação dos professores e disponibilidade de vagas. Esta proposta funcionou até 2019.

Em 1996, tem início o projeto de inclusão de alunos sem deficiência no I ciclo, ampliando ainda mais a prática inclusiva. Um deles foi o projeto Inclusão às Avessas, oferecido para crianças de 4 a 6 anos de idade que não estavam matriculadas na rede regular de ensino. A iniciativa tinha como objetivo, promover a integração de crianças com e sem deficiência. Com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009), prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, o projeto passou por um esvaziamento de alunos, ocasionando o encerramento desta oferta.

Dessa forma a escola foi se inserindo cada vez mais na comunidade sendo respeitada como espaço educacional para pessoas com deficiência em um contexto de inclusão e aprendizagem para crianças, jovens e adultos deste bairro: um bairro que tem no seu entorno algumas comunidades distintas que se caracterizam por pertencer à microrregião cinco, conforme organização municipal do orçamento participativo (Glória, Cruzeiro e Cristal) sendo a Vila Cruzeiro uma das mais populosas da cidade, repleta de organizações comunitárias que exercem relevante papel na comunidade, bem como organizações não governamentais e outras que desenvolvem programas socioeducativos em parceria com a já extinta Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC.

Considerando o contexto legal, a Lei Brasileira de Inclusão (lei nº 13.146/2015) estabelece a acessibilidade como um direito fundamental da pessoa com deficiência, garantindo o acesso à comunicação e à Tecnologia Assistiva (TA), incluindo a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA):

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).

Essa lei serve para garantir o direito de todos de se comunicar e ser entendido, eliminando barreiras existentes. A lei nº 12.764/2012, por sua vez, também conhecida como lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Ela garante direitos específicos a pessoas com autismo em áreas como saúde, educação e assistência social, além de outras medidas de inclusão social (Brasil, 2012).

O projeto apresentado neste trabalho surgiu após um levantamento realizado na Escola, pois se observou uma grande mudança do público escolar ao longo dos seus 30 anos de existência. Constatou-se uma significativa percentagem de alunos sem a fala funcional, que em sua maioria apresentavam hipótese diagnóstica de TEA. Dada esta necessidade, surgiu a ideia de se construir um projeto de Escola Acessível para viabilizar possibilidades e formas de interação e comunicação a partir de recursos de TA. Esse projeto, portanto, tem o intuito de

proporcionar ao maior número de alunos possível uma melhora no desempenho escolar e qualidade de vida como um todo. Através de estratégias e metodologias específicas para apoiar os processos inclusivos na escola e na família, busca-se que os alunos encontrem uma via de comunicação podendo expressar necessidades, desejos e pensamentos.

Em 2018, iniciou na escola um projeto piloto com o intuito de viabilizar possibilidades e formas de interação e comunicação nas turmas de primeiro ciclo. No ano seguinte iniciou-se o projeto com sala própria, com investimentos para aquisição de equipamentos e materiais que qualificaram ainda mais as estratégias e intervenções do trabalho que já vinha sendo realizado, além de ampliação do número de alunos atendidos. Com intuito de ampliar as abordagens de atendimento, em 2021 propõe-se juntar-se ao projeto de CAA um laboratório de linguagem que tem por objetivo facilitar a aquisição e desenvolvimento da linguagem falada, escrita e da voz. As experiências anteriores, vivenciadas durante os anos de 2018 e 2019, nos mostram e referendaram a necessidade de investimento para qualificar e aumentar o número de atendimentos aos alunos para os anos seguintes. A sala de Comunicação Alternativa (CAA) se tornou um espaço de construção e/ou ampliação das vias de compreensão. Os novos investimentos na área de comunicação alternativa contribuirão de forma significativa não só para o auxílio dos nossos alunos, mas também para construção de uma sociedade mais adaptada e benéfica para todas as pessoas.

Diante deste cenário, o presente trabalho visa apresentar base teórica para posterior discussão acerca das práticas e dos materiais desenvolvidos na sala de CAA, assim como a análise dos resultados obtidos ao longo da trajetória do projeto na Escola Municipal de Ensino Especial Elyseu Paglioli.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica divide-se em dois tópicos principais, conforme segue: bases para a Educação Especial e Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa.

2.1 Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que se destina a educandos com necessidades educacionais especiais, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Da educação especial, art. 58). Na educação especial a heterogeneidade é vista como ponto de partida e as possibilidades são construídas a partir desse pressuposto, com vistas a alterar a situação de exclusão escolar e social. A Educação Especial visa garantir o acesso à educação de qualidade para os estudantes em suas diferenças, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades. A Escola de Educação Especial se abre para o mundo, insere-se na cultura por meio da operacionalização dos seus currículos, na participação e promoção das mais variadas formas de expressão. Ela é, portanto, escolar, inclusiva e para alguns alunos transitória (Brasil, 1996).

Ao falar sobre a trajetória da educação especial é inevitável falar das conquistas que foram alcançadas após muito tempo, com lutas em razão daqueles que apresentavam alguma limitação, os quais muitas vezes eram excluídos e conseqüentemente eliminados pela sociedade, já que se entendia que eles poderiam de certa forma ser responsáveis pelo não desenvolvimento do país. Contudo é importante ressaltar que a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Quando falamos em educação especial, entendemos que ela visa o desenvolvimento do ser em sua forma integral, partindo do estímulo de todas as áreas do conhecimento e aspectos físicos. Assim, estamos falando de pessoas que têm seu protagonismo de aprendizagem pautado em seu próprio desenvolvimento, pois cada sujeito é único, coautor de suas descobertas e aprendizagens, porque suas aprendizagens independem de suas limitações.

A preocupação com essas pessoas se iniciou por meio de uma segregação, ou seja, no momento em que não se pensava ainda em uma escola para todos e em que aqueles alunos que apresentavam qualquer deficiência eram separados dos alunos considerados “normais”, conseqüentemente sendo encaminhados para asilos, hospitais psiquiátricos e também em salas anexas, isto é, esse atendimento se inicia por procedimentos médicos de maneira específica para cada necessidade, todavia a criança que não apresentava condições físicas e mentais era visto como não habituais para a sociedade, eram excluídos da escola, tornando assim tal atendimento um sistema paralelo da rede regular de ensino. De acordo com Neto *et al.* (2018, p. 83), “É preciso atentar para as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência e não para as dificuldades, para assim construir uma sociedade mais digna para todos, com ou sem deficiência”. Hoje temos como suporte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seu artigo 58 afirma que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, art. 58).

Desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que reconheceu o direito à educação para todos, houve uma evolução significativa na inclusão dessas pessoas nas escolas comuns. Em 1994, A Declaração de Salamanca, que tem como finalidade acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, com o fundamento de que as crianças devem adquirir conhecimentos juntas sem nenhum tipo de separação, ou seja, que acredita pôr em prática uma inclusão a todos os alunos com deficiência, bem como visa uma diminuição do alto custo pela manutenção de instituições especializadas. A partir da referida declaração começa de fato a se almejar uma educação inclusiva, onde, em suma, elevou-se a níveis globais a necessidade de políticas públicas, e sobretudo educacionais, que fossem capazes de assistir a todos não importando suas condições, visando um atendimento igualitário.

Nessa lógica, o documento de Salamanca salienta:

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (Declaração [...], 1994, art. 1, p. 1).

Desse modo, a declaração estabelece um norte que favorece o ensino da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de modo que a escola deva se adequar ao aluno independentemente de suas condições físicas e não o contrário, podendo ser inserido não somente no campo educacional, mas sendo integrante da sociedade em que vive de maneira participativa, descartando-se qualquer modo de exclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão – lei nº 13.146/2015 – reforça a obrigatoriedade de adaptação e acessibilidade, promovendo o respeito à diversidade (Brasil, 2015). Apesar dos avanços, ainda existem desafios, como a oferta de recursos especializados, formação de professores e a superação de preconceitos, para garantir uma educação de qualidade e inclusiva a todas as pessoas.

Tivemos em 2001, a criação de outro documento que também assegura a educação inclusiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 10.172/2001, o qual salienta que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001).

Portanto, são muitos os mecanismos legais que garantem o acesso de pessoas com deficiência nas mesmas turmas de crianças que não tenham deficiência, mecanismos que fariam grande diferença na adaptação e aprendizado desses alunos com necessidades especiais. Com isso o movimento de inclusão educacional deve ser assimilado como um progresso, mas sabemos que existem inúmeros aspectos que na realidade impedem esse ingresso e adaptação.

De acordo com Glat e Ferreira (2003), o movimento em favor da Educação Inclusiva iniciou uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial e sobre a necessidade de formação de professores para atuar frente à diversidade, atendendo às demandas e aos desafios impostos pelo paradigma da educação para todos (UNESCO, 1994).

2.2 Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa

A Tecnologia Assistiva (TA) foca em fornecer recursos e serviços que ampliem as habilidades funcionais de alunos com deficiência, visando o atendimento das necessidades educacionais especiais e a promoção da acessibilidade em materiais educativos. Baseados nos critérios do ADA (*Americans with Disabilities Act*), Cook e Hussey (1995) definem a TA como uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência.

Nesse contexto, a Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) refere-se à área da TA no que se destina à ampliação de habilidades de comunicação. Podemos dizer de forma ampla que a comunicação envolve a troca de informações entre, pelo menos, duas pessoas e a presença de uma deficiência, associada a barreiras motoras, cognitivas, emocionais ou sensoriais, podendo colocar uma criança sob risco de ausência ou limitações da comunicação oral ou escrita, ou seja, um desenvolvimento atípico das habilidades de linguagem. A CAA é uma possibilidade que se abre como forma de beneficiar as pessoas sem fala ou escrita funcional, favorecendo a sua autonomia, interação social e oferecendo subsídios para o desenvolvimento cognitivo.

Conforme a Associação ISAAC Brasil, a CAA é um conjunto de ferramentas e estratégias para solução dos desafios diários de comunicação. Assim, a comunicação pode assumir várias formas, como a fala, um olhar compartilhado, textos, gestos, expressões faciais, o toque, a língua de sinais, símbolos, imagens, dispositivos geradores de fala, etc. A comunicação eficaz ocorre quando a intenção e o significado de um indivíduo são compreendidos por outra pessoa, seu parceiro de comunicação (ISAAC Brasil, 2025).

A fala é uma das habilidades mais destacadas e utilizadas como meio de interação na sociedade. Contudo existe um número significativo de pessoas que não conseguem se comunicar e expressar através dela e utilizam de seu corpo realizando gestos e por vezes até do corpo do outro para fazerem-se entendidas.

Para muitas pessoas, a linguagem é sinônimo de falar e entender o que os outros dizem. Embora todas as criaturas vivas se comuniquem, somente os seres humanos trocam informações através de um código chamado linguagem. No entanto, a linguagem é algo mais que falar ou entender a fala dos outros: ela é uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente aceito.

A modelagem pode ocorrer em diversos formatos, como modelagem assistida por dispositivos, modelagem por vídeo e modelagem por pares (Binger; Light, 2007):

A modelagem na Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) é uma estratégia baseada em evidências que envolve demonstrar ativamente o uso de um sistema de CAA enquanto se comunica verbalmente (Allen et al., 2017). Esse processo permite que o usuário da CAA veja o uso funcional do sistema de comunicação em diferentes contextos, fornecendo um modelo natural de interação linguística (Drager; Light; Mcnaughton, 2006, p. 179).

A CAA inclui vários sistemas de símbolos, tanto gráficos (fotografias, desenhos, pictogramas, palavras ou letras) como gestuais (mímica, gestos ou língua gestual). A educação é um direito universal, e a acessibilidade às informações e comunicação garante e assegura o acesso de todos, tornando possível a compreensão e trocas de informações. Com o acesso à CAA na escola pode-se observar que os estudantes com alguma deficiência e TEA podem se comunicar e expressar seus desejos e vontades com maior facilidade e autonomia. A escola utiliza CAA desde a entrada, com uma placa de comunicação fixada com pictogramas com vocabulário do cotidiano como meio de assegurar a compreensão e entendimento aos educandos.

Figura 1: Placa de comunicação fixada na entrada da escola e no pátio.



Fonte: acervo da autora.

Descrição: foto de uma grande placa com uma grade de 10 colunas por 6 linhas com símbolos representando vários termos, como ações, brinquedos, perguntas e sentimentos. Os símbolos são coloridos e abaixo de cada um deles há uma palavra. O cartaz é dividido em categorias conforme a cor de fundo de cada símbolo.

Figura 2: Rotina escolar fixada na parede da sala de aula.



Fonte: acervo da autora.

Descrição: foto de uma prancha de rotina visual, composta por uma folha branca com uma linha vertical e espaços distribuídos uniformemente na horizontal. No topo do papel estão fixados três símbolos. No centro o símbolo de "hoje", à esquerda o símbolo para "fazer" e, à direita, o símbolo de "acabou".

Figura 3: Cumprimentos ao chegar na sala de aula.



Fonte: acervo da autora.

Descrição: foto de seis símbolos quadrados de comunicação alternativa sobre fundo amarelo. São eles: bom dia, boa tarde, dar as mãos, toca aqui, beijar, abraçar.

Os exemplos apresentados mostram que a CAA fornece os recursos facilitadores das aprendizagens escolares, sendo essencial e útil no cotidiano da sala de aula, pois através dela a rotina pode ser estruturada a fim de organizar e prever o que irá ocorrer, podendo assim sempre ser revista com os estudantes e como forma de auxiliá-los em sua organização na escola. A CAA é estruturada na chegada da aula com a turma: o parceiro de comunicação utiliza a CAA simultaneamente à fala, apontando para símbolos no sistema do aprendiz (Zangari, 2020).

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A TRAJETÓRIA ESCOLAR NA SALA DE CAA

A sala de CAA da escola Elyseu realiza atendimento para alunos da escola, famílias, professores e atualmente está realizando formação para equipes das escolas de educação infantil da Prefeitura de Porto Alegre e escolas conveniadas com a prefeitura, as professoras Denise A. Anzanello Montenegro e Thais Cassali Azambuja atendem na escola, e a professora Katiusce B. Coutinho realiza, junto a seus atendimentos e assessorias da Psicopedagogia Inicial (PI), o incentivo e o intermédio de comunicação para as formações acontecerem.

Os atendimentos são indicados pelos professores de referência, na sequência é realizada uma reunião em que é apresentado um relato sobre a compreensão do aluno através de seus registros de observação. Após a definição, é realizada pelas professoras do projeto uma observação a fim de avaliar as formas (motora, gesto, objetos, foto/desenho, verbalizações) como esses alunos se comunicam em diferentes contextos da escola. Além disso, são analisados os centros de interesse e as funções de intenções comunicativas. Sendo elas: pedido, rejeição, atenção direta, e como dividem sentimentos e experiências. Também é observado se acontecem situações de comportamentos mal adaptativos e o quanto muitas vezes estes estão ligados a falta de compreensão do contexto.

Nos atendimentos, a base da intervenção é composta de apoios visuais e recursos de comunicação com o objetivo inicial de construção da funcionalidade do ato de comunicar. O apoio visual é utilizado a fim de sinalizar comportamentos adequados a cada ambiente, antecipar rotinas e definir regras de comportamento social. Essas intervenções auxiliam o aluno a compreender o que acontece, de que forma e em que espaço ele está inserido, pois sabemos que a via visual é mais rápida e de fácil compreensão para os sujeitos com autismo: maioria dos alunos atendidos. Os recursos de comunicação são utilizados para que os alunos, através de alguma forma alternativa, expressem sua compreensão de mundo. Seguem uma hierarquia conforme o nível de representação do aluno: objetos (material concreto real que se refere a objetos físicos que representam conceitos abstratos, como blocos de construção, ábacos, etc., os quais facilitam a compreensão de conceitos matemáticos), objeto em miniatura (pista do objeto real, que é uma versão reduzida de um objeto real ou de um conceito), fotos do objeto real, desenhos ou pictogramas, palavra escrita.

Ambos os conceitos na prática determinam a construção das habilidades comunicativas e sociais auxiliando o aluno a interagir. Nesse sentido, o ideal é que o aluno e seus parceiros da comunicação sejam capazes de usar os recursos disponibilizados pelo projeto a fim de aumentar a qualidade e o sucesso da inclusão escolar.

O projeto tem por objetivos:

- a) Oferecer atendimento semanal aos alunos sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar ou escrever;
- b) Avaliar individualmente as especificidades do aluno, levando em consideração as habilidades físicas, visuais auditivas, perceptivas, motoras e cognitivas a fim de construir recursos de comunicação alternativa adequados a ele;

- c) Construção de pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou de próprio computador que, por meio de *software* específico, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação;
- d) Organizar e construir auxílios externos para apoio visual de uso coletivo: cartões de comunicação, recursos impressos de CAA e recursos pedagógicos adaptados e estruturados, sinalizadores, mural de rotina, mural de comportamento, pranchas temáticas;
- e) Oferecer oficinas de construção de recursos pedagógicos adaptados e estruturados;
- f) Prestar suporte aos professores e familiares que possam dar continuidade ao uso dos recursos alternativos em sala de aula/casa.

Figura 4: Uso de pictogramas para explicar as atividade vogal E.



Fonte: acervo da autora.

Descrição: foto de uma planilha manuscrita com um retângulo onde se lê "cole adesivos sobre a vogal E". Abaixo, uma grade de letras vogais (A, E, I, O, U) de forma aleatória. A grade é preenchida com círculos vermelhos de contorno verde.

Figura 5: Uso de pictogramas para explicar a atividade da vogal U.



Fonte: acervo da autora.

Descrição: foto de uma página de livro de exercícios com atividade sobre a vogal “u”. No topo o texto: “pinte a vogal ‘u’ de vermelho”. Abaixo do texto três símbolos para representar o mesmo enunciado, são eles: pintar, letra “u” e cor vermelha. Abaixo deles, em tamanho grande, a letra “u” pintada de tinta vermelha.

Figura 6: Conversa com o estudante, e ele apontando o que deseja.



Fonte: acervo da autora.

Descrição: foto de um menino em uma mesa manuseando e olhando para um caderno com símbolos. Ele é branco de cabelos castanhos curtos e usa um blusão azul escuro. Está apontando para o símbolo de “muito”.

A Figura 6 mostra um exemplo de aluno autista não verbal utilizando a prancha de comunicação, que é um material concreto de baixa tecnologia, apontando o que deseja de forma a se comunicar com a professora, material que permite sua interação e que faz parte da sua rotina diária escolar. O parceiro da comunicação utiliza a CAA simultaneamente à fala, apontando para símbolos no sistema do aprendiz (Zangari, 2020).

A CAA na rotina diária auxilia nas tarefas programadas com suportes visuais (como, nesse caso, símbolos) e ajuda os alunos a entenderem a rotina do dia, para organizarem-se e

compreenderem os vários passos das atividades e torná-las mais fáceis. O objetivo final é reduzir a ansiedade, melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento das atividades propostas.

Figura 7: Apoio para explicação e realização das atividades.



Fonte: acervo da autora.

Descrição: foto de uma das páginas de um caderno de símbolos. Destaque para a prancha com vocabulário sobre atividades na escola. A prancha tem 7 colunas e 3 linhas com atividades como: escrever, recortar, colar, desenhar, pintar, colorir, digitar, ler, explicar, ligar, circular, contar, entre outros.

Figura 8: Livro adaptado pela CAA com pictogramas, prancha de explicação.



Fonte: Acervo da autora.

Descrição: foto de um livro e uma prancha de comunicação alternativa. À esquerda, a capa do livro infantil “Perigoso”, de Tim Marnes. Na capa, sobre fundo amarelo, a ilustração de um jacaré de perfil direito com uma faixa sobreposta a ela com o título do livro. À direita, a prancha de CAA com 5 colunas e 7 linhas com símbolos e termos relativos ao livro.

Figura 9: Livro adaptado pela CAA com pictogramas.



Fonte: Acervo da autora.

Descrição: foto da capa do livro “Num Marte pequenininho” com ilustração ao centro, título em branco ao redor da ilustração e linha com símbolos no rodapé do livro com a representação do mesmo título em comunicação alternativa.

Figura 10: Livro adaptado pela CAA com pictogramas.



Fonte: Acervo da autora.

Descrição: foto de um livro e uma prancha de comunicação alternativa. À esquerda, a capa do livro infantil “Uma história de Páscoa”, de Ana Maria Machado. Na capa, sobre fundo amarelo, uma ilustração de um coelho azul claro de perfil esquerdo com uma cesta de ovos de Páscoa. À direita, a prancha de CAA com 4 colunas e 3 linhas com símbolos e termos relativos ao livro.

A escolha dos recursos é baseada nas características apresentadas pelos alunos da escola Elyseu, os recursos de baixa tecnologia confeccionados são os materiais didáticos que são utilizados pela sala da CAA e pelas professoras de sala de aula que servem de suporte para contar histórias, ensinar e desenvolver as habilidades e atividades propostas.

Figura 11: Desenvolvimento de atividade de Páscoa com a prancha de apoio para explicação.



Fonte: Acervo da autora.

Descrição: foto de um menino fazendo atividade de culinária com chocolate. Ele é branco de cabelos castanhos curtos e usa camiseta de mangas curtas azul escura. À direita, uma mulher o ajuda a colocar chocolate derretido de uma vasilha em uma forma transparente. À frente deles, sobre uma mesa, uma prancha de comunicação alternativa. Alguém aponta para um dos símbolos da prancha.

Figura 12: Desenvolvimento de uma brincadeira na sala da CAA com apoio da prancha de comunicação.



Fonte: acervo da autora.

Descrição: foto de uma criança no chão, brincando com massinha de modelar sobre as cartas de uma ilustração de um menino de cabelos loiros. À frente do desenho uma prancha grande com símbolos de comunicação alternativa. Alguém aponta para um dos símbolos da prancha.

A modelagem ocorre dentro de contextos autênticos de comunicação, como interações sociais, atividades educacionais e situações do cotidiano (Sennott; Light; McNaughton, 2016, p. 123).

Um recurso de comunicação pode variar quanto ao formato, ao tamanho, à quantidade de informação: este material (Figura 12) foi projeto para o trabalho de um jogo infantil sobre as partes do corpo, desenvolvido com massa de modelar, para trabalhar a comunicação, concentração, habilidades motoras e sensoriais, interagindo com a brincadeira e professora, podendo ter o apoio visual da prancha de comunicação de baixa tecnologia apoiando o desenvolver da atividade, tendo todos os materiais concretos à sua disposição.

Os exemplos apresentados evidenciam como a CAA pode ser integrada à aprendizagem. Pode-se verificar que a utilização da CAA auxilia no processo de aprendizagem, contribui muito para a compreensão das atividades desenvolvidas diariamente na escola e para a interação de estudantes com dificuldades de comunicação, como aqueles com TEA, paralisia cerebral, entre outros. Os materiais educativos com símbolos facilitam a acessibilidade cognitiva e proporcionam um estímulo e motivação visuais adicionais para aprender.

4 CONCLUSÃO

O projeto de Comunicação Alternativa Aumentativa se constituiu enquanto um espaço de atendimento ao aluno com o objetivo de construir uma via de intenção comunicativa e oferecer recursos e estratégias para a comunicação. A base da intervenção é a comunicação com o objetivo inicial de construção da funcionalidade do ato de comunicar.

No decorrer deste estudo foi percebido que houve grandes avanços e muitas conquistas no cenário brasileiro para que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva pudesse se tornar uma realidade. Podemos considerar que esse feito só se torna possível mediante várias lutas, movimentos e grandes avanços normativos em defesa daqueles que por muito tempo foram segregados do meio social e, por consequência, educacional.

É importante salientar que a Comunicação Aumentativa Alternativa é uma área da Tecnologia Assistiva, sendo assim de direito de todos conforme cita a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

O projeto desenvolvido na escola pela sala de CAA vem oferecendo materiais e atendimentos que possibilitam a construção de uma via de comunicação com os estudantes por meio de recursos que são confeccionados e ofertados de acordo com as demandas de cada professor para trabalhar com o aluno. Os objetivos concentram-se na elaboração de estratégias para o cotidiano do estudante de modo que ele possa fazer uso coletivamente e individualmente. O apoio visual tem servido de estratégia para organização e compreensão, promovendo o diálogo com os alunos com necessidades complexas de comunicação. Desse modo, presumir competência é assumir que uma pessoa tem capacidade de pensar, aprender e expressar-se por meio da CAA.

A escola vem caminhando para tornar-se uma referência em comunicação com o uso de recursos da CAA. A equipe diretiva e pedagógica realiza formações promovidas pelas colegas do projeto da Sala de CAA. Todos os materiais confeccionados na Sala de CAA estão disponíveis para uso por todos os professores e alunos da escola. Ainda, nota-se que é necessário o engajamento de todos e a disponibilidade de realizar o trabalho das aprendizagens com o apoio da CAA. As colegas responsáveis pelo projeto sempre destacam que o uso da CAA é de extrema relevância e que muitos alunos demonstram crescimento na comunicação e entendimento com a utilização das pranchas e cartões de comunicação. Assim como para Bates (1976), a abordagem pragmática à aquisição da linguagem preconiza o propósito, como um “ato performativo” e o modo de se comunicar, pelo uso dos aspectos supra segmentares (altura, volume, duração e pausas). Deste modo, as ações inclusivas escolares e sociais para os alunos com necessidade educacionais especiais requerem a participação conjunta dos profissionais. Essas ações favorecem as aprendizagens e oportunizam a inclusão social em diferentes ambientes da escola, tornando o estudante um protagonista de sua própria comunicação.

REFERÊNCIAS

BATES, Elizabeth. **Language and context: the acquisition of pragmatics**. Nova Iorque: Academic Press, 1975.

BINGER, Cathy; LIGHT, Janice. The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. **Augmentative and Alternative Communication (Baltimore, Md.: 1985)**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 30–43, mar. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434610600807470>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17364486/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Regulamento Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

COOK, Albert M.; HUSSEY, Susan M. **Assistive Technologies: Principles and Practices**. St. Louis: Mosby - Year Book, 1995. 712 p.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

DRAGER, Kathryn; LIGHT, Janice; MCNAUGHTON, David. Aided language modeling in AAC. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 31, n. 3, p. 179-189, 2006.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Julio Romero. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. [S. l.: s. n.], 2003. 63 p. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:877>. Acesso em: 24 jun. 2025.

ISAAC BRASIL. **International Society for Augmentative and Alternative Communication – Brasil**. [S. l.], 24 jun. 2025. *Website*. Disponível em: <https://www.isaacbrasil.org.br/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

NETO, Antenor de Oliveira Silva *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [s. l.], p. 81-92, 11 mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SENNOTT, Samuel C.; LIGHT, Janice C.; MCNAUGHTON, David. AAC Modeling Intervention Research Review. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, [s.

l.], v. 41, n. 2, p. 101–115, 1 jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1540796916638822>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1540796916638822>. Acesso em: 24 jun. 2025.

ZANGARI, Carole. AACTual Therapy: Using Aided Language Modeling. **PrAACTical AAC**, [s. *l.*], 06 jul. 2020. Disponível em: <https://praacticalaac.org/praactical/aactual-therapy-using-aided-language-modeling/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PARTE III – ATELIER DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Daniele Noal-Gai¹

Karla Fernanda Wunder da Silva²

A educação é justamente para problematizarmos o mundo, porque, quando aprendemos, furamos a normalidade, saímos do conhecido, para inventar novos caminhos e, talvez, para transformar os nossos modos de ver e existir. (Barbieri, 2022, p. 44).

Iniciamos esta escrita JUNTAS, afirmando a ética da colaboração, uma ética da amizade, da presença e da escuta. Partimos da potência da escrita colaborativa, por confiarmos num processo de inclusão escolar que se dá no encontro, pela vida escolar, pela possibilidade das pessoas estarem juntas, pela composição, pela exploração, pela experimentação. Sendo assim, escrevemos a quatro mãos, com escutas múltiplas, com olhares entrelaçados. Acreditamos que a inclusão não se efetiva apenas por legislações e normativas, mas se concretiza no cotidiano da escola viva, no tensionamento das práticas e na invenção de novos modos de ser e estar juntos.

A escrita é uma prática, é uma arte da composição, quando com lápis e papel ou com teclado e página em branco, iniciam-se movimentos de registro de ideias, de sensações, percepções; a escrita é uma manualidade, é, portanto, uma artesanaria. Uma escrita colaborativa, à quatro mãos, entendemos que trata-se de uma experiência comum acontecendo, em que o gesto de escrever também é gesto de cuidar, de cuidar das palavras, dos silêncios, das memórias que se entrelaçam.

Iniciemos, então, por este título, **“Atelier de experiências escolares”**, que abre as portas para um conjunto de textos que abordam as nuances do cotidiano escolar nos processos inclusivos. Podemos afirmar, com este conjunto de argumentos, descritos em artigos singulares, porém, com inúmeras semelhanças, a potência do Atelier escolar ou da Escola como Atelier. O Atelier é metáfora e prática. É a imagem de um espaço que se abre ao inesperado, ao erro, ao inacabado. É um ambiente de criação, de risco, de produção de subjetividades em movimento.

Por suas recorrências e por suas repetições, podemos dizer que este conjunto de artigos tratam de experiências escolares diversas, dinâmicas e contemporâneas, nada parecidas com as escolas e as práticas disciplinadoras. Uma série de pesquisas que demonstram experiências escolares potencialmente inclusivas, mais próximas, portanto, de escolas e práticas ateliais, com olhar atelial (de atelier), ou seja, aquele que não se apressa, que observa em detalhe, que acolhe o inusitado e se permite ser afetado pelo imprevisível.

Ao nos remetermos aos Ateliers e aos Ateliês pensamos logo em artes. Nos lembramos das artes, dos processos artísticos, das experiências criativas, que se dão em um espaço específico, chamado de diferentes formas: sala de teatro, sala de música, anfiteatro, sala de artes, palco, centro cultural, laboratório de artes, ateliê de artista, oficina de criatividade, entre outros. Contudo, não trataremos somente de artes visuais, artes plásticas, música, teatro, artesanato e lúdico. Não trataremos somente das artes como componentes curriculares, como disciplinas, como parte do currículo escolar.

¹ Professora Associada do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: daninoal@gmail.com.

² Doutora em Educação. Pesquisadora dos processos inclusivos. Contato: karla.wunder@edu.pucrs.br.

Propomos que a arte — enquanto linguagem potente de expressão e de transformação — atravesse os espaços escolares como força geradora de sentidos. Que a escola se permita ser também território de criação e não apenas de reprodução. Que os tempos e espaços escolares sejam mais maleáveis, mais generosos, mais criativos, mais reflexivos como se propõem os trabalhos apresentados nesta terceira parte deste livro.

Propomos pensar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva como um campo de ações colaborativas, que se dão em espaço apropriado para a aprendizagem e experimentação. Contrapondo-nos à educação especial patologizante, que faz do seu espaço uma clínica, que faz clínica, que cria sala de espera para atendimento e medicalização da deficiência.

Queremos uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva que reconheça as singularidades, mas que não as isole. Que acolhe, mas que não separe. Que apoie, sem tutelar. Uma educação especial que caminhe junto com a escola comum, construindo com ela um projeto inclusivo radical.

É importante ressaltar que o Ateliê pedagógico é um espaço de experimentação, um espaço de descoberta, um momento na rotina escolar em que professoras e estudantes se autodescobrem, espaço de agenciamento e fazer pedagógico responsável. Um Atelier de experiências escolares, inventa-se com intencionalidade, a cada encontro, com projetos pedagógicos, com projetos interdisciplinares, e este processo acontece durante as atividades escolares oferecidas e se estende à organização e planejamento curricular.

O Ateliê trata-se de um espaço-tempo onde o planejamento se faz vivo, onde o currículo ganha vida na presença dos sujeitos que o constroem. E se pensarmos a Sala de Recursos, ou a Sala de Integração e Recursos (SIR) como um Ateliê pedagógico? Assim, diríamos (e pactuaríamos) que cada encontro de Atendimento Educacional Especializado é precioso, todo encontro é importante, cada pessoa importa, cada história de vida é relevante, todos os processos de escolarização são significativos, devem ser validados, avaliados e refletidos pelos mediadores-professores. Um Ateliê, nesse contexto, é mais do que um espaço físico: é uma atitude pedagógica, uma disposição ética de encontro com o outro em sua singularidade.

Em um processo de Ateliê, em que os processos de aprendizagem estão acontecendo, tanto o que foi realizado, como o que foi percebido, através de diversos pontos de vistas, pode ser arquivado, como se organizam portfólios, documentações pedagógicas e exposições, contudo, apenas como estudo de caso e não como sentença diagnóstica. O Ateliê se adapta de acordo com as potencialidades, as necessidades e os desejos das pessoas que definem este espaço, os estudantes, a comunidade escolar, a população com deficiência. Com isso não se quer eufemismos ou neologismos para nomear o que sonhamos ser uma escola inclusiva. Tratamos aqui de uma posição inclusiva, uma ética inclusiva, uma escola contemporânea que ofereça aberturas para o encontro com outros modos de ensinar e aprender. Uma escola que seja território de possibilidades, não de contenções. Uma escola que acolha a diversidade dos corpos, das histórias, das maneiras de aprender e estar no mundo. Uma escola que não normalize, mas que se pluralize. Que não discipline, mas que dialogue. Que não silencie, mas que escute. “O desafio: abusar, e, ao mesmo tempo, trair a educação especial ortopédica que se dedica, ainda, nestes tempos, leves-líquido: a enrijecer; a corrigir; a adequar; a normalizar; a homogeneizar...”. (Noal-Gai, 2012, p.10).

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba Editora; Binãh Espaço de Artes, 2021.

BARBIERI, Stela. **Territórios em Transformação**. São Paulo: Jujuba Editora; Binãh Espaço de Artes, 2022.

NOAL-GAI, Daniele. **Atendimento Educacional Especializado, Intervenções Pedagógicas e Inclusão Escolar**. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2893/663>. Acesso em: 31 ago. 2025.

OLHAR ATELIAL PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE ARTES TENSIONADO PELA INSERÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Beatriz Chaves¹

RESUMO: O artigo é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Inclusiva, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Teve como objetivo olhar para a prática do ensino de artes tensionado pelas mudanças no funcionamento das escolas, através da inserção nos espaços escolares de pessoas com deficiência. A metodologia foi a qualitativa, realizou-se uma Investigação Baseada nas Artes (IBA), utilizou-se referenciais teóricos como Oliveira (2016), Rangel (2012), Gandini et al., (2012). Através da experiência como professora de artes, inserida na rede pública de ensino, pretendeu-se demonstrar os engendramentos entre sala de aula, disciplina de artes, currículo e inclusão de pessoas com deficiência na escola comum.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes. Ateliê. Aprendizagem. Educação Básica Inclusiva. Investigação Baseada nas Artes.

1 ENGENDRAMENTOS ENTRE SALA DE AULA, DISCIPLINA DE ARTES, CURRÍCULO E INCLUSÃO

A disciplina de artes, na rede que atuo, atende alunos do jardim até terceiro ciclo, condicionando a uma diversidade de planos adequados ao ano ciclo correspondente. Essa condição associada à heterogeneidade dos estudantes e o atendimento aos com necessidades educacionais específicas, que frequentam mais da metade das turmas que atendo, exige flexibilidade no currículo e experimentações que oportunizem experiências criativas a todos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no item 4.1.2 está posto:

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (BRASIL, 2017, s/p).

As artes visuais, como componente curricular, possibilitam reconhecer as diferenças e ampliar a visão de mundo exercitando a criatividade, expressividade, leitura da cultura visual, por meio da produção de artefatos da história humana. Oportunizar a troca e o respeito à singularidade são alguns dos objetivos do ensino de artes. O espaço da aula de artes é de inclusão, pois seus pressupostos teóricos estão alinhados com uma aprendizagem que potencializa a capacidade de cada um, estimulando a colaboração e linguagens acessíveis a todos.

No início do ano, em uma turma de quarto ano, chegou um novo aluno chamado Caio. Trazido pela professora da SIR (Serviço de Integração e

¹ Professora na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, graduada em Artes Visuais (UFRGS), Especializada em Estudos Culturais (UFRGS). Contato: beartistagens@gmail.com.

Recursos), foi apresentado a mim e aos colegas. Caio é TEA, com comprometimento na linguagem e escrita. Não conseguia ficar na sala de aula tampouco desenvolver alguma proposta. Chorava e fazia sons incompreensíveis. Queria brincar com carrinhos ou peças de jogos. Durante os meses que se seguiram, aos poucos foi se familiarizando com os colegas e a professora. Algumas vezes recebia folhas para rabiscar com giz ou lápis. Perguntei se gostaria de criar uma estrada para seu carrinho e ele aceitou, também aceitou um abraço. No momento da chamada perguntei se gostaria de me ajudar. Eu lia os nomes dos colegas e ele repetia como conseguia. Sugeri que ele fosse até os colegas e desse um abraço neles conforme fosse chamando. Todos ficaram muito contentes e foram carinhosos com ele. Na aula seguinte, não compareceu. Um colega relatou que várias vezes cruzou com ele na rua, mas quando dava “oi”, ele não recebia resposta. Depois do dia em que Caio ajudou na chamada, dá “oi”, e chama o colega pelo nome, quando encontra ele na rua. A aula de artes acontece uma vez por semana com a turma, Caio não realizou a proposta da aula quando fez a chamada, porém a interação dele com os colegas e a professora atravessou os muros da escola e desencadeou novas formas de aprender e expressar vivências e aprendizagens. (Diário de pesquisa da autora, 2025).

O relato acima ilustra um cenário de sala de aula em um dia entre muitos. Encontrar uma brecha para insinuar uma comunicação prejudicada pela condição do estudante, soltar o fio condutor de um plano e pensar uma prática que possa também fazer arte, inspirada sobretudo na intencionalidade de conectar uns aos outros com criação, com a magia do momento que separa o antes e o depois na experiência sensível de aprendizagem. Inclusão pressupõe adaptar o momento da aula e estar aberto para ampliar o repertório de práticas que promovam as possibilidades de atender a alteridade dos alunos na direção da aprendizagem.

Estes relatos e experiências do cotidiano de sala de aula são disparadores desta pesquisa e escrita, que teve como objetivo olhar para a prática do ensino de artes tensionado pelas mudanças no funcionamento das escolas, através da inserção nos espaços escolares das pessoas com deficiência. A metodologia foi a qualitativa, realizou-se uma Investigação Baseada nas Artes (IBA), utilizou-se referenciais teóricos como Oliveira e Charreu (2016), Rangel (2012) e Gandini, *et al.*, (2012).

2 ENGENDRAMENTOS DO ENSINO DE ARTE: POSSIBILIDADES DE ROMPER COM UM MODELO DE AULA

O ensino de artes faz alianças com muitos saberes e tem objetivos e habilidades amplamente publicadas e consolidadas na BNCC (2017), com um currículo centrado nas linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Criação, produção, construção são algumas das práticas em artes, transmutando em formas, sons, movimentos, campos sensíveis, expressivos, emocionais e subjetivos potencializando experiências de aprendizado, conforme consta na BNCC (2017), no item 4.1.2.1 sobre a Arte no Ensino Fundamental, com ênfase nos Anos iniciais, que tem suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades descritas.

Reconhecendo a amplitude das práticas do ensino de artes, do diálogo possível com outros campos de saber, oportunizando ponte entre o estudante e a expressividade latentes,

permeadas por saberes, ludicidade e formas de perceber o mundo nem sempre valorizadas ou pouco exploradas na hierarquia conteudista. O professor de artes pode articular tantas questões fundamentais para as questões da inclusão, trazendo possibilidades de romper com um modelo de aula que possa atender o sujeito com deficiência.

A “Investigação Baseada nas Artes”, entendida como metodologia de pesquisa neste artigo, também pode contribuir para a prática do ensino de artes dentro do contexto de inclusão por trazer bases epistemológicas que privilegiam a alteridade e a experiência como escopo de aprendizagem. “O que de alguma maneira movimenta todos esses caminhos investigativos é a convicção de que o conhecimento também pode derivar-se da experiência”. (Oliveira de Oliveira; Charreu, 2016).

Apoiada na epistemologia do construcionismo social, ampliando o entendimento da realidade de uma sala de aula, com ou sem alunos público do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considera as relações de aprendizagem dentro de uma perspectiva em que os estudantes são sujeitos permeados por todo tipo de afeto e contexto de vida, amalgamados por um campo social, político, econômico e familiar. Segundo Oliveira de Oliveira e Charreu (2016, p.368):

Enquanto por construcionismo social entendemos o campo que se propõe a dialogar acerca da forma como concebemos o mundo, convidando-nos a problematizar as realidades que são social e localmente construídas, tendo em vista o caráter subjetivo e cultural de cada sujeito.

Na mesma direção, procurando manter o foco na subjetividade e alteridade dos estudantes, Rangel (2012) destaca que as crianças constituem seus próprios modos de representar o mundo e, na interação com a arte e os materiais expressivos, torna visível a imaginação, seu mundo objetivo e subjetivo. A experiência com a materialidade, o processo da ação e da criatividade, são os objetivos da aprendizagem, dizer do indizível, potencializar sentidos para dar um corpo ao incorpóreo. As possibilidades de diferentes materiais, desde sucatas, caixas, fios, fitas, materiais orgânicos, sólidos e líquidos, podem favorecer formas de exploração e criatividade.

Os referenciais em artes e os artefatos produzidos culturalmente podem ser usados como referência na proposta do ensino de artes, já que enquanto se aprende do mundo, também se aprende a escrever sem letras, a gritar sem voz, a chorar sem lágrimas, a se alegrar na imaginação, traçando, pintando, dando forma ao barro, em um espaço que oportunize a proposta de *Ateliê*, como elucida Gandini, et al., (2012, p.15):

Também estou convencida de que a estrutura específica das linguagens usadas no ateliê (visual, musical e outras) costura emoções e empatia com racionalidade e cognição de um modo natural e inseparável. Essa costura, por sua vez, favorece a construção da imaginação e uma abordagem mais rica à realidade, além de contribuir para a formação de uma perspectiva mais ampla e mais articulada em relação à aprendizagem.

O *Ateliê* privilegia um ambiente onde o tempo, pensamentos, ações, silêncios e ruídos possam convergir na direção da criatividade e produção nas relações do sujeito consigo e com os outros. Promover o aprendizado sem perder de vista a colaboração, respeito, reconhecimento

da alteridade e de novas formas de ser e estar no mundo. Lugar onde todos são reconhecidos em suas potencialidades e não em suas limitações.

A sala de artes na escola que atuo como professora, está organizada com quatro mesas grandes, quadro branco, bancada com duas pias e armários e closet com os materiais. Os estudantes podem sentar-se em grupos de livre escolha. O uso da sala é negociado com eles, com algumas combinações sobre a forma de usar o espaço. Geralmente o primeiro momento é iniciado na sala de aula, fazendo a chamada e explicando a proposta. Mostra de imagens, biografia sobre algum artista e movimento artístico, bem como algumas instruções sobre os materiais que serão usados, como estratégia para obter maior atenção.

O uso da sala de artes é caracterizado como um *Ateliê*, já que o processo criativo até o resultado concreto, irá se dar nela. A heterogeneidade dos estudantes, assim como a indisciplina, são desafios permanentes. O engajamento deles é um campo imprevisível, especialmente no terceiro ciclo onde há muitos alunos em situação de extrema vulnerabilidade social, o que acaba por limitar o uso da sala de artes devido à quantidade de conflitos e agressões em sala de aula. Em minha prática de professora, no atual contexto, procuro levá-los para a sala de artes quando as atividades são de pintura, modelagem, colagem, enfim, em que a materialidade produzida por eles, necessite de uma estrutura adequada para estimular a experiência estética. Para Gandini et al. (2012, p.35),

É uma sinfonia de partes individuais equilibradas para criar um todo que seja diverso e estimulante, mas também amigável e harmonioso; um local multisensorial que convide a interações, envolvendo a mente, as mãos, a imaginação e os sentidos. É um ambiente que oferece às crianças materiais, instrumentos e técnicas de qualidade que se traduzem em numerosas possibilidades para experiências.

Atividades ao ar livre são bastante solicitadas pelos estudantes, contudo mais no sentido de ser “aula livre”, onde possam brincar e jogar bola. Associam a aula de artes como um momento de lazer dentro da escola e as solicitações para ir ao pátio são permanentes. Procuro a cada trimestre fazer uma aula ao ar livre. Quando a aula ocorre, em sua maioria, eles se envolvem e procuram seguir o combinado.

A sequência didática demonstrada a seguir, através de fotografias do meu arquivo pedagógico, começou com o desenho de uma folha, galhos e de uma árvore. Destacou cores, técnica de degradê, desenho de observação, desenho com o contorno da mão, pintura, relações de figura fundo, partes da árvore, estereótipos de desenho de árvores, bem como formas diferentes de representar o tema proposto. Foi realizada na sala de aula, na sala de artes e no pátio da escola. Os estudantes tiveram acesso a diferentes materiais: tinta têmpera, aquarela e acrílica, cola, lápis de cor e papéis de gramatura diferentes.

A atividade iniciou com coleta de folhas secas dentro do pátio da escola. Olharam as árvores com acuidade nas partes e no todo, observaram a luz refletindo nas folhas, as texturas, as relações de simetria e escala. Importante destacar que escolhi um tema e levei para várias turmas de ano ciclo diferentes. As propostas contemplaram técnicas diferentes na forma de representação da vegetação. Incluíram desenho de observação, uso de molde, pintura com carimbo de folhas, composição, colagem. A proposta foi aplicada para quase todas as turmas que atendo, sem ter tido necessidade de adaptação para alunos do Atendimento Educacional Especializado. Os registros das imagens trouxeram algumas indagações sobre as produções deles, documentando a autoria e expressividade

de cada um. As atividades ao ar livre foram muito produtivas, alunos extremamente indisciplinados na sala de aula, se engajaram na proposta.

Os registros de imagens, que foram trazidas para as análises deste artigo, buscam instigar leituras sobre o processo criativo e as estratégias do plano de aula, considerando uma abordagem que se faz e desfaz na medida em que é vivenciada por estudantes e professores. Mesmo um pequeno registro da aplicação do plano com eles pode iluminar a experimentação e aprendizagem no momento da criação. De acordo com Oliveira de Oliveira e Charreu (2016, p. 373), a imagem na pesquisa pode tensionar pensamento e dialogar com os argumentos:

No que diz respeito às imagens, estas necessariamente precisam "dialogar" com o texto, "tensioná-lo", ou seja, colocar-se em relação com o texto e não ilustrá-lo, nem representá-lo. Não devem ser decalque, mas estabelecer mapas com o texto.

Se pensarmos na sala de aula, na IBA, no fazer pedagógicas das artes, podemos nos perguntar: os estudantes se afetaram ou não pela proposta e como as pessoas com deficiência, que transitaram nos espaços coletivos da escola, reverberam na direção de novas possibilidades na minha prática? O plano de aula foi se ampliando na medida que era realizado a cada semana. Remeteu a outras práticas que se organizavam em projetos em outros espaços de escolas que atuei.

Fotografia 1: Estudantes produzindo arte coletivamente



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025

Fotografias 2 e 3: Estudantes produzindo arte coletivamente



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025

Fotografias 4 e 5: Estudantes produzindo arte no pátio da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025

Nestas imagens, observa-se a exploração de materiais e suportes diferentes, relacionados ao tema das folhas. Desenvolver diferentes linguagens em ambientes que incentivem experiências novas, possibilitando outras formas de expressividade, socialização e colaboração entre os alunos.

3

ENGENDRAMENTOS DO ENSINO DE ARTE E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

“É preciso ainda caos em si, para poder dar à luz uma estrela dançante”.

Friedrich Nietzsche (2022, p.33)

Em minha prática como professora de artes, reconhecer a sala de aula como um espaço atravessado por singularidades, alteridades, experimentações, desajustes entre o tempo e realização de alguma proposta, compõe junto com os objetivos e habilidades do conteúdo de

artes a prática de ensino da disciplina. O caos desordenado muitas vezes encontra um território favorável no espaço de aula desencadeando aridez criativa e pouco engajamento dos estudantes. Favorecer o caos criativo em um território que oportuniza uma outra forma de o corpo interagir com os objetos de conhecimento enquanto desenvolve competências relacionadas ao ensino de artes é desafiador, especialmente para as pessoas com deficiência que são suscetíveis ao barulho, correria e brigas na sala de aula.

Oferecer materiais diversos, desacomodar e romper com estereótipos de representação e privilegiar diferentes formas de expressividade, assim como buscar um ambiente de respeito e empatia, reconhecer que as formas de aprendizagem são singulares, diminuir as desigualdades, são ações que vão ao encontro das possíveis abordagens que têm a inclusão reconhecida como direito em relação ao aprendizado dos sujeito com deficiência. De acordo com o Diário de Pesquisa da Autora (2025),

Muitas foram as situações inusitadas de confusões na aula de artes. Lembro especialmente de uma envolvendo uma turma de terceiro ano com tinta nanquim preta. Precisei sair da sala para levar um aluno na coordenação. A atividade estava se desenvolvendo. Instruí firmemente os alunos que não mexessem na tinta enquanto eu não voltasse. Quando retornei poucos minutos depois encontrei uma mesa com tinta nanquim virada. As alunas tentando limpar só pioraram mais a sujeira. Estavam com as mãos pretas, como se usassem luvas. Foi bem difícil organizar a bagunça e eu encerrei a atividade. Fiquei bastante decepcionada com eles, mas quando estava levando-os de volta para a sala de aula ouvi o comentário de uma delas dizendo: - a professora nos xingou, mas a gente se divertiu.

O relato acima demonstra o permanente desafio em favorecer o aprendizado, a criatividade e expressividade, aliar a teoria com o olhar em perspectiva, pois sempre sou lembrada que o conteúdo de artes promove uma ação do sujeito, um fazer que coloca em tensão um conjunto de complexidades afetivas, cognitivas e culturais. Pensando com Rangel (2012, p.43) que coloca: "expressar não é responder uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido".

Nesse espaço de criação, a pessoa com deficiência necessita de um olhar mais atento. O ruído por vezes é muito desconfortável para alguns deles, embora atualmente alguns façam uso de abafador. A mobilidade dentro da sala de artes também pode criar uma desorganização para estes. Algumas atividades necessitam de amplitude de movimentos e maior circulação dos estudantes. As abordagens em sala de aula em relação às pessoas com deficiência exigem o comprometimento do professor em buscar conhecimento sobre a lei de inclusão e os transtornos que estão associados às suas necessidades. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, prevê,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Embora seja uma realidade escolar as matrículas de pessoas com deficiência, os professores não recebem formação consistente para se instrumentalizarem em suas ações pedagógicas junto a estes estudantes. A iniciativa de buscar formação é pessoal, não havendo respaldo em grande parte das instituições em que o professor atua. Isso resulta em mais obstáculos que o profissional precisa contornar para conciliar sua carga horária com vida pessoal, muitas vezes não conseguindo atender estes estudantes em suas especificidades.

As pessoas com deficiência que atendo fazem as atividades sem necessidade de adaptação. Alguns resistem um pouco, mas acabam se envolvendo na proposta tirando proveito da materialidade que está disponível ou fazem uso de outro material de sua preferência, já que o ateliê se diferencia pelas possibilidades de oferecer diferentes materiais disponíveis nos espaços de armazenamento. Já aconteceu de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com nível de suporte três, não ficar muito no espaço da sala de artes, principalmente quando estava em fase de adaptação no ambiente escolar.

O Ateliê é um espaço sobretudo para experienciar outras formas de interagir e criar com materiais, conteúdos e oportunizar a socialização com os colegas. Nas turmas que atendo, a grande maioria das pessoas com deficiência têm TEA ou deficiência intelectual (DI). Oportunizar um lugar que todos possam, no seu tempo, vivenciar a experiência de criação autoral, sem julgamentos, potencializando as possibilidades de aprendizagem e conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências que outros espaços não conseguem privilegiar, como exemplifica Gandini et al (2012): “damos à criança a oportunidade de se apropriar em algum nível, por meio de uma experiência estética e expressiva que não é desconectada da experiência cognitiva”.

Fotografias 6, 7, 8: Artes produzidas em Ateliê





Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025

Nas imagens acima podemos observar uma diversidade de explorações de texturas, traçados e pinturas de algumas atividades propostas nas aulas. São formas de narrativas e interlocuções autorais de expressividade, experiência e criatividade nas intervenções dos estudantes na manipulação dos materiais e combinações entre eles. Nesse momento estético, possibilita-se que as pessoas com deficiência encontrem um espaço para seus corpos, desenvolvam seus potenciais com igualdade e visibilidade, vivenciando no ateliê a prática de cidadania e inclusão.

Fotografia 9 e 10 - Estudantes produzindo arte no pátio da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025

As imagens ilustram as aulas de artes em turmas com alunos de diferentes anos escolares. Em uma das figuras aparece a arte de uma estudante que apresentava dificuldades de interação e altas habilidades no desenho. Resistia em fazer as atividades em outros suportes, pois desenhava personagens no celular. Apresentei o trabalho dos artistas “os gêmeos” para a turma, com a proposta de criarem personagens autorais usando materiais diferentes no acabamento. A estudante se destacou muito nas aulas, dar visibilidade aos seus desenhos trouxe a admiração

dos seus colegas. Nas produções em artes, tenho experienciado nas aulas o envolvimento e materialização de diferentes expressividades entre as pessoas com deficiência ou não, oportunizando uma vivência com menos barreiras e sentimento de inadequação, como Reily (2010) destaca:

Em contato com alunos com deficiência, os professores de arte vão percebendo a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno no campo da linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR ATELIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[...] a arte; só ela tem o poder de transformar aqueles pensamentos enojados sobre o horror e o absurdo da existência em representações com as quais é possível viver.
Nietzsche Friedrich (2005, p. 56)

Concluiu-se que os saberes, experiências e ações pedagógicas das escolas em que atuo como professora de artes estão mais ou menos comprometidas com as políticas públicas que se referem à inclusão escolar de pessoas com deficiência. As ações pedagógicas são insuficientes para atender estes estudantes, pois a formação dos professores na área da inclusão escolar é pouco ofertada pelas instituições ao qual o professor faz parte, exigindo deste iniciativa pessoal e postura de pesquisador para diminuir as desigualdades na escola. O ensino de artes, associado ao conceito de *Ateliê* e linguagens relacionadas ao sensível e expressivo, é um campo relevante para atender os estudantes em suas especificidades, potencializando a experiência de aprendizagem sem hierarquias de conhecimento. As especialidades das artes quando promovem acolhimento, respeito às diferenças, promoção, colaboração, igualdade de acesso ao conhecimento com equidade e autonomia, reverberam em sentidos, em pertencimento, em ações que dialogam com desejo e subjetividades. Dar um lugar de visibilidade aos estudantes é fazer política de inclusão, atravessando os muros da escola, ensinando a sociedade a desacomodar os padrões e barreiras que discriminam os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

GANDINI, Lella, et al. (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2012

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Porto Alegre: L & PM Editores, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Schwarcz, 2005.

OLIVEIRA, M. O. de., & Charreu, L. A. (2016). **Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação.** *Educação Em Revista*, 32(1), 365–382. <https://doi.org/10.1590/0102-4698140547>

RANGEL, Vieira da Cunha (Org.). **As artes no Universo Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

REILY, Lucia. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão.** Cadernos CEDES. (2010) Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100007>. Acesso em junho, 2025.

TECENDO A INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camile Balestrin¹

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre a inclusão de crianças com transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil a partir da metáfora do macramê, entendendo o cotidiano escolar como uma trama coletiva, tecida por múltiplas mãos, tempos e espaços. A pesquisa tem caráter qualitativo e foi construída com base na escuta sensível e na observação participante no contexto de uma escola pública municipal de Porto Alegre/RS. Foram analisadas práticas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) itinerante, as reuniões pedagógicas, as rodas de conversa com mães, a elaboração dos Planos Educacionais Individualizados (PEI) e o apoio dos agentes de inclusão. Experiências e práticas pedagógicas amarradas em referenciais teóricos como Paulo Freire, Feliciano e Miranda, e sustentado por marcos legais da educação inclusiva, o estudo evidencia que a construção de uma escola inclusiva requer planejamento, diálogo, compromisso ético e coletivo. Os fios da inclusão, assim como no macramê, exigem tempo, paciência, escuta e intencionalidade. Conclui-se que a Educação Infantil pode ser um espaço privilegiado para promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas inclusivas. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1 ENTRE NÓS: O COTIDIANO COMO REDE DE INCLUSÃO

Este texto entrelaça fios como em um artesanato coletivo, conectando práticas diárias à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Assim como no macramê — arte milenar de tecer manualmente padrões, formas e imagens por meio de nós — o cotidiano escolar é tecido por muitas mãos, em diferentes tempos e espaços, compondo sentidos pedagógicos inclusivos na primeira infância.

O macramê se revela na arte de entrelaçar fios, cordas, linhas e tiras de variadas espessuras, desdobrando-se em micro e macro construções. Tecer exige tempo, planejamento, espaço de criação e execução. Cada laçada e direção acompanha um fio-guia, orientando os movimentos precisos das mãos. Com essa técnica ancestral, redes, tecidos, biojoias, suportes de plantas, mantas e outros objetos ganham forma — seja com função prática, seja para ornamentar o corpo e o ambiente. Esta metáfora do tecer nos ajuda a refletir sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil: um trabalho artesanal, paciente e coletivo, voltado à construção de uma escola inclusiva.

Tecendo a inclusão na primeira infância diz sobre nós e entre nós, e as muitas mãos que constituem no nosso fazer pedagógico diário. Diz também do tempo entre nós, professoras da educação infantil, sobre os nossos tempos de docência, nossos tempos de maternidade, e tempos

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2016). Especialista em Psicopedagogia pela UNIFECAP (2023). É professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Contato: camile.pa261@educar.poa.br

de possibilidade de ser estudante, ocupar este lugar de aprendizado de algo tão importante e caro como as práticas da inclusão.

O que me trouxe à escrita deste texto é o meu percurso de aprendizagem no curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este percurso foi produzindo uma inquietação ao viver as disciplinas e refletir sobre o meu fazer pedagógico.

Considero importante (re)afirmar o meu (re)fazer político, ético, estético, histórico e social de ser e estar no mundo: de me reconhecer e me relacionar no e com o mundo que me (e nos) cerca. Identifico-me como mulher, companheira, mãe, trabalhadora, professora de Educação Infantil em constante formação e, por isso, para sempre uma estudante. Além disso, revelo-me como artesã de macramê, arte que experimento há muitos anos em minha vida.

Nesses momentos, permito-me (re)criar, planejar e executar um processo contínuo de convivência com a paciência, as pausas, os silêncios, as trocas e os movimentos, produzindo artefatos feitos à mão. Ressalto, principalmente, meu desejo de continuar me formando como pesquisadora em “confecção” — buscando reconhecer imagens, formas e padrões da inclusão, em seu entrelaçamento com os muitos nós e com a prática cotidiana da escola.

A partir dessa percepção encontra-se o fio guia e surge a pergunta: como o cotidiano deste espaço institucional se organiza para incluir todas as crianças e, principalmente, o público da educação especial na perspectiva inclusiva?

Esta pesquisa se inscreve no campo da abordagem qualitativa, com foco na pesquisa-formação, em que o lugar da professora pesquisadora, além de observar e participar, também escuta, escreve e analisa. Procuro trazer reflexões sobre práticas, escutas sensíveis e movimentos institucionais para o acolhimento da diferença na escola vivenciados no cotidiano escolar, e, como Objetivo Geral proponho-me a investigar como se constituem os processos de inclusão de crianças com TEA na Escola de Educação Infantil, na qual atuo. A partir de minha vivência na escola, tendo como metodologia de pesquisa uma escuta atenta e sensível, e o registro dos dados por meio de observações do cotidiano escolar, participação em reuniões pedagógicas; conversas com a equipe gestora e com colegas professoras e agentes de inclusão; registros reflexivos sobre práticas inclusivas, e documentos como PEIs, planejamentos e projetos pedagógicos que são compartilhados comigo nesse lugar de professora pesquisadora. Nos meses de abril, maio e junho de 2025, foi possível perceber padrões, imagens e as formas como a educação inclusiva se dá na escola.

Estas experiências e práticas estão “amarradas” em referenciais teóricos como Paulo Freire, Feliciano e Miranda, e sustentadas por marcos legais da educação inclusiva. Assim, este estudo se torna relevante pela necessidade de compreender e analisar a realidade escolar na qual atuo, os desafios e as potencialidades das práticas inclusivas na Educação Infantil, contribuindo para a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

Para melhor conduzir o leitor pelos fios que compõem este trabalho, organizo o artigo em três momentos entrelaçados. No primeiro, apresento a metáfora do macramê como o “fio guia” de leitura para pensar os “nós” do cotidiano escolar como uma rede coletiva de práticas inclusivas na Educação Infantil. Em seguida, compartilho experiências vivenciadas na escola onde atuo, destacando práticas como o projeto de Atendimento Educacional Especializado (AEE) itinerante, as rodas de conversa com mães, as reuniões pedagógicas, a elaboração dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), o apoio dos agentes de inclusão, evidenciando como essas ações se entrelaçam no cotidiano e contribuem para a construção da inclusão. Por fim, no terceiro momento, teço reflexões a partir dessas vivências, amarrando sentidos e compromissos com uma educação que acolhe, escuta e valoriza todas as infâncias.

2 PADRÕES, IMAGENS E FORMAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo da experiência cotidiana e do entrelaçar de práticas que emergem na escola, passo a analisar os padrões, imagens e formas que a inclusão assume no contexto da Educação Infantil.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 31):

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também há história.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. Freire (1996) nos alerta para a importância da escuta paciente e crítica, uma escuta preenchida por uma espera do outro, uma escuta política que reconhece a importância dos saberes do Outro. “Quem escuta, espera e respeita o outro, não sobrepõe a sua fala, entende que aprende na escuta das palavras e nos silêncios do Outro”.

Para Oliveira dos Santos (2019, p. 367), “escutar criticamente é, mesmo na divergência de ideias e princípios, continuar ouvindo atentamente o outro falar e criar um ambiente que favoreça o diálogo, a partir de pontos de vista diferentes, sem se colocar em uma posição de inferioridade ou de autoanulação”. A escuta deve se dar como uma possibilidade que é forjada em espaços-tempos, nos quais os princípios democráticos são respeitados e vividos, tanto por quem escuta como por quem fala.

Atuo como professora há cinco anos em uma escola pública municipal de Educação Infantil, situada no bairro Restinga, na zona sul de Porto Alegre. A instituição atende, atualmente, 177 crianças, distribuídas em nove turmas conforme a faixa etária, abrangendo idades de um ano a seis anos. As turmas são organizadas da seguinte forma: um grupo de Berçário II, dois grupos de Maternal I, dois grupos de Maternal II, dois grupos de Jardim A e dois grupos de Jardim B.

Durante a minha trajetória na escola, participei como membro representante das professoras e presidente do conselho escolar, o que me permitiu acompanhar e observar a gestão da escola em diferentes aspectos. Entre estes, em especial, percebi um crescimento expressivo na matrícula de crianças pertencentes ao público da Educação Especial, especialmente aquelas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). É importante esclarecer que o público da Educação Especial, que deve frequentar o AEE (Atendimento Educacional Especializado) é formado por alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, que estejam matriculados na escola regular. Entendem-se alunos com deficiência na educação infantil: aquelas crianças com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que podem dificultar sua participação plena na sociedade. Transtornos do Espectro Autista (TEA); Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Altas Habilidades/Superdotação: Crianças que demonstram um potencial elevado e grande envolvimento em áreas do conhecimento, seja de forma isolada ou combinada.

Muitas vezes, é na escola de Educação Infantil que são percebidas as primeiras manifestações de algumas dessas condições, quando, a partir do convívio com as crianças, as professoras da Educação Infantil é que vão “testemunhar o rolar, o arrastar, o engatinhar, o primeiro passinho, a primeira papinha, a primeira palavra, as primeiras frases, as primeiras

perguntas, as primeiras birras, amizades etc... É quem vai se felicitar por ver as conquistas de cada uma das crianças, sob a sua responsabilidade.” (Feliciano, 2019, p.5). Em 2020, duas crianças com TEA estavam matriculadas na escola; e em 2025, esse número aumentou para doze, evidenciando um crescimento exponencial no número de matrículas (já com o laudo fechado de TEA) em um período de 5 anos. Este significativo aumento da demanda não dá sinais de diminuição e exige uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os processos de inclusão destas crianças no ambiente escolar.

A legislação brasileira regulamenta, orienta e garante direitos fundamentais às pessoas com deficiência por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Essas normas asseguram, entre outros, o direito das crianças com deficiência ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, apesar dos avanços legais, a implementação desses direitos encontra entraves significativos. As escolas de Educação Infantil, por exemplo, ainda não contam com Salas de Intervenções e Recursos (SIR) nem com o serviço de AEE disponível em sua estrutura. O cenário educacional brasileiro revela uma constante alternância entre avanços e retrocessos, influenciada por diferentes visões políticas e econômicas que moldam as políticas públicas. Ainda assim, houve um avanço importante no acesso à educação regular por parte do público da educação especial.

Como destaca Miranda (2013, p. 29):

De qualquer forma, o Brasil, entre as oscilações e contradições desencadeadas pelas características da organização econômica e política, conseguiu redimensionar a legislação da educação especial a ponto de permitir um crescimento expressivo de matrículas desse alunado na rede regular de ensino, principalmente na educação básica.

Tecer a inclusão na primeira infância é entrelaçar os fios metodicamente, confeccionando uma trama que desafia a escola de Educação Infantil a (re)pensar suas práticas pedagógicas e a maneira de se organizar e de acolher a diversidade.

Conforme Miranda (2013, p.23-24):

(...)considera-se a criança como um sujeito de direitos que possui potencialidades que devem ser desenvolvidas, em sua singularidade e diversidade. Portanto, a educação infantil é o espaço em que todas as crianças, sem nenhuma discriminação, têm a oportunidade de vivenciar experiências socioculturais que possibilitem o desenvolvimento de suas capacidades de expressão, comunicação e interação, por meio de instrumentos metodológicos que sistematizem os diferentes saberes, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Esses processos são entendidos como independentes e paralelos, os quais se interligam e se influenciam mutuamente na interação com o mundo dos adultos e na relação da criança com seus pares. Essa rede de relações compõe o universo simbólico das crianças e as relações vão se estabelecendo. Para que isso ocorra é preciso que, na educação infantil, as atividades propostas e o ambiente sejam organizados e planejados com as características do desafio, da pesquisa, da

problematização, promovendo experiências com significado para as crianças, ainda que sejam sistematizadas intencionalmente, a fim de possibilitar um ensino que promova o desenvolvimento(...).

Nesse sentido, os professores são fundamentais, especialmente aqueles que atuam com intencionalidade inclusiva. Muitas vezes, a mudança começa com as iniciativas de alguns docentes, desenvolvendo ações que provocam reflexões, trocas e novas práticas entre seus pares formando uma rede que foi tramada por muitos de nós.

Freire (1996, p. 22) declara:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Em seu livro, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*, Freire (1996) nos traz a importância da presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes, ou seja, sujeitos da construção e reconstrução do saber. Assim, estes relatos e reflexões permitem estabelecer relações entre a nossa realidade, a prática no cotidiano escolar, o que considero importante para o desenvolvimento integral infantil.

Tecendo estas experiências e práticas inclusivas, quando compartilhadas nas interlocuções cotidianas entre professores, têm potencial para transformar o ambiente escolar em direção a uma educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

2.1 O AEE itinerante: um projeto piloto

O atendimento educacional especializado (AEE) não é ofertado nas instituições de Educação Infantil. As famílias são orientadas e encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação para o atendimento em uma escola-polo da rede pública municipal, no contraturno, no caso de escola integral em um dos turnos manhã ou tarde. A escola acompanha esse processo de forma colaborativa, integrando informações com os profissionais envolvidos.

O Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 consideram que a oferta do AEE ocorrerá em todos os níveis de ensino, ao problematizar como a escola e professores estão organizando-se para receber, acolher as diferenças na Educação Infantil, Miranda (2013, p.33) diz:

A partir das normativas apresentadas e, principalmente, considerando que a oferta do atendimento especializado se dará em

todos os níveis de ensino, interessa problematizar como a escola e seus professores vêm se organizando para atender às demandas educacionais especiais dos alunos matriculados na Educação Infantil. Tal reflexão certamente contribuirá para pensar e propor as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa fase, pode-se explorar as situações de ludicidade, acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais. A convivência com as diferenças pode favorecer as relações interpessoais, o respeito e a valorização e autoestima da criança. Prioritariamente, do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado deve ser ofertado por meio da educação precoce, que visa a otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem conjugado com os serviços de saúde.

A professora Laura Oliva Mores atua como docente da rede municipal de Porto Alegre na Educação Infantil, com carga horária de 30 horas semanais, e também no Ensino Fundamental, com 20 horas dedicadas à sala de recursos, onde realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentre as práticas mais significativas de inclusão e de construção do conhecimento e do desenvolvimento global da criança, destaca-se a iniciativa de itinerância do AEE na Educação Infantil, idealizada e coordenada pela própria professora Laura. Trata-se de um projeto piloto, cuidadosamente planejado e implementado com êxito, que deixou como contribuição conhecimentos, orientações e possibilidades de continuidade, ampliando a rede de saberes e fortalecendo a prática docente.

A ação acontecia semanalmente, por meio de uma proposta pedagógica coletiva voltada a cada turma desde o Berçário 2 até o Jardim B, com o objetivo de estimular, complementar ou suplementar o processo de aprendizagem, conforme as necessidades do grupo ou de cada criança individualmente. As propostas envolviam espaços organizados em contextos investigativos explorando coleções de materiais não-estruturados, artísticos e utilização de tela interativa e chromebooks. Buscava-se, assim, acompanhar o progresso dos alunos e promover seu desenvolvimento com base nos marcos do desenvolvimento infantil, por meio de atividades que envolviam raciocínio lógico, linguagem oral, expressão plástica, corporal, espacial e motora.

Segundo Miranda (2013, p.16-17):

No ideário da escola democrática, pressupõe-se a elaboração de propostas pedagógicas baseadas não somente em função de receber ou não crianças com algum tipo de deficiência, mas na interação com os alunos como forma de reconhecer a diversidade da clientela escolar, das suas capacidades e necessidades, para melhor sequenciar os conteúdos e adequá-los aos diferentes discentes. Defende-se que todos os alunos precisam ser trabalhados de forma a obter êxito nos estudos, contemplando suas necessidades e potencialidades. Só assim a escola pode cumprir sua função social e viabilizar as finalidades da educação.

O projeto também visava apoiar as professoras na adoção de metodologias de ensino ajustadas às diferentes necessidades dos alunos, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de

todos. Além disso, incluiu-se a implementação dos Planos Educacionais Individuais (PEI) das crianças com diagnóstico e acompanhamento pela assessoria da Equipe de Planejamento e Intervenção precoce (EP/PI) da escola-polo de Educação Especial, bem como a realização de, ao menos, uma reunião com as famílias para orientações e construção conjunta de estratégias com toda a rede de apoio.

À frente dos desafios enfrentados pela ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições de Educação Infantil, a proposta de itinerância surge como uma alternativa influenciadora e necessária. A experiência vivenciada com o projeto piloto coordenado pela professora Laura Oliva Mores demonstrou que é possível construir práticas inclusivas significativas, mesmo em contextos de limitações estruturais. Ao integrar crianças, famílias, professores e equipe técnica, a ação promoveu não apenas o desenvolvimento das crianças com deficiência, mas também fortaleceu a formação docente e a articulação entre escola e comunidade. O AEE itinerante revelou-se uma estratégia viável, sensível e transformadora, capaz de romper barreiras e ampliar o acesso à educação de qualidade desde a primeira infância. Essa iniciativa aponta caminhos promissores para a consolidação de políticas públicas mais justas e efetivas no campo da educação inclusiva.

2.2 As rodas de conversas com mães: uma rede de apoio e cuidado

O projeto de rodas de conversa com mães, idealizado pela ex-coordenadora e atual vice-diretora da escola, Anna Carolina Ordobás, surgiu a partir de suas observações durante as reuniões com famílias de crianças com deficiência. Ao acompanhar esses encontros, percebeu-se que as mães vivenciam diferentes etapas de uma mesma jornada, o que revelou a necessidade de criar um espaço específico para que elas pudessem trocar informações, compartilhar vivências e formar uma rede de apoio mútua.

As rodas de conversa acontecem trimestralmente, sempre com o cuidado de criar um ambiente acolhedor e descontraído que favoreça as trocas de experiências entre as participantes. Cada mãe é convidada a levar um prato de sua preferência, enquanto a escola oferece suco, café e chá, compondo um lanche coletivo simples, mas simbólico, que fortalece o sentimento de pertencimento e cuidado mútuo. Esse formato contribui para a construção de um espaço de escuta horizontal e afetuosa, onde vínculos se constroem não apenas pelas palavras, mas também pelos gestos de acolhimento e partilha.

Freire (2016, p.145) adverte:

Esta prática implica, por isso mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em e com* que estão.

Essa proposta tem se mostrado uma importante estratégia de intervenção para a promoção da educação inclusiva, por meio de ações que visam identificar e atender às necessidades de desenvolvimento de crianças com deficiência ou atraso no desenvolvimento. O objetivo principal é fortalecer a escuta ativa e consolidar parcerias entre as famílias e a instituição de ensino.

Ao reconhecer a competência das mães na formação de seus filhos, o projeto contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima e da confiança dessas mulheres. Muitas vezes, elas se sentem inseguras ou desvalorizadas em relação à sua capacidade de educar e cuidar. No entanto, ao serem ouvidas e acolhidas pela escola, passam a se sentir encorajadas a participar ativamente da vida escolar dos filhos e a contribuir com o seu desenvolvimento.

Além disso, as rodas de conversa funcionam como espaços de aprendizado coletivo, nos quais as mães compartilham estratégias que funcionaram em suas experiências pessoais, oferecendo apoio e orientações a outras mães que enfrentam desafios semelhantes. Essa troca de saberes fortalece os vínculos entre família e escola e consolida uma rede de apoio solidária e potente.

Em síntese, o projeto das rodas de conversa com mães evidencia como ações simples, porém intencionais, podem gerar impactos profundos na construção de uma escola inclusiva. Ao criar um espaço de acolhimento, escuta e troca, a iniciativa fortalece os laços entre família e escola, reconhecendo o saber materno como parte essencial do processo educativo. Essa rede de apoio, formada a partir do diálogo e da empatia, contribui não apenas para o desenvolvimento das crianças com deficiência, mas também para o empoderamento das mulheres-mães, tornando-as protagonistas na caminhada por uma educação mais humana, colaborativa e transformadora.

2.3 Reuniões pedagógicas como espaço de partilha

Outro espaço-tempo escutado e evidenciado são as reuniões pedagógicas, realizadas quinzenalmente com grupos de professoras e mediadas pela equipe diretiva. Esses encontros têm como objetivo promover o diálogo e o planejamento coletivo, abordando diferentes pautas, tais como: o planejamento anual de datas importantes e eventos (marcação de datas de reuniões com responsáveis para elaboração de PEI e acompanhamento com crianças com necessidades especiais; Mostras Pedagógicas, Mostra Científica, Mostra da Diversidade e as festas escolares); as reuniões mensais dedicadas aos projetos, à produção do jornal da escola e à comunicação de recados; e semanais, voltados às propostas pedagógicas. Além disso, esses momentos também se configuram como espaços de escuta e partilha sobre as dificuldades, demandas e potencialidades enfrentadas no cotidiano de cada turma.

Nas reuniões são debatidas frequentemente, inúmeras questões relacionadas à inclusão. As educadoras expressam diferentes perspectivas: algumas demonstram resistência, com discursos marcados por concepções capacitistas e visões fatalistas; essas falas revelam a urgência de espaços formativos que problematizam concepções capacitistas ainda presentes no discurso docente; e existem outras que estão engajando na busca por estratégias eficazes para garantir o direito à aprendizagem de todas as crianças. Apesar das divergências, há consenso entre a equipe pedagógica quanto à necessidade de melhorias na formação continuada, bem como no acesso a recursos humanos especializados e materiais pedagógicos e espaços adequados para o atendimento. Identifico-me com e (re)afirmo as palavras de Freire (1996, p. 72), que diz: “Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que mecanismos que o minimizam.” Acredito que devemos promover a construção de práticas que revelem compromisso em efetivar uma educação inclusiva. Paulo Freire (1996, p. 134) enfatiza: “(...) Não é no silêncio que os homens e mulheres se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão.” Apesar dos esforços realizados pela equipe diretiva – como parcerias com a assessoria de EP/PI da Escola Especial Polo e de referência, reuniões com famílias para construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) – os desafios continuam

sendo imensos. A falta de formação específica da equipe de apoio de educação inclusiva, a escassez de materiais adaptados e a dificuldade de acesso a serviços de saúde são fatores que atravessam a efetivação de uma educação inclusiva.

Perante essa rede de diálogos e conexões, a escola tem promovido ações voltadas ao fortalecimento da inclusão, com reuniões com os responsáveis e a construção de Planos Educacionais Individualizados (PEI).

2.4 Elaboração dos planos educacionais especializados (PEI)

A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) é um procedimento essencial para a concretização da educação inclusiva na Educação Infantil, sendo apoiada por importantes marcos legais. O Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 reforçam esse direito, apontando o PEI como uma estratégia indispensável para planejar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de forma individualizada. No contexto da Educação Infantil, o PEI ganha uma importância ainda maior, por tratar-se de uma etapa marcada por descobertas, interações e formação de vínculos.

Atualmente, sou professora da turma Maternal 2B, no turno da tarde, composta por 19 crianças com idades entre 3 e 4 anos. Conto com o apoio de uma monitora efetiva da rede municipal e de uma agente de inclusão vinculada à ABESS (Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social). Dentre os alunos da turma, duas crianças são oficialmente público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE); ambas com laudo que aponta Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando necessidades educacionais especiais.

Apesar da demanda, o atendimento especializado ainda não ocorre na própria instituição. Apenas uma das crianças foi encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação para receber o AEE em outro espaço da rede pública, no turno da manhã. A escola acompanha esse processo participando, sempre que possível, da elaboração e atualização do Plano Educacional Individualizado (PEI), em diálogo com os profissionais envolvidos.

Como parte desse processo, realizamos reuniões com os responsáveis pelas crianças com diagnóstico, com o objetivo de construir, de forma colaborativa, os PEIs. Participam desses encontros as professoras dos turnos da manhã e da tarde, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, a psicopedagoga da ABESS e as mães das crianças. Nessas ocasiões, conduzimos entrevistas com as famílias para levantar informações relevantes sobre a saúde, o desenvolvimento e as particularidades de cada criança. Procuramos identificar tanto as potencialidades quanto as adversidades enfrentadas no contexto escolar, a fim de definir, em conjunto, ao menos três metas pedagógicas e três estratégias de acompanhamento.

Na reunião referente à criança 1, consideramos que ela ingressou na escola no ano anterior, já com diagnóstico de TEA e acompanhamento médico especializado. A partir disso, revisitamos o PEI elaborado no segundo semestre do Maternal 1B e identificamos avanços significativos. Em relação à alimentação, por exemplo, a criança teve avanço na questão da seletividade alimentar, se antes recusava-se a comer, passou a aceitar uma maior variedade de alimentos oferecidos na escola. No aspecto comunicativo, evoluiu de uma comunicação baseada no choro para a utilização de gestos, como apontar e conduzir o adulto até o que deseja. Ainda assim, permanecem desafios, como as questões sensoriais; por exemplo, a preferência por ficar descalça, mesmo em dias frios. Atualizamos também os dados fornecidos pela mãe: a criança realiza sessões de fonoaudiologia quinzenalmente, teve a medicação ajustada, iniciou acompanhamento com a equipe de Educação Especial da escola polo (EP/PI), está na lista de

espera para atendimento no CERTA (Centro de Referência do Transtorno do Espectro Autista) e foi inscrita na Equoterapia.

Na construção do PEI, elencamos as potencialidades da criança: demonstra afetividade, gosta de ficar próxima das educadoras, faz carinho no braço, atende quando chamada e compreende comandos simples, como “pegue sua mochila”. “Vamos para o refeitório, para o banheiro”. Entre as adversidades, destacamos a dificuldade de comunicação verbal e as questões sensoriais. Com base nisso, selecionamos os seguintes objetivos pedagógicos da BNCC (Brasil, 2017, p. 45-52): Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras; comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. E, para as questões sensoriais: experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes; Rotina visual; Como estratégias, acordamos: a redução gradual do uso do bico tanto em casa quanto na escola, o uso de pranchas de comunicação com pictogramas e fotos do cotidiano, a nomeação constante de objetos e ações, bem como propostas lúdicas com diferentes texturas e materiais. Essas estratégias são discutidas e definidas junto às famílias, fortalecendo a construção coletiva do plano.

Na reunião referente à criança 2, partimos do entendimento de que se trata de um diagnóstico recente, com prescrição de medicação, o que tem gerado muitas dúvidas e inseguranças por parte da família. Logo no início da conversa, a mãe compartilhou seu sofrimento em relação ao comportamento do filho, relatando que se sente perdida e esgotada. Explicou que não consegue acesso a consultas com neurologista e outros profissionais pelo SUS, e que, apesar de ter buscado atendimento em uma clínica particular, não tem condições financeiras para manter o tratamento. Durante o relato, chorou, mostrou-se visivelmente abalada e desabafou sobre as dificuldades que enfrenta no cuidado com os filhos — é mãe de três crianças e não conta com o apoio de familiares na organização da rotina doméstica e dos cuidados. Diante da situação, acolhemos seus sentimentos com escuta sensível e empática, reconhecendo a sobrecarga e o sofrimento que atravessam a sua vivência. Considerando o momento delicado e a ausência de informações consistentes sobre o diagnóstico e o acompanhamento da criança, optamos por não elaborar o PEI naquele encontro. Em vez disso, encaminhamos a situação para outras instâncias da rede, solicitando apoio no sentido de agilizar o acesso da família aos serviços de saúde e atendimento especializado. Combinamos de retomar a construção do PEI em uma nova reunião, prevista para ocorrer assim que houver avanços no processo de acompanhamento clínico e orientação à família. Até a finalização deste artigo, a nova reunião ainda não havia sido realizada.

A elaboração do PEI nos permite reconhecer e valorizar as especificidades de cada criança, respeitando seus tempos, potenciais e desafios. Posteriormente, realizamos avaliações do PEI para acompanhar o progresso da criança, compreender melhor seu contexto familiar e ajustar as ações pedagógicas conforme suas necessidades.

Em nossa prática, esse processo foi impulsionado com a implantação do projeto de Itinerância do AEE, que ampliou o olhar da equipe para as demandas das famílias e das crianças com deficiência. Por meio das entrevistas com os responsáveis, da análise do cotidiano escolar e da definição colaborativa de metas e estratégias, o PEI se consolida como uma importante ferramenta de inclusão, adaptação curricular e promoção da participação significativa de todas as crianças na vida escolar.

Concordo com a afirmação de Paulo Freire: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 20). É com esse compromisso ético e político que sigo na busca por uma educação que respeita as diferenças e acolhe todos os

sujeitos em sua integralidade, acompanhando e avaliando o processo de desenvolvimento individual e coletivo de cada criança.

2.5 Agentes de inclusão: não basta apenas garantir sua presença é preciso qualificá-la

Entre os fios que compõem a rede de apoio à inclusão na escola, os agentes de inclusão são profissionais contratados pela empresa terceirizada Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social (ABESS) a serviço da Prefeitura, que estão diariamente ao lado das crianças com deficiência. Sua atuação é diária, constante e visível: acompanham as crianças nos momentos de alimentação, higiene, deslocamento e nas atividades pedagógicas, oferecendo suporte físico e emocional. São, muitas vezes, a vinculação mais direta entre a criança e o cotidiano da escola de Educação infantil.

No entanto, apesar do papel fundamental que desempenham no cotidiano escolar, os agentes de inclusão nem sempre contam com formação específica em educação inclusiva. Muitos chegam às escolas apenas com um treinamento básico oferecido pela ABESS, sem formação complementar na área da educação e, muitas vezes, sem preparo adequado para lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outras deficiências. Essa realidade evidencia uma lacuna preocupante nas políticas públicas voltadas à inclusão: a precarização da formação dos profissionais que deveriam atuar como suporte qualificado no processo educativo.

A agente de inclusão que acompanha desde abril na turma do Maternal 2B, na qual atuo, é uma mulher de 38 anos, cuja trajetória profissional foi construída, até então, como auxiliar de cozinha em serviços terceirizados, atuando nos Restaurantes Universitários da UFRGS e em escolas da rede municipal. Esta é sua primeira experiência dentro da sala de aula, acompanhando diretamente o desenvolvimento das crianças. Embora não tenha formação específica na área da educação, demonstra interesse e sensibilidade no convívio com a turma, aprendendo no cotidiano escolar, por meio da observação, das trocas com a equipe pedagógica e do vínculo com os alunos.

Na prática, observa-se que esses agentes acabam aprendendo no cotidiano escolar, a partir da observação, da experiência direta e das trocas com professoras e monitoras. É nesse espaço de convivência e cooperação que constroem estratégias de manejo e intervenção com as crianças. Ainda que sua atuação seja marcada pelo esforço e pela sensibilidade, é urgente que existam políticas que incentivem e garantam formação continuada e especializada para esses profissionais. A valorização e qualificação do agente de inclusão são fundamentais para fortalecer a proposta de uma escola inclusiva, capaz de acolher e promover o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber que, mesmo diante de limitações formativas, os agentes de inclusão estabelecem vínculos afetivos significativos com as crianças e, em muitos casos, também com suas famílias. Demonstram sensibilidade, disposição e cuidado no cotidiano escolar. No entanto, também manifestam insegurança diante da complexidade das demandas pedagógicas e comportamentais que enfrentam. Em nossa escola, esses profissionais ainda não participam das reuniões pedagógicas nem da construção dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs), o que evidencia uma falha importante. É necessário reivindicar a participação ativa dos agentes de inclusão nesses espaços de escuta, formação e decisão coletiva, fortalecendo seu envolvimento nas instâncias pedagógicas da escola.

É preciso refletir sobre a urgência de investir na formação continuada desses profissionais e integrá-los efetivamente à equipe escolar, reconhecendo que não basta apenas garantir sua

presença física: é preciso qualificá-la, valorizando-os como parte indispensável da trama inclusiva.

3 TECENDO SENTIDOS, AMARRANDO COMPROMISSOS

Em razão dos fios entrelaçados que constituem o cotidiano escolar, reafirmo que a inclusão não se constrói sozinha; é feita de muitas mãos, é um processo incessante de escuta, criação e colaboração. O PEI, as rodas de conversa, as reuniões pedagógicas e as ações coletivas revelam que é possível construir uma escola que abraça as diferenças. Como no macramê, cada nó por mais simples ou complexo é parte fundamental de uma trama que, aos poucos, desenha a escola que desejamos: sensível, democrática e inclusiva.

Assim como no macramê, em que cada fio e cada nó têm seu papel na construção de uma forma única, compreendo a inclusão na Educação Infantil como um processo contínuo, artesanal e coletivo. O percurso trilhado nesta escrita (entre experiências vividas, escutas sensíveis, reflexões pedagógicas e marcos legais) permitiu entrelaçar práticas que apontam para a urgência e a possibilidade de construir uma escola que reconheça e valorize a diversidade desde os primeiros anos de vida.

A experiência com o AEE itinerante, a escuta ativa nas rodas de conversa com mães, as reuniões pedagógicas como espaços formativos e a construção coletiva dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), assim como a presença cotidiana dos agentes de inclusão junto às crianças com deficiência, representam um ponto fundamental entre o cuidado, o acolhimento e a aprendizagem. No entanto, a simples presença desses profissionais não garante a efetivação da inclusão: é preciso investir em sua formação, escutá-los, envolvê-los nos processos pedagógicos e reconhecê-los como sujeitos ativos na rede de apoio à criança. A inclusão se tece não apenas com boas intenções, mas com ações estruturadas, políticas públicas comprometidas e reconhecimento profissional. A escola torna-se, então, um lugar onde os fios da diferença não são escondidos, mas destacados, compondo uma rede comprometida com uma educação inclusiva.

Esse processo exige tempo, formação constante, compromisso ético e político; requer escuta, diálogo e disposição para refazer caminhos que revelam que é possível tecer uma rede de apoio que fortalece vínculos, adapta práticas e amplia horizontes de aprendizagem.

Concluo reafirmando a importância de reconhecer as práticas pedagógicas como atos de criação e resistência, e o cotidiano escolar como um espaço-tempo privilegiado para promover o direito de todas as crianças à participação, ao afeto e ao conhecimento.

Como educadora e artesã de macramê, sigo entrelaçando fios com outras mãos, tecendo sentidos e possibilidades para que a inclusão não seja um nó isolado, mas parte fundamental do tecido da escola pública e democrática que desejamos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

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.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil**: Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf". Acesso em: 10 maio 2025

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 2009.

FELICIANO, Joyce. **Educação Infantil e o Direito à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Curitiba: Appris, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Digitalizado em 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. comemorativa. Capa dura. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016. 288 p. ISBN 978-8577533367

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MIRANDA, Shirley Silveira de. Educação Infantil e Educação Inclusiva: reflexões sobre práticas pedagógicas. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. C. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2013. p. 23-41.

OLIVEIRA DOS SANTOS, Tânia. A escuta como prática democrática: entre o silêncio e o dizer. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 362-379, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190018>

JOVENS E ADULTOS COM TEA APÓS O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, LACUNAS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA ESPECIAL

Evelyn Wolf¹

RESUMO: O presente estudo analisa as trajetórias escolares de jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) após a conclusão do Ensino Fundamental em escolas regulares, evidenciando lacunas significativas no desenvolvimento pedagógico, social e de autonomia desses estudantes. Com abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada em uma escola especial, mantida pela APAE de Campo Bom (RS), envolvendo observações de campo, entrevistas e análise documental. Os resultados revelam que muitos alunos com TEA, mesmo após anos na rede regular, chegam à escola especial com graves defasagens nas áreas de leitura, escrita, comunicação, habilidades sociais e funcionais. A análise destaca a importância da escola especial como espaço de recomposição de aprendizagens, promoção da autonomia e construção de um sentimento de pertencimento. O estudo defende que inclusão não significa apenas presença física na escola regular, mas o direito a um ensino de qualidade, com adaptações e mediações adequadas às especificidades de cada aluno. Conclui-se que a escola especial, quando bem estruturada, representa uma possibilidade concreta de garantir os direitos educacionais desses sujeitos, reforçando a necessidade de um diálogo ético entre os modelos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista. Escola Especial. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular é uma conquista importante no âmbito dos direitos humanos e da educação. No entanto, o que ocorre após a conclusão do ensino fundamental? O que têm revelado as trajetórias educacionais de jovens e adultos autistas que passaram por esse processo? A presente pesquisa surgiu a partir de inquietações vivenciadas no cotidiano escolar, enquanto professora de educação física em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e vivências familiares, através de relatos da minha irmã, professora de educação especial em uma APAE. Ao observar o desempenho e o histórico escolar de alunos com TEA que, mesmo após concluírem a etapa do ensino fundamental de nove anos, apresentam lacunas significativas de aprendizagem, que comprometem seu desenvolvimento pedagógico, cognitivo e social.

Essas lacunas se evidenciam na realização de atividades simples do dia a dia, assim, como, também em relação à leitura, escrita, na comunicação e na autonomia, revelando que, muitas vezes, a permanência desses estudantes nas escolas regulares, acontece na aprovação ano a ano, contudo sem aprendizagens significativas, não se traduzindo então em uma inclusão efetiva. O que se percebe é uma inclusão mascarada, em que as especificidades desses sujeitos não são suficientemente consideradas na organização curricular, na prática pedagógica e na formação docente. Essa realidade é corroborada por autores como Mantoan (2003), que alerta para os riscos de uma inclusão apenas formal, sem transformações reais no modelo de ensino.

¹ Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, formada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela UFRGS. Contato: evelyn.ufrgs@gmail.com.

Soma-se a isso, uma percepção comum entre os profissionais da educação: muitos professores, por falta de preparo, ou de apoio institucional, ou até mesmo, por não ter interesse, acabam subestimando as capacidades dos alunos com TEA, oferecendo atividades simplificadas, ou não acreditando no seu potencial de aprendizagem, o que reforça a exclusão dentro da própria inclusão.

Essa percepção não tem objetivo de generalizar todas as práticas, reforço aqui a importância da inclusão, porém destaco que é preciso ter cuidado na maneira como essa inclusão acontecerá de fato. É necessário ter um olhar mais individualizado e preparado para poder identificar o melhor conjunto de recursos e metodologias para cada aluno. Sugerir a existência de uma Escola Especial, não é exclusão, pois, muitos alunos, possuem questões sociais, de comunicação, sensibilidade auditiva, crises de desregulação que impactam em comportamentos mais desorganizados, que dentro de um ambiente escolar regular só faria intensificar mais estes comportamentos, criando mais rótulos para o aluno e intensificando a exclusão pela não compreensão de sua maneira de ser e estar. Entende-se que para alguns sujeitos, em comum acordo com a família, uma escola especializada, auxiliaria na organização para inserir este aluno, de fato, dentro da sociedade, trabalhando questões básicas do dia a dia, trabalhando questões de rotina, previsibilidade, para conseguir acessar questões de aprendizagens.

Com tudo isso, essa minha inquietação se fortaleceu a partir de relatos de uma professora, que, atualmente, é titular de uma turma de nove alunos (todos com mais de 15 anos), sendo dois com Síndrome de Down e sete com diagnóstico de TEA com níveis de suporte variados, ao relatar sua rotina de trabalho. Estes estudantes já passaram pela etapa do ensino fundamental e frequentam a APAE em projeto. A maioria destes estudantes, apesar de já terem concluído o ensino fundamental completo na rede regular, inclusive um deles possui o ensino médio, chegam à escola especial com defasagens expressivas, tanto nas habilidades pedagógicas, quanto nas sociais. São jovens e adultos que passaram anos na escola sem receber o suporte pedagógico adequado, o que evidencia a fragilidade das práticas inclusivas adotadas.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar os impactos da exclusão pedagógica de alunos com TEA no ensino regular e compreender de que forma as escolas especiais, como as APAEs, podem intervir para promover aprendizagens significativas, desenvolvendo a autonomia e dando qualidade de vida para estes sujeitos e suas famílias. Pretende-se, ainda, identificar as lacunas deixadas pela escola regular e propor práticas pedagógicas e estratégias de intervenção adequadas à realidade de jovens e adultos com TEA que frequentam o ensino especial após a conclusão do ensino fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO, DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS

2.1 A inclusão escolar de estudantes com TEA: entre o discurso e a prática

A política educacional brasileira tem avançado no reconhecimento do direito à educação inclusiva, estabelecendo que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem ter acesso à escola regular. No entanto, essa inclusão nem sempre ocorre de forma significativa, especialmente para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, que frequentemente enfrentam exclusão disfarçada de inclusão.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), a educação deve ser assegurada em todos os níveis de ensino, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015, art. 28, §1º). Na prática,

porém, ainda há grande defasagem entre a previsão legal e a realidade enfrentada por esses estudantes.

Muitos alunos com TEA são apenas ‘mantidos’ no espaço escolar. As escolas preocupam-se, muitas vezes, apenas com a permanência deste sujeito no ambiente escolar e não com a qualidade desta vivência nas escolas regulares, pois, em vários casos, não acontecem adaptações curriculares adequadas, avaliações diferenciadas ou estratégias específicas de ensino. Segundo Mantoan (2003, p. 25)

A escola precisa romper com o modelo tradicional que exclui os diferentes. A inclusão não significa apenas colocar o aluno com deficiência na sala de aula comum, mas garantir sua participação com qualidade.

Por medo, talvez, de excluir o filho, as famílias, nos seus direitos, optam pela matrícula na escola regular, porém, dentro da realidade dos municípios de Campo Bom e de Triunfo, locais onde a pesquisa para este artigo aconteceu, percebe-se que após a conclusão no ensino fundamental, algumas famílias ficam “desesperadas” em perceber que seus filhos com TEA, não estão prontos para viver na sociedade, a escola não os preparou para isso. Muitos possuem lacunas significativas de aprendizagens e aqui não menciono nem o fato deles não saberem escrever o próprio nome, mas sim questões bem mais básicas, que foram deixadas de lado, ou seja, não foram articuladas nas propostas pedagógicas da escola. Entre as diferentes situações percebe-se alunos que mal conseguem ficar sentados, que não tem autonomia para organizar o seu lanche, para comer, para ir ao banheiro, para realizar movimentos motores de pega, fazer associações, entre tantas outras coisas. Estamos falando de aprendizagens básicas, desenvolvidas ainda na primeira infância.

2.2 Janelas de aprendizagem e o papel da mediação

A teoria histórico-cultural de Vygotsky é fundamental para compreender a importância da mediação pedagógica qualificada no tempo certo do desenvolvimento. O autor introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como o espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue realizar com auxílio. Essa concepção valoriza o papel do outro, o adulto, o professor, o mediador. Segundo Vygotsky (1991, p. 112), “a única boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento. Ela o puxa para frente e provoca novos níveis de funcionamento”.

Nos casos observados, muitos estudantes com TEA parecem não ter tido acesso a intervenções pedagógicas mediadas no momento adequado, o que comprometeu o aproveitamento das chamadas “janelas de aprendizagem”, períodos sensíveis do desenvolvimento cognitivo e social. Com isso, chegam às escolas especiais com déficits importantes, que talvez poderiam ter sido minimizados, se o suporte pedagógico tivesse ocorrido de forma mais eficaz durante a educação básica.

Segundo Oliveira (1993), o processo de desenvolvimento se dá na interação com o outro e com o meio e é por meio da linguagem, da atividade compartilhada e da mediação intencional que se constrói o conhecimento. Isso exige, portanto, um professor atento, capacitado e sensível às especificidades dos seus alunos.

Durante minhas vivências como docente e observações para este estudo, consegui perceber que alguns alunos com TEA apresentam dependência intensa da figura do professor.

Nestes casos, observa-se que eram acostumados a ter sempre alguém de referência fazendo algo por eles, ao que parece, sem incentivá-los a fazerem por si, sem oferecer caminhos e estratégias para isso. Alguns necessitam de apoio físico para segurar materiais, pois não têm o tônus muscular trabalhado, outros precisam de explicações claras e estruturadas para compreender o que deve ser feito e há ainda os que precisam simplesmente da presença constante do professor como uma segurança emocional. Essa dependência não é apenas reflexo do transtorno, mas também de um histórico escolar marcado pela ausência de mediações adequadas às suas necessidades. Esse ponto é reforçado por Wolf (2017, p. 45), que ao estudar estratégias de ensino voltadas a uma aluna com deficiência intelectual, afirma que,

[...] o desenvolvimento intelectual e linguístico da aluna dá-se através das estratégias educativas interacionais que a professora/mediadora se utiliza, pois são elas que vão auxiliar a menina a ter um sucesso ou insucesso.

Essa citação evidencia que a qualidade da mediação docente influencia diretamente no progresso dos alunos com algum tipo de deficiência, síndrome e/ou transtornos, especialmente daqueles que necessitam de maior suporte. No caso dos alunos com TEA em níveis mais intensos de apoio, o papel do professor é ainda mais decisivo, não apenas para o ensino de conteúdos pedagógicos, mas também para o desenvolvimento da comunicação, autonomia e da convivência social.

Na realidade, na escola regular, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, é comum que os alunos com TEA fiquem sob responsabilidade quase que exclusiva do professor de apoio, ou auxiliar de sala. O que se observa, na prática, é que muitos desses profissionais, embora bem-intencionados, não possuem formação específica, conhecimento técnico e, por vezes, preparo emocional para lidar com as complexidades do transtorno, especialmente nos casos que exigem níveis mais elevados de suporte. Além disso, é frequente perceber que os professores regentes se afastam do processo direto de ensino com esses alunos, delegando totalmente a função pedagógica ao auxiliar.

Esse comportamento, ainda que não generalizado, contribui significativamente para o processo de exclusão dentro das escolas comuns. Há uma crença equivocada de que apenas o professor de apoio “sabe lidar” com o aluno com TEA, quando, na verdade, o compromisso com o ensino é de toda a equipe pedagógica. Infelizmente, muitos não se sentem corresponsáveis por esses alunos, repassando atividades para que o auxiliar execute, sem qualquer contato direto, sem planejamento conjunto e, em alguns casos, sem sequer considerar as adaptações necessárias. Isso compromete a relação professor-aluno, isola o estudante e reforça a ideia de que ele não pertence ao grupo.

Como aponta Mantoan (2003, p. 38), a inclusão só será de fato efetiva quando “o professor deixa de ver o aluno com deficiência como um problema e passar a reconhecê-lo como um sujeito de direitos, que aprende, mesmo que de forma diferente”. Para isso, reforço, é necessário ter sensibilidade, empatia e, sobretudo, interesse genuíno em construir uma escola verdadeiramente para todos.

2.3 A escola especial como possibilidade: desafios e contribuições

O debate sobre a inclusão educacional frequentemente opõe os modelos de escola regular e escola especial, muitas vezes sem considerar as especificidades e complexidades que envolvem a

trajetória de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que necessitam de suporte mais significativos. A defesa intransigente da inclusão plena, embora legalmente respaldada, por vezes ignora que nem todos os contextos escolares estão preparados para oferecer um ensino significativo, individualizado e humanizado a esses estudantes.

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) surgiram no Brasil em 1954, com o objetivo de oferecer atendimento especializado a pessoas com deficiência intelectual, em um momento histórico em que o Estado brasileiro era omissor nesse campo. Fundadas por familiares, voluntários e profissionais preocupados com a causa, essas instituições nasceram com o compromisso de garantir acesso à educação, reabilitação e assistência social para uma população invisibilizada e marginalizada. Com o tempo, as APAEs expandiram suas áreas de atuação, passando a oferecer também atendimentos nas áreas da saúde e do trabalho, assumindo um papel de destaque na promoção dos direitos da pessoa com deficiência.

Apesar disso, as APAEs enfrentam críticas no campo educacional. Algumas correntes do movimento inclusivo defendem o fechamento das escolas especiais, por considerá-las excludentes. No entanto, essa visão ignora o contexto real vivenciado por muitas famílias e alunos, sobretudo aqueles que apresentam uma deficiência mais significativa, necessitando de muito apoio em diferentes áreas do desenvolvimento, para as quais a escola regular, muitas vezes, não oferece suporte pedagógico e emocional adequados.

A escola especial, quando estruturada de forma ética, crítica e intencional, pode garantir uma inclusão mais concreta e significativa do que a simples matrícula na escola regular. Isso porque oferece um ambiente preparado, com profissionais especializados e propostas pedagógicas alinhadas às reais necessidades do estudante. Mantoan (2003, p. 39), referência no campo da educação inclusiva, reforça que:

A escola inclusiva não pode prescindir da escola especial. São dois modelos que precisam dialogar entre si, tendo em vista o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os alunos.

Nesse contexto, a APAE de Campo Bom (RS) se destaca como uma instituição de referência. Trata-se da única APAE do estado do Rio Grande do Sul com autorização legal para ofertar o ensino fundamental completo em uma escola especial. Conta com um corpo docente qualificado, composto por professores com formação em pedagogia, educação física, artes, ciências, matemática, história e letras, todos com especializações e pós-graduações na área da educação especial. A escola é reconhecida pela sua sistematização pedagógica e pelo compromisso em oferecer um ensino adaptado, significativo e afetivo.

Em 2025, a APAE de Campo Bom mantém uma estrutura escolar composta por uma turma de 8º ano do ensino fundamental e uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) correspondente à mesma etapa. Além disso, dispõe de quatro turmas de Projetos Pedagógicos Específicos (PPE), que funcionam como espaços de recomposição de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades funcionais, além de uma turma de oficina de artesanato, voltada à estimulação da coordenação motora, criatividade, expressão e preparo para atividades práticas e mercado de trabalho.

A atuação da instituição vai além da escolarização. A APAE de Campo Bom conta com um setor de assistência social, com grupos de convivência e o serviço de Centro Dia, que acolhe jovens e adultos com deficiência em situação de vulnerabilidade e dependência funcional. Na área da saúde, possui um centro clínico integrado com atendimento nas áreas de fonoaudiologia,

psicologia, fisioterapia e neurologia infantil, formando uma equipe multiprofissional que trabalha de maneira articulada com a escola e as famílias.

É importante destacar que, na prática pedagógica da instituição, observa-se que muitos alunos com TEA chegam à APAE após concluírem o ensino regular, muitas vezes com um histórico de exclusão velada, falta de adaptação curricular e ausência de vínculo com os professores. Embora formalmente incluídos, esses estudantes não foram estimulados em suas potencialidades e chegam à escola especializada com defasagens graves em leitura, escrita, raciocínio lógico e habilidades sociais.

Diante disso, a escola especial cumpre um papel indispensável: recompor percursos interrompidos, resgatar a autoestima e a motivação para aprender, além de oferecer um ambiente acolhedor, em que o aluno é visto como um sujeito de direitos, capaz de aprender dentro de sua singularidade. Conforme aponta a Declaração de Salamanca (1994), “as escolas comuns, com orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos”.

Longe de representar retrocesso, as escolas especiais, como, por exemplo, a APAE de Campo Bom, são espaços potentes de desenvolvimento humano e inclusão real, que respeitam os tempos, os modos de aprender e as necessidades de cada sujeito.

2.4 Currículo, avaliação e desigualdade

Outro ponto crítico no debate sobre a educação inclusiva é a incoerência entre o direito legal ao currículo adaptado e a uniformização dos instrumentos de avaliação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 14) estabelece que o sistema educacional deve promover “currículos flexíveis, que considerem as singularidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. No entanto, o que se observa, na prática, é um modelo de ensino que mantém a rigidez curricular e aplica instrumentos avaliativos padronizados para todos os estudantes, desconsiderando suas diferentes formas de aprendizagem e expressão.

Um exemplo claro dessa contradição se dá nas avaliações em larga escala, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Ainda que o ordenamento jurídico assegure adaptações pedagógicas para alunos, público da educação especial, essas avaliações seguem o mesmo modelo para todos os estudantes, sem considerar a diversidade das aprendizagens, níveis de suporte ou dificuldades cognitivas específicas. Isso impacta diretamente não apenas no desempenho quantitativo, mas na autoestima e no sentimento de pertencimento desses alunos, que se veem em constante desvantagem, reforçando o ciclo de inclusão mascarada.

Essa realidade evidencia a permanência de um modelo escolar centrado em padrões rígidos de normalidade, que valoriza mais o resultado do que o processo de aprendizagem e que ainda insiste em medir todos os alunos com a mesma régua. Como reforça Mantoan (2003, p. 40), “os alunos com deficiência não são ‘problemas’ a serem resolvidos, mas sujeitos a serem reconhecidos em suas diferenças”.

A aplicação de um currículo único e de avaliações uniformizadas ignora o princípio da equidade, que pressupõe oferecer recursos individualizados a quem necessita, justamente para garantir o mesmo direito à aprendizagem.

No caso dos alunos com TEA, sobretudo aqueles com maiores níveis de suporte, a ausência de adaptações curriculares e de avaliação se torna um obstáculo concreto ao aprendizado. É comum que esses estudantes recebam o mesmo material dos demais colegas, sem qualquer modificação e que sejam avaliados exclusivamente por provas escritas,

desconsiderando aspectos fundamentais, como, por exemplo, comunicação alternativa, necessidade de tempo ampliado na realização de atividades, mediação oral e/ou registros visuais.

Diante disso, a escola especial, longe de ser um retrocesso, configura-se como uma resposta legítima e necessária às falhas estruturais da escola regular. Nessas instituições, o currículo é adaptado desde a sua concepção, as estratégias são diversificadas e a avaliação se dá de forma processual, contínua e respeitosa às possibilidades de cada sujeito. A APAE de Campo Bom, por exemplo, adota planos pedagógicos individualizados, com objetivos reais e alcançáveis, considerando o ponto de partida de cada aluno e respeitando seus limites e potencialidades.

A escola inclusiva, portanto, precisa avançar do discurso à prática, reconhecendo que inclusão sem adaptação não passa de retórica. E, nesse cenário, a escola especial continua sendo um espaço necessário de resistência, acolhimento e efetivação do direito à educação para todos.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, por meio da qual buscou-se compreender as vivências escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), após o término do ensino fundamental, bem como, identificar estratégias pedagógicas desenvolvidas em uma escola especial para promover aprendizagens significativas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como principal característica a preocupação em compreender os significados que as pessoas atribuem às suas experiências, permitindo uma análise aprofundada dos contextos sociais nos quais estão inseridas.

3.1 Caracterização do campo e sujeitos da pesquisa

O estudo foi realizado na Escola de Ensino Fundamental Recanto de Luz, sendo sua mantenedora a APAE de Campo Bom/RS, única instituição do estado autorizada a ofertar o ensino fundamental completo em uma APAE. A instituição atende alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e TEA, oferecendo um ensino estruturado, adaptado e desenvolvido por profissionais com formação especializada.

As observações foram realizadas na turma de PPE II (Programa Pedagógico Específico), composta por nove estudantes, sendo sete deles diagnosticados com TEA, todos com mais de 15 anos. As atividades da turma ocorrem três vezes por semana no turno da tarde. Dentre os alunos, três possuem carga horária escolar reduzida, conforme orientação pedagógica em conjunto com a equipe técnica e a família, considerando as limitações relacionadas à regulação emocional, resistência à permanência prolongada e a necessidade de adaptação gradual ao ambiente escolar. Tal medida tem se mostrado eficaz para garantir a qualidade do ensino, o engajamento e o bem-estar dos alunos.

A turma é de responsabilidade de uma professora titular com formação inicial em Letras, especialização em Atendimento Educacional Especializado e em Educação Especial com ênfase em TEA, além de cursar atualmente pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. A docente conta com apoio de duas auxiliares de ensino especial, também pós-graduas na área, conforme a seguinte organização: segundas-feiras com a auxiliar presente das 14h às 17h; nas terças-feiras com a auxiliar presente das 15h45 às 17h e nas sextas-feiras não tendo auxiliar, mas a turma participa da aula de Educação Física, conduzida por professor especialista.

Durante o período de observação, foi possível identificar o uso de rotina visual estruturada (quadro com fotos dos alunos, horários, ambientes e atividades), recurso amplamente indicado para alunos com TEA, pois favorece a previsibilidade, reduz a ansiedade e organiza a sequência temporal das ações. A imagem abaixo exemplifica esse recurso pedagógico.

Figura 1: rotina estruturada.

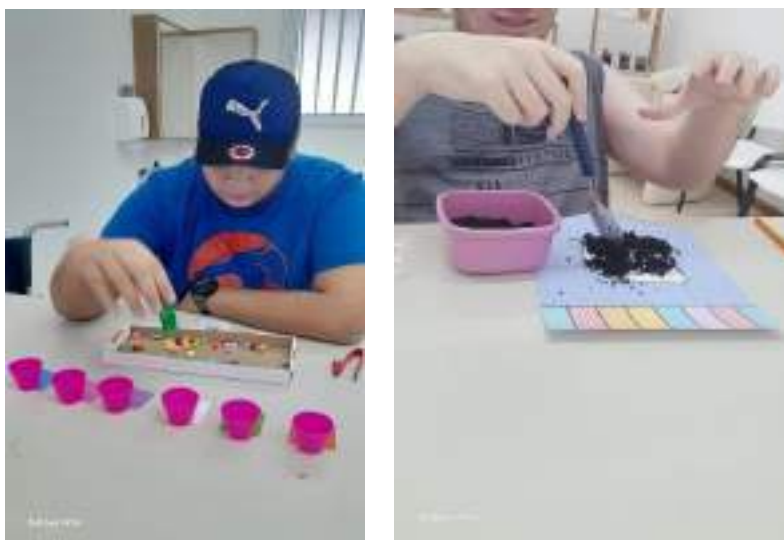


Fonte: acervo pessoal APAE de CB.

As atividades observadas foram predominantemente práticas e funcionais, com foco no desenvolvimento da autonomia, da comunicação não verbal, das habilidades sociais e cognitivas, além da estimulação da coordenação motora e do raciocínio lógico. Dentre elas, destacam-se oficinas de culinária, separação por cores, coordenação motora, artesanato e organização de tarefas do cotidiano, como exemplificam as imagens abaixo:

Figura 2: exemplificação das atividades.





Fonte: acervo pessoal APAE de CB.

Tais práticas são fundamentais para promover a generalização de aprendizagens, estimulando o estudante a aplicar seus conhecimentos em diferentes contextos.

Desse modo, a observação realizada na turma do PPE II evidenciou uma prática pedagógica coerente com os princípios da Educação Especial e da inclusão escolar, centrada nas singularidades dos alunos e estruturada para respeitar seus ritmos, interesses e modos de aprender. A intencionalidade pedagógica da equipe, aliada ao uso de recursos visuais, metodologias ativas e atividades funcionalmente significativas, contribui não apenas para o avanço pedagógico dos alunos, mas também para o fortalecimento de sua autonomia e qualidade de vida. A estrutura da APAE de Campo Bom, o perfil profissional dos docentes e a proposta curricular adotada, a meu ver, reforçam o compromisso da instituição com uma educação que acolhe, respeita e potencializa as diferenças.

3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de três estratégias principais: observação participante, entrevistas semiestruturadas, com adaptações conforme as possibilidades dos sujeitos, e análise documental informal, registros e falas espontâneas² captadas no contexto escolar. A triangulação dessas fontes buscou garantir maior densidade e credibilidade aos dados coletados, conforme recomenda Lüdke e André (1986).

A observação participante foi realizada ao longo de dois encontros com a turma do PPE II, no turno da tarde. Segundo André (1995), esse tipo de observação permite ao pesquisador compreender o ambiente escolar em sua complexidade, observando diretamente comportamentos, interações e rotinas pedagógicas. A presença na escola possibilitou um olhar mais sensível e contextualizado sobre os itens investigativos.

Inicialmente estava prevista a realização de entrevistas semiestruturadas com a mãe de um aluno com TEA grau 3 e com um estudante da própria turma do PPE II. No entanto, em virtude de demandas pessoais da família, não foi possível realizar a entrevista formal com a mãe. Ainda assim, a mesma compartilhou, em conversas informais, relatos espontâneos que se mostraram valiosos e pertinentes ao tema do estudo. Esses relatos foram incorporados ao corpus

² As pessoas participantes desta pesquisa terão o sigilo de sua identidade, garantidos através do uso de códigos, sendo **M** para a mãe, **E** para a educadora e **P** para o aluno.

de análise por sua relevância afetiva, social e educacional. Em um de seus depoimentos, ela expressa:

O meu maior desejo é que o meu filho consiga se virar um pouco sozinho. Não quero que ele dependa de mim pra tudo. Eu não vou estar aqui pra sempre. Se ele aprendesse a tomar chimarrão, já estaria bem feliz, seria uma companhia pra mim! (M).

Já a entrevista com os estudantes da turma do PPE II também não pôde ser realizada, uma vez que nenhum deles possui comunicação verbal funcional, o que inviabilizaria a obtenção de respostas a partir de um roteiro estruturado de perguntas. Essa limitação metodológica, no entanto, reforça o papel da observação como ferramenta sensível de escuta do não verbal, valorizando os gestos, comportamentos e formas alternativas de comunicação dos alunos.

Por outro lado, foi possível realizar uma entrevista estruturada com um aluno da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), da mesma instituição, diagnosticado com TEA, mas com comunicação verbal funcional. Esse aluno, oriundo da rede municipal de ensino, compartilhou relatos sobre sua trajetória escolar, suas vivências na escola regular e as mudanças percebidas após seu ingresso na escola especial. A entrevista foi realizada pela professora conselheira da turma da EJA, que é a mesma titular da turma do PPE, a fim de dar mais segurança e confiança ao aluno.

Além disso, foram registradas conversas com a professora titular da turma, cuja escuta forneceu subsídios importantes sobre os desafios pedagógicos enfrentados, bem como, sobre as estratégias implementadas no cotidiano escolar. Uma fala especialmente significativa revela sua percepção ao assumir a turma e o processo de adaptação e planejamento:

Quando recebi essa turma, no início do ano, foi um choque para mim, uma turma com questões comportamentais graves e sem muito auxílio. Porém, fui atrás de estratégias de ensino e metodologias que pudessem ser meus aliados na hora de trabalhar com estes alunos, que são jovens/adultos que, na sua maioria, já concluíram o ensino fundamental completo, porém, não sabem nem escrever o seu nome. Então, fui colocando uma rotina com a turma, uma previsibilidade: quem entra, qual horário, em qual ambiente... isso foi organizando-os, deixando-os mais tranquilos e preparados para as aulas. Cada um é único e tem as suas particularidades. A gente vai aprendendo a lidar e fazer com que os demais também se vejam e se entendam. Hoje é uma turma que tenho muito orgulho e está bem gostosa de trabalhar (E).

As contribuições desta etapa metodológica reforçam a importância da escuta atenta, da presença sensível e da valorização da experiência dos sujeitos que vivem a inclusão na prática, sejam eles educadores, familiares, ou os próprios alunos.

3.3 Entrevista com aluno da EJA: da exclusão ao pertencimento.

A etapa de entrevistas da pesquisa, então, teve como foco ouvir diretamente a experiência de um aluno com TEA, com comunicação verbal funcional, que pudesse relatar sua trajetória escolar antes e depois de ingressar na escola especial. A entrevista foi realizada com um

estudante de 20 anos, atualmente matriculado na turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondente ao 8º ano do Ensino Fundamental na APAE de Campo Bom.

Pedro, nome fictício para preservar a identidade do aluno, apresentou um histórico de grande sofrimento escolar durante sua passagem pela escola regular. Seu relato revelou episódios de bullying intenso, isolamento social e ausência de vínculo com professores e colegas. Segundo o próprio aluno, ele passou por diversas escolas ao longo dos anos e, em praticamente todas, era mantido em uma sala separada, com outro aluno público-alvo da educação especial, sem contato com os demais estudantes da turma. Nem mesmo os momentos de recreio, ou o horário do lanche eram vivenciados em coletivo. Essa segregação acentuou seu quadro de fobia social, levando-o a episódios de ansiedade, crises emocionais e comportamentos de evitação escolar.

Trago aqui alguns trechos de falas do aluno:

Ficava sempre em uma sala pequena, separado dos outros. Não tinha colegas, nem via os alunos. Até o meu lanche era na sala. Quando eu tinha prova e não sabia ler, eu marcava qualquer coisa, não entendia nada. As professoras pareciam que não queriam me ensinar com vontade (P).

Além da falta de interação, Pedro relatou que nunca participou de atividades em grupo, apresentações, ou projetos coletivos. Sentia-se deslocado e pouco acolhido, desenvolvendo aversão ao ambiente escolar:

Odiava a escola normal, só me trouxe infelicidade. Eu passava mal nas festas da escola, tinha medo de conhecer pessoas novas (P).

A chegada na APAE de Campo Bom marcou uma virada em sua trajetória escolar. Conforme relatado, foi na escola especial que ele teve sua primeira experiência positiva com o processo de aprendizagem. Hoje, Pedro encontra prazer nas aulas de Português, Matemática e Artes, além de se orgulhar de ter alcançado a alfabetização e o domínio das operações matemáticas básicas. Ele relata que finalmente sente que aprende, que é ouvido e acolhido pelos professores:

Agora sou alfabetizado, sei fazer contas. Aqui gosto de todos, os professores são muito melhores. Aqui tenho amigos, consigo socializar, não tenho mais aquele medo social. Evoluí muito (P).

A professora conselheira, que também é titular da turma do PPE, reforça a transformação observada no aluno desde sua chegada à instituição. Quando ingressou na APAE, Pedro apresentava forte fobia social, evitando contato visual, interações com colegas, ou qualquer situação fora de sua zona de conforto. Hoje, segundo o relato da docente, ele circula com segurança por todos os ambientes da escola, interage com alunos e profissionais, participa de eventos externos, como a Feira de Ciências do município e até mesmo apresentações culturais. Sua autonomia social vem crescendo de forma significativa.

Esse relato, além de humanizar os dados da pesquisa, evidencia de maneira contundente o impacto que práticas pedagógicas individualizadas, acolhedoras e especializadas podem ter na vida de um aluno com TEA. A entrevista reforça que a escola especial não apenas promove a aprendizagem acadêmica, mas também atua diretamente no fortalecimento da autoestima, das habilidades sociais e do sentimento de pertencimento.

Conforme enfatiza Silva (2018, p. 138), "é esse sentimento de pertencimento que incita comportamentos participativos, cooperativos e ajuda a moldar sua identidade". No caso de Pedro, a escola especial foi o ambiente capaz de proporcionar essa transformação, rompendo um ciclo de inclusão mascarada vivido ao longo de anos na rede regular.

Como alerta Mantoan (2003, p. 40):

A escola que se propõe inclusiva não pode trabalhar com a ideia de que todos os alunos devem atingir os mesmos objetivos da mesma forma e ao mesmo tempo. Cada aluno tem o direito de aprender a seu modo, no seu tempo e com os recursos pedagógicos que lhe forem mais adequados. Não reconhecer isso é manter a exclusão dentro da própria inclusão..

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista após a conclusão do Ensino Fundamental revela um cenário preocupante de exclusão pedagógica disfarçada de inclusão. Os dados coletados durante a pesquisa, aliados às observações de campo e aos relatos dos sujeitos envolvidos, reforçam que a simples permanência desses alunos na escola regular, sem mediações adequadas, não garante aprendizagem, desenvolvimento e até mesmo um preparo para a vida em sociedade.

O estudo evidenciou que muitos estudantes com TEA, ao chegarem à escola especial após a conclusão do ensino fundamental na rede regular, apresentam lacunas severas em áreas fundamentais, como, por exemplo, na comunicação, na autonomia, na socialização e nas habilidades acadêmicas básicas. Tais déficits são reflexos de práticas pedagógicas que, muitas vezes, limitam-se à garantia da matrícula, sem assegurar a efetivação de direitos educacionais plenos.

A experiência da APAE de Campo Bom, instituição analisada nesta pesquisa, demonstra que a escola especial, longe de representar retrocesso, pode ser um espaço de reconstrução de trajetórias. Por meio de propostas pedagógicas individualizadas, rotinas estruturadas e uma equipe docente especializada, a escola oferece um ambiente seguro, acolhedor e intencionalmente planejado para o desenvolvimento global dos alunos. Casos como o de Pedro, que superou a fobia social e conquistou avanços significativos em sua autonomia e aprendizagem, ilustram o impacto positivo de uma intervenção educativa qualificada.

Contudo, é importante destacar que a defesa da escola especial não significa abrir mão da luta por uma educação inclusiva de qualidade na rede regular. Pelo contrário, os resultados deste estudo reforçam a necessidade urgente de revisão das práticas inclusivas, de formação continuada para os professores e de maior investimento em recursos humanos e pedagógicos nas escolas comuns.

A construção de uma educação inclusiva exige a superação de dicotomias entre escola regular e escola especial. Ambas têm papéis complementares e devem dialogar de forma ética e respeitosa, sempre com o foco nas necessidades reais de cada estudante. Reconhecer a singularidade dos sujeitos com TEA, respeitar seus ritmos e investir em estratégias pedagógicas que promovam autonomia e pertencimento não é uma escolha, é um dever ético e social.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar o olhar de educadores, gestores e formuladores de políticas públicas sobre os desafios enfrentados por jovens e adultos com TEA no pós-ensino fundamental, bem como, sobre as possibilidades reais de intervenção que garantam o direito à aprendizagem e à dignidade desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso na pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1995.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jun. 2025

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SILVA, Amanda Maria Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 23 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLF, Bianca. **Estratégias educativas interacionais na manifestação de linguagem por uma aluna com Síndrome de Down**. São Leopoldo: UNISINOS, 2017.

INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Isamara da Silva Nunes¹

RESUMO: O presente artigo é um estudo de caso combinado com uma pesquisa semi estruturada, o mesmo tem por objetivo compreender como a intencionalidade pedagógica pode contribuir para a relação interpessoal no atendimento educacional especializado, bem como identificar na intencionalidade pedagógica indicadores da formação do professor do Atendimento Educacional Especializado atuante na Educação Infantil. A pesquisa apresenta uma discussão sobre como a intencionalidade pedagógica pode produzir estratégias e recursos, voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com deficiência. Este texto explicita os principais desafios encontrados no campo de atuação dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado que atuam na Educação Infantil, assim como apresenta possibilidades de estratégias voltadas ao bem-estar, aprendizagem e planejamento, dentro do ambiente escolar infantil. Promovendo a reflexão sobre escolhas teórico-metodológicas promotoras da construção de um currículo articulado, entre o fazer pedagógico, as propostas de experiências e vivências que ocorrem na educação infantil, evidenciando situações intimamente ligadas com a formação docente. Articulando teoria e prática fomentando reflexões importantes acerca dos processos de formação docente, planejamento colaborativo e evidências pedagógicas.

PALAVRAS CHAVES: Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil. Políticas de Educação Infantil. Intencionalidade Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de múltiplas possibilidades, com diferentes materialidades para contemplar todos os sujeitos que nela estão inseridos. Sujeitos com direitos de aprendizagem sugeridos e pré-estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a BNCC não menciona nenhum tipo de variação, entre os objetivos de aprendizagem e habilidades propostas, para as crianças com deficiência, altas habilidades ou com o espectro do autismo. No entanto. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA no artigo 53, inciso I e II dispõe:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

A chegada de estudantes com deficiência nas escolas regulares, é acompanhada de estratégias, decretos, pareceres, políticas, entre outros aportes e recursos legais que apontam e fundamentam a garantia e cumprimento dos seus direitos. A legislação educacional brasileira

¹ Professora da educação infantil da rede privada de Novo Hamburgo/RS. Contato: professoraisamaranunes@gmail.com

compreende que toda e qualquer criança tem o direito de estar na escola, sendo sua matrícula obrigatória a partir dos quatro anos. No cotidiano escolar os processos de inclusão de estudantes público da educação especial, ainda necessita de muitos avanços, desde o acesso, passando pelo pertencimento e aprendizagem.

Esta pesquisa traz como tema central *“A intencionalidade pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil”*. A escolha desse tema foi motivada pela minha trajetória de trabalho docente, pautada pelas reuniões pedagógicas e pela escrita do Plano Educacional Individualizado - PEI e consolidada no aprofundamento de estudos e discussões de caso ocorridas durante o período de formação do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, bem como é fomentada pela necessidade de uma investigação que busque compreender como é realizado o trabalho do professor de AEE dentro do contexto da Educação Infantil em uma escola da rede privada.

A pesquisa realizada tem como objetivo geral investigar como a intencionalidade pedagógica do profissional de Atendimento Educacional Especializado, pode contribuir para o desenvolvimento dos Estudantes com Transtorno do Espectro Autista na etapa da Pré-escola Educação Infantil. Para os desdobramentos desta pesquisa buscamos compreender como a intencionalidade pedagógica pode contribuir para a relação interpessoal no atendimento educacional especializado, identificando elementos da formação do professor do atendimento educacional especializado para a educação infantil.

Para a escrita deste artigo optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa com entrevista semi estruturada e revisão bibliográfica. Minayo (2000) indica que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Esta metodologia permite a construção de um panorama entre os dados coletados na entrevista e as produções já elaboradas, ambos irão corroborar para a compreensão das ações laborais inerentes a este profissional, no contexto da educação infantil, bem como irão destacar as ações realizadas pelo mesmo, tal como os desdobramentos que possibilitam e qualificam a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para a produção dos dados foi realizada uma entrevista semi estruturada, com a professora de Atendimento Educacional Especializado, que atua em todas as turmas de educação básica da rede privada, com estudantes de dois anos de idade aos dezoito anos de idade, situada no Município de Novo Hamburgo. Esta pesquisa apresenta um panorama sobre as atividades desempenhadas pela professora do AEE, detalhando esmiuçando cada uma das etapas de trabalho e proposições possíveis para o campo de atuação na educação infantil. A definição do local de pesquisa se deu pela proximidade e acesso aos profissionais, uma vez que a pesquisadora atua neste espaço como docente.

Esta pesquisa foi fomentada pelo desejo de analisar e averiguar as discussões levantadas pela professora, a mesma foi realizada utilizando o recurso de gravação, com posterior transcrição das narrativas apresentadas pela professora de AEE. A entrevista aplicada é semi estruturada bem como, tem por objetivo compreender de que forma ocorre a sua atuação no campo de trabalho.[...]os dados produzidos nas pesquisas com abordagem qualitativa precisam ser analisados de forma coerente, utilizando-se de técnicas que oportunizem um olhar reflexivo, compreensivo e dinâmico.(VALLE; FERREIRA, p.3, 2025).Possibilitando assim uma análise que apresenta a percepção da construção de identidade profissional, identificando questões

importantes sobre a formação, tal como expõe sua compreensão sobre as demandas inerentes ao trabalho realizado.

2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS HISTÓRICOS E GARANTIA DE DIREITOS

A escolarização no Brasil surge com a chegada dos Jesuítas em 1549, tendo como principal referencial o padre Manoel de Nóbrega. Neste período o principal objetivo era realizar a catequização e instrução, algo que durou até 1749, sendo interrompido pelas reformas pombalinas. A educação brasileira passou pelo período Imperial, Republicano, República Nova, Crise do Nacionalismo, até chegar à atualidade. É fato que a educação brasileira teve leis anteriores à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9394/96, mas as mesmas não se efetivaram como tal. A LDB em seu primeiro artigo intitulado da “Educação” apresenta as seguintes premissas:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

As crianças de quatro e cinco anos viveram por um longo período afastadas da escola, no Ensino Fundamental com duração de oito anos, onde as etapas de ensino eram denominadas séries, as crianças poderiam ingressar com sete anos na primeira série, mesmo sem ter feito a vivência de pré-escola. A Lei 12.796 do ano de 2013 dispõe em seu texto sobre o acesso, permanência e obrigatoriedade das crianças de quatro a cinco anos a frequentarem a etapa da pré-escola, que compõem a educação infantil.

Compreende-se que a partir da aplicação desta lei as crianças de quatro e cinco anos deverão frequentar a Educação Infantil, com a carga horária mínima de quatro horas contemplando assim uma jornada parcial, a jornada de sete horas e meia contempla a educação integral. O calendário letivo se organiza através de oitocentas horas de aula, distribuídas em no mínimo duzentos dias letivos. A obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos foi estabelecida por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Esta lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, tornando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos.

A partir da obrigatoriedade, finalmente as crianças de quatro anos estarão na escola, mas o que essas crianças foram fazer neste espaço? Neste momento a educação infantil era organizada através das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil - DCNEI, aprovadas em 2010, a mesma estabelecia um conjunto de princípios e objetivos para a educação infantil no Brasil, buscando o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, em aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectuais e sociais.

O documento apresenta proposições de como pensar a proposta pedagógica, a organização dos espaços para as crianças e expressava a necessidade de brincadeiras e interações que favorecessem a exploração da criança, garantindo experiências para o seu desenvolvimento

integral. Por fim, este documento também discorre sobre critérios de avaliação na educação infantil, bem como já apresentava a divisão entre creche e pré-escola.

Com base em uma análise aprofundada dos currículos de ensino brasileiros, o Ministério da Educação propõe no ano de 2015, uma revisão dos documentos norteadores, dando início a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, este documento tem por objetivo a organização de um currículo baseado na aquisição de habilidades e competências dos sujeitos, em cada etapa de ensino. Este movimento possibilitou a reelaboração dos currículos das redes estaduais, municipais e privadas de todo o país.

Faz-se necessário a reflexão sobre nenhum desses documentos mencionar como a organização dos currículos, independente da etapa de ensino deve ocorrer para acolher e possibilitar o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência, altas habilidades ou do espectro autista, observando atentamente, estes documentos não citam nenhum tipo de estratégia, recurso ou material a ser utilizado para a ampliação e desenvolvimento destes sujeitos.

Nos diferentes contextos educacionais, temos a presença de estudantes público da educação especial pela garantia do direito a estar na escola comum/regular, mas nem sempre foi assim. A Declaração Universal de Salamanca diz que: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (UNESCO 1994).

No contexto histórico da política nacional de educação especial encontramos situações que emergem desde o tempo do império do Brasil. Um marco importante na política nacional de educação especial é o ano de 1994, Onde no texto é publicado a necessidade de integração instrucional “que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que (...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”(BRASIL, 2008,p.7). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu artigo 24 define que:

Os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Pensar contextos educacionais para este público requer fazer memória recente sobre sua ausência nos espaços escolares e políticas educacionais, bem como na necessidade de criação de políticas públicas específicas para a perspectiva inclusiva, não só garantindo, mas também ampliando a qualidade e o tempo de permanência desses estudantes atípicos no contexto escolar. Segundo a declaração Universal de Salamanca:

o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão

financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares. (“DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, 1994)

Refletindo sobre os atravessamentos e implicações da prática cotidiana, as crianças atípicas na etapa de pré-escola acima de tudo são estudantes com potencialidades e habilidades, a serem ampliadas e desenvolvidas. Cabe aos docentes lembrar que o sujeito não é fragmentado, ou seja, necessita da interação com os pares, do senso de pertencimento, para criar vínculo e fazer jus ao que é a possibilidade da pedagogia ser promotora de uma educação escolar libertária, que valorize a educação precoce como possibilidade de assegurar a estes sujeitos em diferentes contextos a possibilidade de ser e estar. Assegurando o direito de uma educação de qualidade, que possibilite ampliar o olhar para práticas que fomentem a potencialidade do sujeito e evidencie não só o acesso, mas de fato a execução de políticas promotoras de direitos.

3 ESCOLA E INFÂNCIAS: O QUE NOS APONTAM AS PESQUISAS

A revisão bibliográfica que corrobora para a escrita deste artigo é Barbosa (2008), Horn (2004) e Corazza (2001), autores que pesquisam no campo da infância, o desenvolvimento infantil em diferentes contextos, o protagonismo, assim como a formação docente. A fim de verificar a existência de outras produções acadêmicas com esta temática realizou-se um levantamento na plataforma CAPES, que culminou com a identificação de três teses acadêmicas que trazem como tema central o desenvolvimento do trabalho do professor de atendimento educacional especializado juntamente com crianças da educação infantil.

A primeira é *“Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Análise de Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Municipais de Itanhaém-SP, ALVARENGA, 2023”*. Apresenta de maneira minuciosa de que forma o atendimento educacional especializado aparece dentro do projeto político pedagógico das escolas municipais do município de Itanhaém em São Paulo, para a construção da mesma optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa, onde a mesma foi fomentada pela análise dos projetos políticos pedagógicos das respectivas escolas do município. A pesquisa busca analisar de que forma o AEE está presente dentro da escola. A pesquisa em seus desdobramentos evidencia que o AEE está contemplado no projeto político pedagógico, porém existe uma certa distância entre a teoria do documento e a prática que ocorre nessas escolas.

O estudo *“Educação Infantil Inclusiva: O Atendimento Educacional Especializado para Crianças de 0 a 3 Anos à Luz da Teoria Histórico-Cultural, DONATO, 2023”*. Apresenta uma perspectiva através da Implementação do atendimento educacional especializado na educação infantil com foco na faixa etária de 0 a 3 anos. O texto discorre sobre as práticas apresentadas às crianças de educação infantil com deficiência ou necessidades educacionais (NEES). Este estudo concluiu que é necessário oportunizar para as crianças com e sem deficiência oportunidades de vivenciar e explorar, além de participar da cultura oportunizando assim o desenvolvimento

integral desses sujeitos. Aponta que para que isso ocorra é necessário a garantia de espaço físico adequado para as propostas do AEE, bem como uma gestão escolar comprometida com a inclusão e desenvolvimento integral de seus estudantes.

O AEE e o trabalho articulado na educação infantil: Por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças, PEIXOTO, 2023. O referido texto propõe repensar o AEE na educação infantil, propondo uma escuta sensível ao corpo e aos ritmos singulares apresentados pelas crianças, propondo assim uma prática de educação inclusiva que acolha as crianças nos detalhes, sem realizar ações excludentes às diferenças.

Com base nas referidas leituras a importância da realização desta pesquisa está fundamentada na real necessidade de compreender como ocorrem os processos de trabalho do profissional do AEE, assim como de que forma este processo contribui para a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Esta pesquisa apresentará em seu corpo os desafios cotidianos e éticos que impactam sobre o fazer docente do professor de AEE, propondo uma reflexão sobre a compreensão do seu espaço de atuação no cotidiano escolar da Educação Infantil, na etapa da pré-escola.

Faz-se necessária a compreensão dos diferentes sujeitos no cotidiano escolar, na educação contemporânea, muito se explana sobre a concepção de infância que norteia os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP, dos espaços escolares, bem como dos sujeitos pertencentes ao contexto da educação infantil. Nesta etapa da infância compreende-se que este é o momento para construção social e cultural do indivíduo. Portanto, compreender como a escola acolhe e reconhece as múltiplas infâncias é também refletir sobre a construção da infância dos sujeitos com TEA. Segundo Sarmiento:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam-se e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (2007, p. 36).

É fundamental compreender quais as visões e construções de infâncias múltiplas são oportunizadas, bem como consideradas nos diferentes processos de documentação pedagógica, aprendizagem e organização dos espaços escolares, que possibilitam esta construção singular, destes indivíduos múltiplos: “As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas” (Barbosa, 2007, p.8).

Se refletirmos sobre os processos de participação dentro dos contextos da sala de atendimento do AEE, bem como no contexto da sala de aula de referência será possível verificar a necessidade de proposição e interpretação do direito de participação destes indivíduos. Destaca-se que para que isso ocorra a intencionalidade do profissional de AEE precisa ser latente, potente e presente, na construção de tessituras entre a sala de AEE e o espaço da sala de referência. “Inclusão é mais do que ‘passar para dentro’, é desmontar a lógica que torna a diferença um problema” (FREITAS, 2011, p. 117). É Possibilitar a construção de espaços e propostas que oportunizem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a cada etapa de ensino.” Não se trata, portanto, de somente fazer ajustes no conteúdo que pretendemos ensinar, mas, outrossim, de uma revisão da forma e das concepções que embasam nossas práticas.” (ZORTÉA, 2022, p.31).

Por fim, um dos grandes mobilizadores nesta temática é o princípio de que as crianças produzem suas próprias culturas, através de brincadeiras, linguagens e saberes desta forma a análise minuciosa de como ocorre a formação e a ação docente do professor de atendimento educacional especializado é de grande relevância para a compreensão eficaz não somente da atuação deste profissional, mas também do processo de relação intra/interpessoal destes estudantes com a atuação mediada pelo profissional de AEE, a fim de verificar como ocorre a construção das relações desses sujeitos com seus pares e com a aprendizagem, quais são os recursos, métodos e estratégias que atuam como facilitadores deste processo.

Para além da construção de documentações, neste campo de atuação, este profissional também necessita construir redes que se articulem possibilitando o bom desempenho social e acadêmico dos estudantes, oportunizando a verificação efetiva do uso de estratégias e recursos que possibilitem o desenvolvimento de crianças com deficiência na educação infantil. Destaca-se que o panorama apresentado através do ensino colaborativo, está intimamente ligado com situações de organização e planejamento. Com teorias alicerçadas no Cuidado ético, estético e metodológico que é fundamentado pelas pesquisas de Barbosa e Horn quanto a organização de espaços e atuação com crianças da pré-escola.

4 INFÂNCIAS ESCOLARIZADAS: A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A formação inicial da profissional de atendimento educacional especializado, responsável pelo cargo de professora de AEE, dentro da instituição de ensino, que participou desta pesquisa é licenciatura em Educação Especial cursada na Universidade Federal de Santa Maria, com especialização em neurociências pela UnilaSalle, Mestrado em Inclusão e autismo pela linha de pesquisa L3 da Universidade Federal de Santa Maria e atualmente a profissional curso especialização em Análise do comportamento aplicado - ABBA.

Neste momento as principais atribuições da profissional de AEE estão intimamente relacionadas ao acolhimento dos estudantes com deficiência, estratégias junto aos professores, monitores e equipe diretiva para o bem-estar e desenvolvimento integral desses educandos, buscando construir com os profissionais qual a melhor forma de atuação com este estudante.

A entrevistada destaca a importância de compreender como esse sujeito aprende, bem como apropria-se de recursos que oportunizem sua aprendizagem significativa, bem como englobam a singularidade de formas de ser destes estudantes, dentro do contexto educacional. Para obter esta compreensão de maneira global são realizados de maneira periódica momentos de reunião e encontros com as famílias, a fim de acolher e orientar quanto aos processos incutidos neste ser e estar desses sujeitos inseridos no contexto escolar.

A organização das demandas para a consolidação de um trabalho efetivo apresenta-se bem desafiadora, uma vez que a profissional identifica um número crescente de estudantes público-alvo e pouca mão de obra profissional, para atender esta demanda. A mesma destaca que tem mantido como prioridade o atendimento dentro do espaço de referência do AEE, bem como o atendimento às famílias e auxílio aos docentes, nos momentos de adaptações curriculares e sala de aula, assim como outros contextos inerentes destes processos inclusivos.

Outro grande desafio apresentado pela professora é a barreira atitudinal de alguns professores, que demonstram dificuldade e resistência, em compreender que o plano educacional individualizado é uma necessidade, um direito constituído e garantido aos estudantes com deficiência, sendo importante a sua construção de maneira integral pelos professores. Diante desta dificuldade a mesma relata que:

Gostaria de trazer mais formações, estar articulando mais formações para todos os professores, monitores, enfim. Hoje a gente se concentra mais na orientação aos monitores do que aos professores, eu acho que precisaria muito, gostaria de avançar nisso também (trecho extraído da entrevista)

A professora cita que compreende a importância de realizar atendimentos na educação infantil, pois a educação infantil e a educação especial possuem muitos pontos em comum. A proposta utilizada na escola possibilita a exploração e apropriação do sujeito de conhecimentos, através dos campos de vivência e experiência construindo assim propostas que possibilitem o ser, o conhecer, o estar e o fazer.

A ideia de ensino colaborativo seria o ideal para o contexto da Educação Infantil, uma vez que os elementos que compõem o currículo desta etapa, possibilitam que a aprendizagem ocorra através da pesquisa, exploração, entre outras proposições que fomentem o desenvolvimento integral, na etapa da pré-escola. Neste sentido, a professora também menciona o desejo e interesse em poder realizar semanalmente momentos de planejamento com os professores, para construir esse currículo colaborativo, bem como criar estratégias de flexibilização, adaptação, entre outras necessidades inerentes à aprendizagem destes estudantes.

A professora enfatiza que a partir desta perspectiva de ensino colaborativo, planejamento em conjunto, possivelmente facilitaria a construção do plano de atendimento educacional individualizado.

O ensino colaborativo permite, estar mais dentro da sala de referência, em ensino colaborativo, a gente escolhe fazer dessa forma, porque se entende que a educação infantil consegue abarcar todas as experiências que eles precisam vivenciar. Acredito que é muito mais válido o professor ir até o estudante na educação infantil, dentro desta nossa proposta de escola. Também gostaria de ter um momento com os professores, onde a gente pudesse sentar, que fosse semanal, para a gente ver cada aspecto do planejamento, que a gente pudesse pensar em uma adaptação juntos. (Trecho extraído da entrevista)

Refletindo sobre estes aspectos de suma importância para a continuidade do trabalho do AEE, a professora destaca que hoje suas orientações estão muito mais voltadas para o trabalho com os monitores que atuam no suporte aos estudantes e professores em sala de aula, do que diretamente aos professores. Esta é uma situação da qual a mesma gostaria de transformar.

O atendimento realizado na sala de AEE, está organizado em algumas etapas, a primeira delas é o momento da entrevista com a família, é a partir dos dados coletados nesta entrevista que a profissional, iniciará o trabalho de construção dos atendimentos. Observações no contexto de sala de aula também são realizadas para que a mesma tenha mais subsídios e possa trabalhar ao longo dos atendimentos situações de aprendizagem específicas, por exemplo: uma criança com TEA, possui dificuldade de sentar-se para realizar alguma proposta em sala de aula, ela irá criar estratégias e recursos, aplicá-los no momento dos atendimentos, para desenvolver o sentar com este estudante.

Outro aspecto relevante para o desenvolvimento deste trabalho são os momentos de atendimento às equipes multidisciplinares dos estudantes, que também buscam realizar parcerias com o ambiente escolar, com o objetivo de construir e fortalecer ações estratégicas que fomentem o desenvolvimento de habilidades e competências para estes estudantes.

Para efetivar de fato as ações previstas no ensino colaborativo faz-se necessário o planejamento conjunto entre o professor do AEE e o professor da Sala de referência. Construir estratégias e recursos que oportunizem a adaptação e flexibilização necessária para a construção do aprendizado de cada um dos estudantes com deficiência. Outro aspecto importante está intimamente ligado à instrução paralela ou simultânea da turma, para que não somente os estudantes com deficiência possam ser beneficiados, mas também todo o grupo, com momentos alternados de explicação realizados pelo professor regente e pela professora do AEE. Segundo Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009, apud Mendes; Vilaronga, 2014, p.141)

Visando à proposta de ensino colaborativo, Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009), enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

A construção de um portfólio de avaliação compartilhada, apresenta-se benéfica principalmente nas situações voltadas para a Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola, o processo de avaliação se dá de maneira contínua através de fotos, vídeos, registros produzidos pelo próprio estudante, anotações realizadas pelo professor de observações voltadas a comportamentos de aprendizagem e interação com o meio, que validem ou explicitem aprendizagens construídas ao longo do processo.

A construção deste portfólio poderá ocorrer com ambos os professores explicitando situações de aprendizagem vivenciadas nestes momentos de ensino colaborativo. O ensino colaborativo também requer uma formação docente continuada, que oportunize a construção não somente de recursos e estratégias pedagógicas, mas também de uma identidade docente que compreenda a importância e relevância de articular o saber pedagógico com a política de Educação Especial. Oportunizando assim não somente a garantia e efetivação de direitos dos estudantes, mas também a possibilidade do espaço de atuação docente, ser um espaço de formação, uma vez que estratégias aplicadas no chão da sala de aula, podem sim, quando eficazes serem compartilhadas, com outros professores. A fim de enriquecer o aporte pedagógico e metodológico do grupo docente, fomentando práticas e saberes inclusivos que corroboram para a construção de uma escola que possibilita o desenvolvimento integral de cada um dos indivíduos.

5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR DE PERTENCIMENTO

O que é o conceito de Infância se não há mais genuína forma de não transformarmos as crianças em adultos em miniatura. A Educação Infantil possui como um marco legítimo a Constituição Federal do ano de 1988, a mesma reconhece a educação como um direito de todos e um dever do estado, explicitando a inclusão da educação infantil, através do Art, 208: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Outro aspecto importante referente à educação infantil está intimamente ligada ao marco da obrigatoriedade dos quatro anos de 2007, alicerçado na Emenda Constitucional nº 59/2009 que tornou a educação básica obrigatória, aos quatro anos de idade, sendo reforçada posteriormente pela lei nº 12.796/2013 que atualiza a LDB, reforçando a obrigatoriedade da educação infantil dos 4 aos 5 anos. Até este período temos como forma de organização do currículo da Educação Infantil as Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Infantil, que prevêem normas e práticas pedagógicas que estabelecem princípios e fundamentos de atuação no campo da educação infantil, com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

A partir de 2017 a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, estabelece direitos de aprendizagem e campos de experiência específicos para a educação infantil, este documento também é organizado por etapas, ao apresentar os objetivos de aprendizagem propostos em cada campo de experiência o mesmo apresenta a divisão etária, entre creche (crianças de zero a três anos e 11 meses) e pré-escola (crianças de 4 anos há 5 anos e 11 meses), nesta divisão as crianças da creche seriam as crianças bem pequenas e as crianças da pré-escola crianças pequenas.

É fato que a BNCC ao apresentar os campos de experiência oportuniza e privilegia experiências fundamentadas em interações e vivências, os objetivos de aprendizagem previstos buscam garantir que as crianças possam desenvolver-se integralmente, a partir de ações planejadas previamente pelos docentes. A BNCC é um caminho metodológico não somente para a construção de habilidades e competências, mas também para o desenvolvimento de cada indivíduo como sujeito. Pensar a atuação docente dentro da educação infantil requer olhar não somente para o que se acredita, enquanto proposta metodológica, como instituição de educação infantil, mas também para a formação docente, que possibilita a articulação entre a teoria e a prática, fomentando a construção não somente da aprendizagem significativa, mas também de indivíduos críticos, protagonistas e empáticos.

Aprender a conviver com as diferenças não se dá somente pelo uso de diferentes literaturas infantis, obras de arte, ou discografias, é necessário encontrar a diferença do outro, reconhecê-la e respeitá-la. Só é capaz de apresentar para um grupo de crianças a construção de identidade plural, o docente que consegue compreender a multiplicidade e pluralidade de indivíduos que compõem o seu grupo. Compreender a multiplicidade, está intimamente ligado ao fato de conhecer e reconhecer quem se é, pois ser docente na atualidade é um ato político e fala sobre escolhas teóricas e metodológicas, que não só alicercem e fundamentam sua prática, mas evidenciam a possibilidade de mudança na construção da formação dos indivíduos.

As linguagens da infância, são linguagens de acolhimento, de arte e poética, que não devem ser tolhidas, mas sim fomentadas, pelo cuidado ético e estético, além da construção de repertório cultural com os indivíduos. O senso de pertencimento construído com crianças da educação infantil, pode ter como ponto de partida, a própria organização da sala de aula de referência. Segundo Horn:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15).

Este é um espaço crucial para o desenvolvimento e acolhimento dos estudantes com deficiência, a organização deste espaço precisa evidenciar estratégias e recursos que deem conta não somente de oportunizar a aprendizagem desse estudante, mas também de antecipar e auto regular o mesmo, em situações de crise.

No âmbito da educação infantil a escolha estética da organização da sala de referência, está intimamente ligada com o aconchego do lar, os territórios de brincadeiras, a pluralidade das materialidades ofertadas pelos elementos da natureza, além do protagonismo das crianças e o senso de pertencimento. Estes espaços precisam ser provocantes, para os estudantes, desafiando os mesmos a cruzar a linha da curiosidade, derrubando os muros da impossibilidade, antes de flexibilizar uma proposta, uma docente de educação infantil na perspectiva inclusiva, precisa se dar conta que um espaço adaptado às necessidades de uma turma inclusiva é essencial para o bem estar de todas as crianças. Seja na construção de um espaço com elementos sensoriais como: massa de modelar, plastilina, areia natural, areia cinética, entre outras possibilidades, ou até mesmo recursos auto-reguladores como: mordedores, canos corrugados, entre outros recursos que possam proporcionar para o indivíduo a reorganização corporal em momentos de comportamentos disruptivos.

A educação infantil na perspectiva da educação inclusiva, possui em sua identidade desafios que perpassam a sala de aula de referência, pois um único sujeito com deficiência quando vivencia a execução de seus direitos, possui ao seu redor uma gama de profissionais que tem por objetivo o seu desenvolvimento pleno. A educação infantil é o jardim das possibilidades, pois adapta, flexibiliza, constrói, altera, mobiliza situações que viabilizem o bem-estar e a aprendizagem das crianças. Estas crianças têm como personagens central de suas vidas, os adultos que funcionam como atores, discutindo os seus papéis e responsabilidades sobre quais as melhores estratégias e condutas, para o seu desenvolvimento. Cabe aqui destacar que identificar tendências e estratégias individuais voltadas para cada criança, logo nos primeiros anos de vida também é uma forma de respeitar a sua singularidade e promover um caminho para percorrer, no decorrer do processo da educação infantil que viabilize formas de reconhecer o seu modo de ser, estar, ouvir, escutar e observar, sentidos que nos constrói enquanto indivíduos, nos posicionam enquanto sujeitos.

A intencionalidade pedagógica do professor de AEE para além do ensino colaborativo e construção de portfólios que fomentem e apresentem as construções realizadas ao longo do semestre, também se dá na intencionalidade de garantir a ponte entre família e escola. A construção dessa ponte nem sempre será fácil, pois a compreensão humana e os resquícios que pode haver referentes ao luto, bem como consciência de cumprimento dos direitos da criança com deficiência, podem ser um facilitador um dificultador, para que as estratégias alinhadas no campo da sala de referência, também sejam executadas no ambiente familiar.

Unificar as estratégias entre escola e família não é somente um ganho para o estudante, mas sim para a rede de profissionais que o acompanha e pode complementar seu Plano de Desenvolvimento Educacional Especializado - PAEE, com o planejamento, identificação e realização de ações pedagógicas que corroboram com o desenvolvimento de cada estudante com deficiência. Este documento também suscita a inclusão e participação plena do estudante em todas as atividades ocorridas no âmbito escolar, diferenciando-se do PEI - Plano Educacional Individualizado construído pela professora da sala de referência, pensando em um caminho de habilidades, competências, vivências e experiências a serem oportunizadas e construídas com estes estudantes.

Construir o PEI do estudante é como pensar uma cartografia do mesmo, se já eliminamos as barreiras físicas de acessibilidade, construímos recursos capazes de corroborar

com o bem-estar e construção da aprendizagem, sejam estes: brinquedos, fichas de comunicação alternativa ou até mesmo rotinas, entre outros elementos faz-se necessário a verificação de barreiras pedagógicas existentes.

A barreira pedagógica é como um inimigo invisível que manifesta-se silenciosamente através de olhares, expressões faciais e algumas vezes falas galgadas na insegurança, preconceito ou até mesmo falta de conhecimento prático de como fazer, ou realizar estratégias que comuniquem a compreensão do indivíduo, sobre a necessidade de não criar barreiras atitudinais, pois estas impactam diretamente na construção das habilidades dos estudantes.

A barreira atitudinal também pode revelar uma defasagem na formação docente, grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil, possui disciplinas voltadas à educação inclusiva, com carga horária entre 45 e 60 horas. A reflexão a ser discutida é referente às proposições, aportes teóricos e metodológicos, apresentados por estes cursos de licenciatura. Os mesmos conseguem garantir a formação de um docente capacitado para a atuação na perspectiva inclusiva? Observa-se que a articulação da teoria com a prática, pode ser algo distante, quando não vivenciado previamente (realização de estágios que articulem a teoria e prática), isto não significa que um professor não é capaz de atuar com estudantes deficientes, devido a porcentagem de horas de formação vivenciadas no curso de licenciatura, porém explícita a necessidade de formação continuada adequada para a promoção de práticas alicerçadas no conhecimento das habilidades do indivíduo e adaptação ou flexibilização do currículo, algo que é previsto em lei e por vezes, não realizado pelos docentes.

Expondo assim uma daquelas que pode ser a maior barreira atitudinal, no contexto escolar, a omissão da oportunidade de ser avaliado dentro do seu processo de aprendizagem, conforme suas habilidades. Destaca-se que a barreira atitudinal pode não ser explicitada apenas pelos docentes, mas também pelas próprias crianças, novamente a intencionalidade pedagógica deve atuar motivando a construção e promoção de ações com o objetivo de sanar esta barreira. Um exemplo é a construção de “pares pedagógicos”, com o objetivo de construir com o grupo a percepção de afinidades e habilidades em comum, evidenciando o que cada um possui de bom e pode oferecer ao seu par.

Por fim o conhecimento sobre as políticas públicas de educação e o combate à exclusão sutil, que promulga práticas de delegação dos cuidados e aprendizagens deste estudante a apenas um profissional (geralmente o monitor ou profissional de apoio), é uma forma de construção de barreiras que impeçam este sujeito de participar das demais atividades oferecidas a turma, devem ser banidas do ambiente escolar.

As práticas voltadas aos estudantes com deficiência devem promover ações que oportunizem seu desenvolvimento integral, bem como enfatizem a intencionalidade pedagógica do professor de AEE e do professor da sala de referência, seja através da construção de um projeto de estudos elaborado a partir do interesse das crianças, ou um plano educacional individualizado, que sirva como ponto de partida para as propostas a serem elaboradas com este estudante. O papel do profissional do AEE não é somente a construção de um ensino colaborativo com o professor da sala de aula de referência, é também o de formador e multiplicador de conhecimentos, habilidades, aportes teóricos e metodológicos, que proporcionaram uma formação continuada básica, dentro do ambiente escolar. Com o objetivo de colocar o atendimento educacional especializado como peça central, dentro do projeto político pedagógico, proporcionando assim a possibilidade de construção de uma escola que compreende os indivíduos plurais e oportuniza possibilidades de construção de habilidades e competências, que não evidenciam somente o currículo escolar, mas sim a compreensão de formação de sujeito.

O protagonismo enfatizado nas práticas e planejamentos da educação infantil precisa estar presente também na atuação dos profissionais de AEE, pois refletindo sobre a identidade e construção do campo de atuação, é importante destacar a articulação que o mesmo realiza entre família, equipe diretiva e professores, buscando compreender não somente como esse indivíduo reage diante das situações propostas, mas também como se ocorre sua percepção e interação com o meio, durante o seu processo de aprendizagem.

Somente será capaz de construir a centralidade do atendimento educacional especializado o profissional que conseguir explicitar seu aporte teórico e metodológico, bem como estratégias de ação no campo de atuação. Produzindo assim não somente uma documentação que torne possível o respaldo (cumprimento dos direitos dos estudantes no espaço escolar) e mapeamento de estratégias para o estabelecimento de ensino, mas centralize a escola como um espaço de reflexão e construção metodológica, capaz de promover situações de aprendizagem específicas para cada estudante com ou sem deficiência.

Desta forma é possível observar que o método ABA, dentro do contexto escolar não deve ser aplicado, pois o mesmo apresenta a premissa de uma carga horária extensa de tratamento clínico semanal, bem como o condicionamento operante para a realização de comportamentos focados, o que impossibilita a construção de percepção do sujeito, tal como viola suas possibilidades de comunicação, socialização e lazer. A criança é forçada a realizar comportamentos específicos, que por vezes somente suprem as expectativas dos adultos.

Destaca-se que o ambiente escolar precisa construir a sua própria materialidade e flexibilidade quanto ao uso de recursos, estratégias e métodos que proporcionem o acolhimento e desenvolvimento integral dos estudantes, compreendendo a escola como um espaço de múltiplas personalidades e possibilidades que permeiam esse ambiente. O ambiente de ensino e o ambiente clínico, são espaços de atuação diferentes e a cada um cabe a sua construção de intervenção. Os profissionais envolvidos no processo têm linhas diferentes de atuação, que podem complementar-se, a partir de trocas e estratégias traçadas de maneira específica para cada sujeito. O papel do professor de AEE, também é de mediador, entre o ambiente clínico e o ambiente escolar, atuando como um ponto de equilíbrio, que propõe em articulação com professor de referência, diferentes estratégias para que cada sujeito possa desenvolver-se integralmente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1059–1083, 2007.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.

CORAZZA, Sandra. O Sonho da Docência: Fantástico Tear. Pro-Posições | Campinas, SP | V. 32 | e20200008 | 2021.

DE, B.-J. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025
Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt15_posteres_aprovados/gt15_3418_texto.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025b ..

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FREITAS, Marcos Cezar de. *O aluno-problema: forma social, ética e inclusão*. São Paulo: Cortez, 2011.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

PEDAGOG., R. B. E. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins, 2007.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. D. E. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, v. 41, p. e49377, 2025.

ZORTÉA, Ana Maira. *Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares*. Porto Alegre: Redes, 2011a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2022/07/Inclusao-na-Educacao-Infantil-09-05-2011-1.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Jéssica Brum Heckler¹

RESUMO: Este artigo apresenta a análise de uma prática de adaptação curricular realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de Porto Alegre, com foco em uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como um relato de experiência, que tem como objetivo compreender de que forma estratégias pedagógicas adaptadas podem favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Haas, Capellini e Zerbato, Cunha e Kraemer *et al.*, além das legislações brasileiras que regulamentam a educação inclusiva. Os dados foram produzidos a partir da observação da prática pedagógica, análise de materiais adaptados, avaliações diferenciadas e do planejamento individualizado (PEI). Os resultados apontam avanços significativos no engajamento da estudante, redução de episódios de desregulação e fortalecimento da parceria entre a professora referência e a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise reafirma que a inclusão escolar é possível quando há intencionalidade, planejamento, escuta e colaboração. Recomenda-se o investimento em formações continuadas e estruturas escolares que favoreçam o ensino colaborativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Adaptação curricular. Transtorno do Espectro Autista. Relato de Experiência. Ensino colaborativo.

1 INTRODUÇÃO

A legislação brasileira assegura a educação inclusiva como um direito, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Ainda que este direito esteja constituído como legal, apenas garantir o acesso à escola não é suficiente: é preciso assegurar a permanência e a aprendizagem significativa para todos os estudantes, e isso exige práticas pedagógicas com intencionalidade, que sejam inclusivas e flexíveis. Sendo assim, a adaptação curricular surge como uma estratégia essencial para promover a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Este artigo tem como ponto de partida a análise de uma prática pedagógica vivenciada pela própria autora, enquanto professora de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Porto Alegre, no ano de 2023. A estudante, sujeito da pesquisa, possui laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, e foi preciso uma reflexão pedagógica e a construção de estratégias específicas de adaptação curricular e de materiais pedagógicos. Apesar dos desafios diários desta experiência, foi muito recompensador, tanto em termos de desenvolvimento da estudante quanto na articulação com os demais estudantes, família e equipe da escola.

¹ Pedagoga. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua como Coordenadora Pedagógica na rede pública, no município de Dois Irmãos (RS). Contato: jessicabrum27@gmail.com.

Em minha trajetória como professora, ouvi e ouço as diferentes dificuldades que os colegas enfrentam para conseguir atingir seus estudantes de inclusão. Faltam-lhes ideias e, em alguns casos, vontade de buscar refletir e estudar o contexto de cada estudante. Foi assim, refletindo sobre meu percurso pedagógico enquanto docente inclusiva, que percebi que investigar essa prática poderia ampliar o debate sobre experiências concretas de inclusão escolar, especialmente aquelas que ocorrem no cotidiano da sala de aula e que nem sempre ganham visibilidade acadêmica. Conforme destaca Cunha (2015), a escola é um espaço de aprendizagem afetiva, social e cognitiva, e o trabalho com estudantes com autismo requer planejamento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Acredito muito que a educação se faz no coletivo. Assim, vivenciar a inclusão de forma ética e colaborativa exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, como propõe Capellini e Zerbato (2019), ao discutir o ensino colaborativo como caminho possível para uma escola verdadeiramente inclusiva.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a prática de adaptação curricular desenvolvida para uma estudante com autismo nível 3 de suporte, destacando os pontos que contribuíram para seu êxito. A organização do texto prevê: descrever o contexto escolar e as características da estudante; apresentar as estratégias pedagógicas adotadas e os materiais produzidos; refletir sobre que aprendizados foram possíveis durante o processo; e relacionar a experiência com os referenciais teóricos e legais da educação inclusiva.

Por se tratar de um relato de experiência e análise documental de registros pedagógicos e materiais produzidos ao longo do ano letivo, abordarei a metodologia de pesquisa qualitativa. Esta é uma pesquisa de natureza aplicada, com caráter descritivo-analítico, que se propõe a contribuir com a formação de professores e com a construção de práticas mais acessíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

Autores como Haas, Rodrigues e Sozo (2021) reforçam que a acessibilidade curricular deve ser compreendida como diretriz da ação pedagógica e não como uma exceção à regra. Já a obra organizada por Kraemer, Lopes e Silva (2022) amplia essa compreensão ao mostrar que a inclusão escolar implica não apenas adaptações técnicas, mas também um compromisso ético e político com a construção de uma escola para todos. É nisso que acredito e, por isso, tal pesquisa se coloca como um exercício de escuta, reflexão e ressignificação do fazer docente diante das singularidades de cada estudante.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Uma escola inclusiva deveria ser aquela que reconhece a diversidade como fator principal da constituição do ambiente escolar e que reorganiza suas práticas pedagógicas a fim de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, em nível de equidade. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) assegura, em seu artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Essa diretriz é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que, em seu capítulo V, trata da educação especial, prevendo atendimento educacional adequado às necessidades dos estudantes, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabelecem o direito de todos os estudantes à educação em ambientes inclusivos, com o suporte necessário à sua aprendizagem. Assim, a adaptação curricular deve ser compreendida como um recurso pedagógico essencial para garantir a equidade, e não como um privilégio ou concessão.

De acordo com Haas, Rodrigues e Sozo (2021), a acessibilidade curricular é uma diretriz fundamental da ação pedagógica inclusiva, pois permite que os estudantes público-alvo da educação especial tenham acesso significativo ao conhecimento, respeitando suas singularidades. As autoras destacam que essa acessibilidade deve ser pensada desde o planejamento e não apenas como um ajuste posterior. Além disso, ressaltam a importância do envolvimento da equipe escolar na construção de uma cultura inclusiva que valorize a diferença e promova a aprendizagem de todos.

O trabalho colaborativo entre professores da sala comum, professores do AEE e demais profissionais da escola é apontado por Capellini e Zerbato (2019) como fundamental para o sucesso das práticas inclusivas. O ensino colaborativo propõe uma atuação conjunta, em que os docentes compartilham saberes, planejam e executam atividades em parceria, considerando as necessidades específicas dos estudantes. Essa perspectiva transpõe a lógica da responsabilidade individualizada e viabiliza uma abordagem mais integrada e corresponsável do trabalho pedagógico.

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com nível 3 de suporte², as adaptações curriculares precisam atender às características específicas de comunicação, socialização e comportamento. Segundo Cunha (2015), o trabalho com crianças autistas deve considerar aspectos sensoriais, afetivos e cognitivos, sendo necessário planejar atividades com base em um currículo funcional, que valorize a autonomia, o afeto e a participação. O autor reforça que o foco não deve estar apenas na transmissão de conhecimentos, mas na criação de possibilidades reais de aprendizagem, considerando os modos próprios de interação e compreensão de cada estudante.

Como afirma Menezes (2022, p. 15), “a inclusão escolar não se efetiva apenas com a matrícula da pessoa com deficiência, mas com a sua permanência, o seu desenvolvimento, o acesso ao conhecimento, o direito à aprendizagem e à construção da cidadania”.

Assim, este trabalho fundamenta-se na compreensão de que adaptar o currículo não é simplificar conteúdos, mas sim criar caminhos múltiplos de acesso ao conhecimento, respeitando os ritmos, interesses e formas de aprender de cada estudante. Assim, a inclusão se realiza “na escuta, na flexibilidade, na criatividade pedagógica e, sobretudo, na disposição ética para acolher o outro em sua diferença” (Cunha, 2015, p. 112). A prática docente inclusiva exige formação continuada, sensibilidade, criatividade e, principalmente, o compromisso ético com o direito à educação de qualidade para todos.

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educativos são complexos, situados e não passíveis de serem totalmente apreendidos por métodos quantitativos. Conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa visa interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências e busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, respeitando sua complexidade e dinamicidade.

A estratégia metodológica adotada neste estudo se alinha ao relato de prática, compreendido como forma de produção narrativa, construída a partir da experiência vivida e refletida no contexto escolar. Tal abordagem aproxima-se da concepção de pesquisa narrativa como método, conforme propõem Schöngut Grollmus e Pujol Tarrés (2015), para quem a narrativa não é apenas técnica de coleta de dados, mas uma forma de produzir conhecimento situada, colaborativa e politicamente implicada. Assim, o relato apresentado neste artigo não busca a generalização de resultados, mas a compreensão da singularidade de uma prática

² A apresentação e caracterização dos níveis de suporte previstos para o TEA será detalhada na seção 3.1 deste trabalho.

inclusiva, vivenciada por mim, como pesquisadora-professora, e as possibilidades que ela revela para o debate sobre acessibilidade curricular.

O relato apresentado refere-se a uma prática pedagógica de adaptação curricular implementada por mim no ano de 2023, em uma escola da rede privada de Porto Alegre, junto a uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, que incluía uma estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte. Trata-se de um caso único e relevante, pois exigiu a construção de estratégias pedagógicas específicas que viabilizassem a participação e a aprendizagem da estudante em um contexto escolar inclusivo.

A seleção desta prática não se deu de forma aleatória, mas por sua importância como experiência formativa e pela riqueza dos dados produzidos. A prática aqui descrita é atravessada por diversos contextos – pedagógicos, afetivos, institucionais e éticos – que merecem ser compreendidos e analisados com atenção.

O material empírico a ser apresentado é composto por: registros pedagógicos (planejamentos, avaliações, materiais adaptados), observações e memórias da prática, além de documentos institucionais. O olhar da pesquisadora, enquanto sujeito envolvido no processo, permite uma análise reflexiva e crítica sobre as escolhas pedagógicas realizadas, seus fundamentos, limites e potências. A riqueza do relato de experiência está no fato de ir além da descrição de fatos, buscando construir sentidos sobre a prática educativa por meio da escuta sensível e da escrita comprometida com a transformação, conforme nos trazem Schöngut Grollmus e Pujol Tarrés (2015).

O tratamento dos dados seguirá a lógica interpretativa, buscando construir sentidos a partir da articulação entre teoria e prática. Como Godoy (1995) afirma, o pesquisador qualitativo está atento à emergência de categorias durante a análise, considerando a complexidade do fenômeno investigado. Essa postura analítica será orientada por referenciais teóricos da área da inclusão escolar, da psicopedagogia e da acessibilidade curricular.

Ao compartilhar essa experiência, o estudo não pretende oferecer uma receita, mas promover reflexões e inspirar práticas docentes que reconheçam e valorizem a diversidade no cotidiano escolar. Mesmo sendo um caso singular, a proposta se alinha à ideia de “generalização naturalística”, conforme propõe Stake (1994 *apud* Mazzotti; Gewandszajder, 2002, p. 648), permitindo que os leitores, ao se identificarem com a situação descrita, extraíam aprendizados significativos e os contextualizem de acordo com suas próprias realidades.

3 ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Este capítulo apresenta uma análise reflexiva de uma experiência vivida – construída dia após dia no chão da sala de aula, entre tentativas, escutas, ajustes e aprendizados. A partir do relato de uma prática pedagógica inclusiva, desenvolvida com uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte. A experiência, narrada sob a perspectiva do relato de prática, busca evidenciar os caminhos construídos, os desafios enfrentados e os aprendizados acumulados ao longo do processo de planejamento, execução e avaliação de estratégias inclusivas. A análise está organizada em sub-seções que abordam as características do transtorno, a caracterização da estudante, as estratégias de adaptação curricular e comunicacional utilizadas, além de exemplos concretos de avaliações diferenciadas implementadas ao longo do ano letivo.

3.1 Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações na comunicação, na interação social e por comportamentos repetitivos e interesses restritos. Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5; Apa, 2014), o TEA é considerado um espectro justamente por abranger uma ampla variação de manifestações, níveis de intensidade e necessidades de suporte.

De acordo com Cunha (2015), as características do autismo se manifestam de forma singular em cada indivíduo, sendo essencial que as práticas pedagógicas sejam adaptadas a partir da observação atenta e do conhecimento sobre o estudante. Além disso, o autor ressalta que crianças com TEA podem apresentar déficits na linguagem verbal e não verbal, rigidez comportamental, hipersensibilidade sensorial e dificuldades na antecipação de rotinas e mudanças.

No âmbito educacional, a adaptação curricular é essencial para garantir o acesso à aprendizagem quando as questões mencionadas acima geram dificuldades na aprendizagem. É necessário que os planejamentos e as estratégias de ensino estejam alinhados às necessidades específicas de cada estudante, especialmente daqueles com maior nível de suporte, como é o caso de estudantes diagnosticados com TEA nível 3.

Segundo o DSM-5 (Apa, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado em três níveis de suporte: nível 1 (necessita de apoio), nível 2 (necessita de apoio substancial) e nível 3 (necessita de apoio muito substancial). Estudantes com nível 3 de suporte necessitam de apoio para se comunicar, regular emoções e participar de atividades sociais. Muitas vezes, não desenvolvem linguagem oral funcional, apresentando modos alternativos de comunicação, como uso de pranchas, *tablets* ou comunicação aumentativa. Além disso, podem ter crises de desregulação frequentes, que exigem intervenções especializadas e uma rede de apoio estruturada.

3.2 Características da estudante

A estudante foco desta pesquisa tinha sete anos de idade e estava matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Porto Alegre, no ano de 2023. Possuía laudo clínico de Transtorno do Espectro Autista, com classificação de nível 3 de suporte, conforme o DSM-5 (Apa, 2014). Era uma criança não verbal, e utilizava um *tablet* com aplicativo de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como principal recurso expressivo. Contava, ainda, com o acompanhamento direto de uma monitora durante toda a jornada escolar, que auxiliava na mediação de atividades, organização da rotina e apoio nos momentos de desregulação. A turma em que estava inserida era composta por 29 estudantes, em sua maioria comunicativos, criativos, curiosos e questionadores. Dois colegas apresentavam necessidades educacionais específicas: um com diagnóstico de Síndrome de Tourette e outro em processo de investigação para Transtorno Opositor Desafiador. Vinte e sete crianças já estavam alfabetizadas, enquanto duas estavam em processo de aquisição da leitura e escrita. De modo geral, as famílias se mostravam participativas e envolvidas com a aprendizagem dos filhos, o que contribuía para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo. Os colegas demonstravam cuidado e respeito com o processo de inclusão da estudante com TEA, acolhendo-a com naturalidade, mesmo diante das dificuldades de comunicação e dos episódios de desregulação que, por vezes, ocorriam no cotidiano escolar.

Não apresentava domínio das habilidades de leitura e escrita, sendo considerada não alfabetizada. Apesar disso, demonstrava interesse visual por imagens e vídeos, especialmente os que envolviam música, o que acabou sendo uma forma de ampliar e aprimorar seu processo pedagógico. A estudante também possuía acompanhamento clínico e terapêutico em diversas áreas: musicoterapia, fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional.

Sua rotina escolar era marcada por episódios de desregulação frequente, que incluíam autoagressão (como bater a cabeça na parede) e agressões a colegas, o que demandava, por vezes, ações de contenção física e emocional por parte da equipe escolar. Ela fazia uso de mamadeira no período final da jornada escolar e apresentava restrições alimentares.

No contexto familiar, a estudante morava com a mãe e o irmão mais velho, considerado típico. Os pais eram separados e a mãe era a principal responsável pela rotina terapêutica e pela articulação com a escola. A estudante frequentava o ambiente escolar desde a Educação Infantil, por isso, já estava acostumada com os espaços e rotinas escolares, embora sua participação nas atividades pedagógicas necessitasse de adaptações.

A complexidade do caso, somada ao nível de suporte exigido, tornou necessário um planejamento pedagógico individualizado, com foco na comunicação alternativa, organização do ambiente, flexibilização de atividades e trabalho em parceria com a família e os profissionais de saúde. Como destacam Capellini e Zerbato (2019), o ensino colaborativo se mostra essencial em contextos como esse, em que a corresponsabilidade entre professores, gestores e profissionais do AEE é determinante para a efetivação da inclusão.

3.3 Estratégias de adaptação implementadas

A efetivação de práticas inclusivas exige, antes de tudo, planejamento pedagógico intencional e comprometido com a singularidade de cada estudante. No caso analisado, a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) foi o ponto de partida para a organização de estratégias que respeitassem o perfil e as necessidades da estudante com TEA nível 3 de suporte.

O PEI deve ser entendido “como estratégia de acesso ao currículo nos contextos escolares inclusivos” (Haas; Rodrigues; Sozo, 2021, p. 65). Segundo Haas, Rodrigues e Sozo (2021, p. 78), “a elaboração do PEI deve ser realizada em colaboração com diferentes profissionais da escola: professores do ensino comum, professores especialistas, familiares e o próprio aluno (quando possível)”. Seu foco está na promoção da acessibilidade curricular e no fortalecimento da autonomia do sujeito, sendo um instrumento dinâmico e em constante atualização.

A construção do PEI iniciou-se com a análise crítica do documento norteador da série, que organizava as habilidades previstas para o 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Gaúcho e as diretrizes específicas da rede de ensino. Contudo, considerando a complexidade da estudante e o estágio atual de desenvolvimento, também foram analisados os documentos referentes à Educação Infantil e ao 1º ano, a fim de identificar habilidades ainda não consolidadas, o que dialoga com a proposta de recomposição curricular³ como estratégia inclusiva.

Durante as duas primeiras semanas letivas, foram realizadas observações e uma avaliação diagnóstica contínua, permitindo reconhecer áreas de interesse, modos de comunicação, formas de interação e barreiras à aprendizagem. Essa etapa foi essencial para que

³ A recomposição curricular refere-se a um processo de ajuste e adaptação do currículo escolar, com o objetivo de garantir que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem essenciais, considerando suas especificidades, tempos e necessidades no percurso educacional.

o planejamento das atividades se tornasse significativo e possível de ser executado com a estudante.

A proposta de adaptação não visava apenas substituir atividades, mas reestruturá-las de forma que pudessem ser compreendidas e realizadas pela estudante, garantindo simultaneamente o vínculo com a proposta pedagógica da turma. Isso se alinha à ideia de currículo acessível descrita por Cunha (2015), que afirma que a inclusão não se dá pela exclusão de conteúdos, mas pela mediação cuidadosa e criativa que possibilita ao estudante vivenciar experiências significativas de aprendizagem.

Um exemplo concreto dessa adaptação foi a modificação da rotina diária escrita no quadro. Os demais estudantes tinham o hábito de copiar a rotina como forma de organização e antecipação das atividades. Reconhecendo que estudantes com TEA frequentemente se beneficiam da previsibilidade e da organização visual, criou-se uma versão adaptada da rotina com o uso de imagens e figuras, favorecendo o reconhecimento visual. A proposta também visava desenvolver uma habilidade específica – o reconhecimento da letra inicial – utilizando imagens associadas a palavras familiares para a estudante, integrando comunicação aumentativa com estímulo à linguagem.

A rotina adaptada era entregue diariamente à estudante em uma folha impressa, em cores, com imagens que representavam as atividades do dia, organizadas em sequência. Inicialmente as letras eram previamente recortadas e oferecidas à estudante. Com o passar do tempo e com intervenções da monitora e da professora começou a desenvolver a habilidade de recorte. A estudante realizava essa proposta com certo interesse, na maioria das vezes, mas ainda demandava mediação da monitora para selecionar as letras (através dos sons que cada letra representava) e colá-las nos campos adequados. Com o tempo, demonstrou avanços na identificação visual e na associação imagem-letra, revelando que a estratégia favoreceu tanto o engajamento quanto a aprendizagem em linguagem.

Figura 1 e 2: Rotina Adaptada entregue à estudante



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Tais práticas são respaldadas por Capellini e Zerbato (2019), que reforçam a importância do ensino colaborativo e da flexibilização das estratégias pedagógicas para garantir a participação efetiva do estudante com deficiência. As autoras destacam que o foco não deve estar

apenas no conteúdo, mas na mediação sensível que permita ao estudante acessar o conhecimento dentro de suas possibilidades.

A análise das adaptações realizadas evidencia que a intencionalidade pedagógica e o planejamento flexível foram fatores-chave para que a estudante pudesse participar do cotidiano escolar de maneira mais ativa e significativa. Como ressaltam Gitz e Kraemer (2022, p. 464), “a inclusão escolar não é apenas um movimento político de inserção dos estudantes com deficiência na escola regular; mais que isso, implica a consolidação de práticas para o desenvolvimento de todos os sujeitos escolares”.

3.4 Análise crítica das adaptações em instrumentos avaliativos: o caso da autoavaliação

A avaliação é parte essencial do processo pedagógico e deve ser pensada seguindo os princípios da educação inclusiva. Segundo Moura et al. (2024, p. 15-16),

[...] ao adaptar as práticas de avaliação às necessidades individuais dos alunos, os educadores conseguem promover um aprendizado equitativo, que respeita as particularidades de cada estudante. A avaliação inclusiva permite que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham a oportunidade de mostrar seus progressos e ser avaliados de maneira justa, levando em consideração suas condições específicas de aprendizagem.

No contexto da prática analisada, foram utilizados dois instrumentos de autoavaliação com finalidades semelhantes, mas com níveis distintos de acessibilidade:

Figura 3: Autoavaliação Original

Expressar suas opiniões através de frases. Seguem algumas sugestões, mas há muitas outras opções.

SEMPRE 😊 ÀS VEZES 😐 RAREZ 😞

- 1- Você gosta o seu material?
- 2- Você realiza suas atividades em aula?
- 3- Você pode pedir o seu feedback?
- 4- Você fala com certeza aos colegas e professores?

Fonte: Acervo pessoal (2023).

Figura 4: Autoavaliação Adaptada

Expressar suas opiniões através de frases. Seguem algumas sugestões, mas há muitas outras opções.

SEMPRE 😊 ÀS VEZES 😐 RAREZ 😞

- 1- Gostaria mais material sobre o assunto que estou aprendendo?
- 2- Gosto de meu material?
- 3- Fui capaz de fazer uma pergunta ou fazer uma pergunta ao professor?
- 4- Fui capaz de explicar as explicações do professor?
- 5- Estou capaz de pedir o meu feedback ao meu professor ou colega? Ou seja, alguma situação minha?
- 6- Gosto muito de falar?
- 7- Consigo falar e ouvir opiniões diferentes da minha?
- 8- Respeito as pessoas com as quais convivo?

Fonte: Acervo pessoal (2023).

- Na Figura 3 (autoavaliação padrão): é voltado para estudantes com maior autonomia linguística e cognitiva. Apresenta questões mais abstratas e complexas, como “Consigo ouvir e aceitar opiniões diferentes da minha?”, o que exige leitura fluente, pensamento reflexivo e habilidades metacognitivas, além de não contar com nenhum suporte visual.
- Na Figura 4 (autoavaliação adaptada): foi desenvolvido especialmente para a estudante com TEA nível 3 de suporte. Utiliza linguagem simples, frases curtas, imagens e pictogramas associados a *emojis*, o que amplia as possibilidades de compreensão e

expressão. O uso de imagens, como o boneco guardando o material ou a criança pedindo para ir ao banheiro, facilita a interpretação mesmo sem o domínio da linguagem escrita, e se alinha aos princípios da comunicação aumentativa e alternativa (CAA), tão necessários para estudantes não verbais. Bem como houve a intervenção da monitora como facilitadora e ledora do instrumento.

Do ponto de vista da adaptação curricular, a elaboração do primeiro modelo demonstra a efetivação prática da flexibilização da avaliação, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008). Também exemplifica um dos pilares da inclusão: a validação de outras formas de participação e expressão por parte do estudante com deficiência.

Além disso, a adaptação permitiu que a estudante realizasse uma autoavaliação significativa, de acordo com as suas possibilidades, através de recursos simbólicos e visuais que dialogavam com seu modo de comunicação. Essa estratégia ampliou sua participação no processo escolar, respeitando sua singularidade e promovendo sua autonomia – princípios centrais também destacados por Cunha (2015), ao tratar da inclusão de crianças com autismo.

Por outro lado, a versão não adaptada, ao se manter exclusivamente no formato verbal e com maior densidade cognitiva, representa uma barreira à participação da estudante com TEA nível 3. Seu uso isolado poderia produzir não apenas exclusão no momento da avaliação, mas também sensação de inadequação e frustração – aspectos que comprometem o vínculo e a autoestima da criança, como alertam Capellini e Zerbato (2019), ao refletirem sobre o papel da escola no acolhimento das diferenças.

A comparação entre os dois modelos reforça a importância da intencionalidade pedagógica e da adaptação como princípio, não como exceção. O sucesso da prática analisada se evidencia justamente na capacidade de transformar barreiras em pontes, utilizando recursos acessíveis que promovem não apenas a permanência da estudante na escola, mas sua participação ativa nos processos de construção do conhecimento e de autorregulação.

3.5 Análise comparativa das avaliações de Ciências

A avaliação da aprendizagem no contexto da educação inclusiva deve considerar a singularidade dos sujeitos e sua forma particular de apreensão do mundo. Glat e Estef (2021 *apud* Moura *et al.*, 2024, p. 6) afirmam que “a flexibilização da avaliação para alunos com necessidades especiais não significa apenas adaptar o conteúdo ou as provas, mas também entender que cada aluno tem um ritmo e uma forma única de aprender”. É fundamental que os instrumentos avaliativos sejam acessíveis, significativos e ajustados ao perfil cognitivo, sensorial e comunicacional de cada estudante, especialmente no caso de estudantes com deficiências que demandam maior nível de suporte. “Assim, a avaliação deixa de ser um processo padronizado e se torna uma ferramenta personalizada, adaptada às condições de cada estudante” (Moura *et al.*, 2024, p. 7).

Nas imagens analisadas, observa-se a avaliação original e duas propostas adaptadas, todas voltadas à compreensão das características dos animais e à sua classificação quanto ao *habitat* (aquático ou terrestre).

Figura 5: Avaliação Original

Compare e distingua animais de acordo com as suas características físicas (ex: boca, pernas, pelos, asas, patas, escamas, contornos, tamanho, onde vivem, alimentação e reprodução).

Refletir sobre as práticas que têm prejudicado a conservação e cuidado com o ambiente.

II. Características dos animais:
Observe os animais e distinga os seguintes:



Eu vivo na água. Eu nadar e tenho guelras e rabo. Eu sou um _____.	Eu vivo dentro e fora da água. Eu posso pulso. Eu sou um _____.
Eu tenho o corpo coberto por penas. Eu voar de um lugar e posso voar. Eu sou um _____.	Eu sou limpo. Eu cavar um buraco para fazer tocas. Eu sou um _____.

Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 6: Avaliação Adaptada

Compare e distingua animais de acordo com as suas características físicas (ex: boca, pernas, pelos, asas, patas, escamas, contornos, tamanho, onde vivem, alimentação e reprodução).

Aquáticos ou Terrestres

Recorte os animais da página seguinte e cole-os no habitat correto em que vivem.

AQUÁTICOS	TERRESTRES

Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 7: Anexo da avaliação adaptada para recorte



Fonte: Acervo pessoal (2025).

- A avaliação original (Figura 5) apresenta uma abordagem baseada em leitura e escrita convencional: o estudante deve observar os animais, interpretar textos descritivos (enigmas) e preencher os espaços com palavras escritas. Embora envolva raciocínio lógico e observação, o formato exige domínio da leitura, da escrita e da abstração simbólica, o que representa uma barreira para estudantes com autismo nível 3, especialmente aqueles não alfabetizados e com dificuldades na comunicação.
- Avaliações adaptadas (Figuras 6 e 7) reestruturam a proposta, mantendo a mesma habilidade – reconhecer características dos animais e classificá-los de acordo com seu *habitat* –, porém com redução de complexidade linguística, uso de imagens amplas e claras, recorte e colagem, e menor dependência de produção textual escrita. A estudante estava em processo de desenvolvimento da habilidade de recorte e colagem, neste

momento, já conseguia colar com autonomia, utilizando cola bastão, e o recorte era mediado pela monitora.

A ação de recortar e colar animais em duas colunas (aquáticos e terrestres), por exemplo, traduz visualmente o mesmo objeto de conhecimento proposto na atividade original, mas utilizando recursos do universo simbólico e motor da criança com TEA, o que favorece a aprendizagem ativa e concreta. Como afirmam Capellini e Zerbato (2019), adaptar não significa empobrecer o conteúdo, mas oferecer diferentes vias de acesso ao conhecimento.

Além disso, a escolha por atividades visuais e manipulativas reforça o que Cunha (2015) destaca como essencial para crianças autistas: a necessidade de estímulos sensoriais organizados, previsíveis e vinculados a objetos concretos. Ao explorar imagens em vez de textos, a adaptação respeita a forma como a estudante acessa o mundo e comunica suas compreensões, articulando avaliação e comunicação aumentativa.

Por outro lado, a versão original da avaliação, ao demandar leitura fluente e escrita autônoma, poderia resultar não apenas em frustração, mas em uma falsa percepção de que a habilidade não foi compreendida – quando, na verdade, a barreira estava no formato da avaliação, e não na ausência de aprendizagem.

A análise reforça a ideia de que a acessibilidade curricular é um direito, conforme previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), e que adaptar instrumentos avaliativos é parte integrante do processo pedagógico inclusivo. É preciso ampliar a concepção de avaliação, compreendendo-a como uma ferramenta de escuta e valorização da diversidade, e não apenas como controle ou mensuração. “A partir dessa perspectiva, a avaliação deixa de ser uma ferramenta apenas de verificação do aprendizado e se torna um recurso pedagógico contínuo, que acompanha e orienta o desenvolvimento de cada aluno ao longo de sua trajetória escolar” (Moura *et al.*, 2024, p. 12).

4 RESULTADOS

A análise da prática de adaptação curricular desenvolvida para uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, evidenciou que, apesar dos inúmeros desafios envolvidos na implementação da educação inclusiva, ela é possível e pode gerar efeitos positivos concretos no desenvolvimento dos estudantes e na construção de uma cultura escolar mais acolhedora.

Entre os resultados mais significativos, destaca-se o aumento da participação da estudante nas atividades cotidianas da turma. Após a introdução de materiais adaptados com suporte visual e tátil, observou-se maior engajamento da estudante nas rotinas escolares, com uso mais frequente e funcional do *tablet* com comunicação alternativa. A organização antecipada das tarefas, aliada à utilização de pistas visuais, facilitou sua compreensão sobre o que era esperado e permitiu uma resposta mais previsível às propostas pedagógicas.

Outro aspecto positivo foi a redução gradual dos episódios de desregulação emocional e comportamental, que, no início do ano letivo, eram frequentes e intensos. A construção de uma rotina adaptada, clara e previsível, combinada ao uso de estratégias de comunicação alternativas, promoveu maior segurança e estabilidade emocional à estudante, contribuindo para avanços em sua autorregulação.

Um fator primordial para o sucesso da prática foi a parceria efetiva com a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. A estudante era atendida semanalmente no AEE, e a professora responsável mantinha uma comunicação constante com a docente da sala de

referência, contribuindo de forma significativa para a construção e revisão do Plano Educacional Individualizado (PEI). As observações da profissional do AEE, suas sugestões práticas e sua escuta sensível foram fundamentais para o aprimoramento contínuo do trabalho pedagógico, garantindo maior alinhamento entre o que era realizado no AEE e na sala de aula regular.

Essa colaboração entre profissionais reforça o que defende Capellini e Zerbato (2019) sobre o papel do ensino colaborativo como eixo estruturante da prática inclusiva. O ensino colaborativo pressupõe “a atuação de dois professores em um mesmo espaço educativo, compartilhando objetivos, planejamento e avaliação” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 18). A corresponsabilidade entre educadores permitiu não apenas adaptações técnicas, mas também reflexões pedagógicas que ampliaram a potência do trabalho com a estudante.

A experiência analisada reafirma que a inclusão é possível quando há escuta, flexibilidade, formação continuada e compromisso com a singularidade de cada estudante. A prática aqui descrita não é perfeita nem definitiva, mas constitui um exemplo concreto de que adaptar o currículo, promover a participação e garantir o direito à aprendizagem de todos é uma possibilidade real – desde que sustentada por intencionalidade pedagógica e trabalho coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal analisar uma prática de adaptação curricular implementada para uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, matriculada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de Porto Alegre, tendo como base uma abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, destacando os pontos que contribuíram para seu êxito.

Ao longo da investigação, foi possível responder às questões norteadoras do estudo: é possível, sim, promover inclusão efetiva na sala de aula regular por meio de práticas pedagógicas intencionais, colaborativas e acessíveis. A análise demonstrou que, quando o currículo é compreendido como flexível e o Plano Educacional Individualizado (PEI) é construído com base na escuta ativa e no trabalho conjunto, os avanços no processo de aprendizagem e na autorregulação da estudante tornam-se perceptíveis.

Os resultados revelaram que as adaptações curriculares – como o uso de materiais visuais, a organização do ambiente, estratégias de comunicação alternativa e avaliações diferenciadas – promoveram maior engajamento da estudante, redução dos episódios de desregulação e ampliação de sua autonomia. Além disso, o estudo destacou o papel essencial da parceria entre o professor regente e a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja colaboração contínua foi determinante para o planejamento e execução das intervenções pedagógicas.

Como recomendações, sugere-se que as escolas invistam na formação colaborativa entre professores do ensino regular e do AEE, reservem horários específicos para planejamento conjunto e ampliem o acesso a recursos visuais e tecnológicos acessíveis. Recomenda-se também que gestores educacionais valorizem e divulguem experiências bem-sucedidas de inclusão já existentes nas escolas, estimulando o compartilhamento entre pares como estratégia de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Para pesquisas futuras, seria relevante investigar a atuação de equipes escolares em contextos com presença consolidada de ensino colaborativo, bem como analisar os efeitos de formações em serviço voltadas à adaptação curricular. Estudos comparativos entre diferentes níveis de suporte dentro do espectro autista também podem contribuir para o aprimoramento de políticas públicas e de práticas escolares mais sensíveis às especificidades de cada estudante.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar não é uma utopia, mas uma construção cotidiana, sustentada por escuta, disponibilidade e responsabilidade compartilhada. Este caso, embora represente uma situação única, mostra caminhos possíveis e reais para outras experiências inclusivas, reforçando que a escola é, acima de tudo, um espaço de encontros, aprendizagens e acolhimento da diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Secadi, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/36DnQgy4bGSQQYdymBGSK9N>. Acesso em: 23 maio 2025.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2014>. Acesso em: 20 maio 2025.

GITZ, Sabrina; KRAEMER, Graciele Marjana. O outro na escola: cidadania e inclusão escolar. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani;

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

GROLLMUS, Nicolás Schöngut; TARRÉS, Joan Pujol. Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, art. 24, mayo 2015. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2207/3810>. Acesso em: 23 maio 2025.

HAAS, Clarissa; RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron; SOZO, Carolina Moss. O Plano Educacional Individualizado como estratégia e documentação pedagógica à acessibilidade curricular. *In*: HAAS, Clarissa (org.). **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 65-91. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Cotidianos-de-inclusao-escolar-1-1.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (org.). **A educação das pessoas com deficiência**: desafios, perspectivas e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-15. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/e-Book_educacao-pessoas.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O estudo de caso na pesquisa em educação**. Itatiba: Unian, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

MENEZES, Eliana Pereira de. Apresentação. *In*: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (org.). **A educação das pessoas com deficiência**: desafios, perspectivas e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-15. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/e-Book_educacao-pessoas.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

MOURA, Cleberson Cordeiro de *et al.* Avaliação inclusiva: práticas pedagógicas voltadas para a diversidade em turmas do ensino fundamental. **International Contemporary Management Review**, v. 5, n. 3, p. e183, 29 nov. 2024. Disponível em: <https://www.icmreview.com/icmp/article/view/183>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da (org.). **A educação das pessoas com deficiência**: desafios, perspectivas e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-pessoas/>. Acesso em: 23 maio 2025.

DO APOIO À TRANSFORMAÇÃO: COMO O AEE FORTALECE A ATUAÇÃO DOCENTE E PROMOVE O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM AUTISMO

Luciane Nunes Lopa de Oliveira¹

RESUMO: A escrita deste artigo tem a finalidade de evidenciar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola regular para o público da educação especial e como este espaço pode auxiliar os professores no desenvolvimento de seus planejamentos, pois a escola, alvo deste estudo, não tem professor específico para atender nesta área. Foram entrevistados nove professores que atuam na rede estadual e municipal, através de quatro perguntas relativas à educação inclusiva e AEE. Cada professor pode relatar o quanto seria relevante, para o trabalho docente, ter o apoio de um professor habilitado, pois, muitas vezes, eles se sentem inseguros para organizar atividades adaptadas e atender os alunos da educação inclusiva com equidade. Cada professor expôs como se organiza com relação ao seu planejamento e quais estratégias utiliza para tornar as aulas inclusivas e de acordo com as necessidades dos estudantes público da educação especial, visto que a escola atende aproximadamente 25 alunos autistas e 21 alunos com deficiência, da educação infantil até os anos finais. Os professores entendem que o atendimento no AEE traria benefícios diversificados aos alunos, facilitando o desenvolvimento das habilidades individuais, maior engajamento e autonomia para aprendizagem, além de promover a inclusão de maneira justa e integral.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Professores.

1 INTRODUÇÃO

Diante do aumento crescente de estudantes da educação especial, na comunidade escolar de Nova Santa Rita, principalmente com TEA, torna-se necessário evidenciar o quanto é importante a EMEF Miguel Couto ter uma sala de AEE para atendimento aos educandos e docentes.

Atualmente a escola tem 25 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros 44 com diferentes necessidades: deficiência intelectual, TDAH, epilepsia e dislexia. Eles estão distribuídos nas turmas de educação infantil, anos iniciais e finais.

Os maiores desafios que os professores encontram para atender os estudantes da educação especial estão relacionados à metodologia e recursos adequados às suas especificidades. Os professores organizam atividades adaptadas, de acordo com as necessidades e habilidades de cada educando, porém em alguns casos, muitos ficam inseguros sobre qual tipo de recurso é o mais adequado. No início do ano letivo a escola recebe monitores e profissionais de apoio para atender os estudantes, público da educação especial, que necessitarem.

Entende-se que a educação inclusiva deve promover uma aprendizagem justa e adequada ao desenvolvimento de cada estudante. Podemos dizer que a “Educação Inclusiva significa a oferta de uma escola em que o acesso e permanência de todos seja possível, sem mecanismos de seleção e segregação”. (Rozek; Martins; Silva e Simon, 2020, p. 15).

Conforme o decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011:

¹ Pedagoga. Contato: lulopa.oliv@gmail.com.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

Neste sentido, do acolhimento e da legislação, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço essencial para promover a equidade, autonomia e aquisição da aprendizagem dos estudantes, público da educação especial. Diante da realidade atual da escola estudada, em que não há a oferta por parte do sistema deste serviço, trago a problematização da ausência do AEE para atender os estudantes com deficiência e o impacto que essa falta exerce na qualidade das ações ofertadas. Conforme o Parecer n.º 2/2025:

O AEE é um serviço pedagógico de oferta obrigatória, preferencialmente na própria instituição de ensino, na sala de recursos multifuncionais da própria escola para o atendimento dos/as educandos/as, público da Educação Especial (deficiência, TEA, ASHD) e orientação aos seus professores/as. Na impossibilidade, esse atendimento deve ser garantido pela instituição em escola polo ou Centro de Atendimento Educacional Especializado, previsto de forma detalhada no Regimento Escolar (Rio Grande do Sul, 2025, p. 6).

Para dar ênfase a este documento, foram coletados dados a partir de entrevistas com os professores que atuam na rede. São profissionais experientes que atuam com turmas diversificadas, que incluem estudantes com TEA, deficiência intelectual, TDAH, entre outras. A pesquisa é qualitativa, pois analisa a prática docente dos professores e suas concepções acerca do Atendimento Educacional Especializado, nove professores foram ouvidos e suas respostas foram registradas a partir de um documento norteador composto por quatro perguntas.

A intenção foi coletar dados sobre o atendimento aos estudantes público da educação especial e o quanto seria importante a escola oferecer esse atendimento. Atualmente, a escola dispõe de uma psicopedagoga que atende na sala de recursos. Ela atende no turno inverso e paralelo ao turno regular dos estudantes, pois a demanda é grande. Entendemos, a partir das informações obtidas, através do relato dos professores, que a psicopedagogia complementa o trabalho do profissional de AEE. Portanto, para atender os estudantes com equidade é necessário que os dois profissionais realizem os atendimentos em parceria.

Cabe destacar que o AEE é de cunho pedagógico e exercido por profissional habilitado para tal função, conforme orientações legais:

O AEE é efetivado por professor/a com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial/Inclusiva. Este/a professor/a é responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que

desafiem os/as educandos/as e possibilitem sua plena participação nas atividades escolares, através da elaboração e execução do Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que avalia a necessidade de flexibilizações, acessibilidades e uso de diferentes recursos pedagógicos (Rio Grande do Sul, 2025, p. 8-9).

Se a escola ou o sistema contam com um psicopedagogo, este deve atuar na interface entre os processos de aprendizagem e os aspectos emocionais, cognitivos, sociais e culturais que podem interferir no desenvolvimento escolar dos estudantes. Sua principal função é prevenir as dificuldades de aprendizagem, considerando o sujeito em sua totalidade, não apenas os aspectos pedagógicos, mas também psicológicos e socioafetivos que impactam no aprendizado. Ele também atua na formação e orientação dos docentes, colaborando para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e centradas nas necessidades dos alunos. Além disso, participa na elaboração de estratégias de flexibilização curricular, adaptações e mediações necessárias, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva (Bossa, 2000).

Esta temática se tece com a trajetória de estudante, professora e acadêmica de uma das autoras. Está sempre gostou da vida escolar, desde muito cedo já sabia que seguiria a docência. Foi alfabetizada aos sete anos, naquele tempo só era aprovado quem sabia ler a cartilha. Lembra-se de ter na turma colegas que eram chamados de “repetentes”, rotulados por fazerem parte de um grupo de estudantes com distorção idade-série. Estavam lá porque ainda não liam, eram maiores, causando preocupação nas famílias. Com muita frequência ocorria de alunos maiores estarem estudando com os pequenos, estes com dificuldades de aprendizagem que simplesmente eram reprovados, sem uma observação criteriosa.

Observa-se que essas situações ocorreram em todas as etapas da vida escolar das autoras, muitos desistiram e não concluíram a série. Estudantes com deficiência, eram vistos atrás dos muros de suas residências, poucos estudavam em escolas regulares.

O ingresso, de uma das autoras, no serviço público, como professora dos anos iniciais, propiciou o encontro com turmas diversificadas com diferentes realidades e muitas dificuldades de aprendizagem. Nesse período laudos começaram a aparecer, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), TEA e algumas outras deficiências. Muitas ações eram necessárias, principalmente auxílio e adaptações. Entende-se então que incluir se torna urgente. Contudo sempre fica a pergunta: como incluir? O que fazer para atender as diferentes necessidades dos estudantes com deficiência ou especificidades? Essa pergunta permeia os pensamentos de muitos professores da rede regular, tanto municipal quanto estadual. Esse desafio faz parte da rotina diária de quem está em sala de aula e daqueles que são o suporte dos professores na escola, a equipe diretiva e pedagógica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

A pesquisa ocorreu com o objetivo de identificar como os professores estão se organizando para atender os alunos, público da educação especial, de forma efetiva. Quais metodologias e estratégias estão sendo utilizadas e como o AEE pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e o quanto este serviço seria importante para dar suporte ao trabalho que o professor proporciona aos estudantes.

Diante dos objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender, em profundidade, os significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos no contexto investigado. A pesquisa qualitativa permite

analisar os fenômenos em sua complexidade, considerando as dimensões subjetivas, culturais e sociais que os constituem. Segundo Minayo (2001), esse tipo de investigação trabalha com o universo dos significados, das motivações, das crenças e dos valores, sendo especialmente apropriado quando se pretende compreender a realidade a partir da perspectiva dos participantes, seus sentidos e suas vivências. Dessa forma, a escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela natureza do problema investigado, que demanda uma análise interpretativa, sensível às singularidades e aos contextos dos sujeitos.

A pesquisa possui caráter descritivo e interpretativo, visando compreender as percepções e experiências dos sujeitos sobre a importância do AEE. Para a produção dos dados, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada, que, segundo Gil (2019), permite ao pesquisador obter informações mais ricas e aprofundadas, favorecendo a compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes aos fenômenos investigados. Esse instrumento se mostra adequado quando se busca captar não apenas respostas objetivas, mas também as subjetividades, os sentimentos e as interpretações dos sujeitos em relação ao contexto estudado.

Os professores participantes desta pesquisa trabalham na rede municipal de Nova Santa Rita e região metropolitana, sendo que também atuam em escolas estaduais. Foram entrevistados nove professores, graduados e especializados em diferentes áreas, sendo 4 pedagogos. A idade dos profissionais ouvidos apresenta uma grande variação, entre 24 e 59 anos. Eles atendem turmas de anos iniciais, anos finais e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

3 ROTINA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Na escola conta-se com o apoio de monitores, contratados no início do ano pela Secretaria de Educação do município, que atuam nos turnos da manhã e tarde. Em alguns casos, apenas a adaptação curricular supre a necessidade individual do estudante, já em outros, é necessário o profissional de apoio para auxiliar os estudantes na realização das atividades, organização e permanência em sala de aula. Observamos que a maior necessidade de apoio é referente aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, pois quando este se cansa da rotina da sala é necessário propor algo diferente, como por exemplo, ir para o pátio, manusear o computador e até mesmo, utilizar o balanço. Conforme a autora:

As pessoas com TEA, como qualquer outra pessoa, apresentam singularidades em sua constituição. Algumas dessas singularidades estão vinculadas às características básicas do transtorno que podem também variar de uma apresentação mais intensa até uma mais branda. Contudo, segundo os estudos, o TEA geralmente incide sobre as relações sociais e a comunicação, além dos interesses restritos, fixos, intensos e comportamentos repetitivos. Importante destacar que cada pessoa que recebe o diagnóstico de TEA, apresenta uma forma única de ser e estar no mundo, ou seja, tem a sua forma de expressão, sua maneira única e particular de construir suas aprendizagens, não podendo, dessa maneira, ser comparado a nenhuma outra pessoa, mesmo dentro do transtorno. (Silva, 2022, p. 26)

Entendo e acolhendo as diferentes maneiras de ser, Silva (2022) destaca que: “Para ensinar qualquer assunto ou conceito, é preciso partir do interesse do indivíduo” (p. 31). A autora corrobora com a importância de aproveitar o hiperfoco dos estudantes para ampliar os conceitos

e o conhecimento dos mesmos. Na escola em estudo, há um aluno matriculado no 6º ano, turno da manhã, que necessita de apoio em tempo integral, sendo seu hiperfoco em desenhos animados. O estudante gosta de pesquisar, fazer a escolha dos desenhos e imprimir. Com ele, especificamente, os professores têm um combinado: horário para sair da sala, local e quantidade de impressões. No início, ele apresentou resistência pois queria sair da sala a todo momento e adentrar outros espaços que não eram adequados para o uso do estudante, porém com uma rotina dialogada e escrita em um cartaz, acabou se adaptando.

Agora ele segue as regras estipuladas de forma pontual e organizada, o funcionamento é de um “reloginho”! Às 9h ele se dirige, acompanhado pela monitora, ao setor pedagógico, bate na porta, faz a saudação de bom-dia e se dirige ao computador. Escolhe suas atividades, conforme combinado, aproximadamente quatro cópias, e volta para sua sala. Tem vezes que ele pede outras quantidades, porém os professores mantêm o combinado explicando para ele sobre a quantidade estabelecida. Dessa forma, a rotina é mantida sendo extremamente importante para o gerenciamento e organização do estudante. Corroborando com as questões sobre a rotina, Silva (2022) pontua que:

Percebem-se aqui indivíduos com TEA que apresentam um comportamento inflexível a rotinas e rituais, reagindo muitas vezes de forma intensa às mudanças quando imprevistas no ambiente, como alteração na posição espacial de móveis, alteração de um percurso para chegar a um determinado local, tipos de rotinas alimentares na semana, rotina de programas de televisão no mesmo horário e na mesma sequência, repetição de músicas e filmes, entre outros. Esses comportamentos podem surgir na primeira infância e se modificarem à medida que a criança tem novas experiências. Mas a rotina, de diferentes maneiras e intensidades, mostra uma forma de organização de toda a ansiedade e uma tentativa de controle das experiências. Essas repetições na rotina familiar, escolar ou social aumentam a possibilidade de previsibilidade dos acontecimentos. (Silva, 2022, p. 30)

Com este estudante, especificamente, os professores encontram dificuldades em propor as atividades adaptadas, pois o seu hiperfoco está centrado em desenhos animados. Então na organização da aula, ele faz atividades específicas intercaladas com as outras de sua escolha.

A escola conta com uma sala de recursos repleta de jogos e materiais pedagógicos, neste espaço a psicopedagoga faz atendimentos aos estudantes com dificuldades e/ou deficiências. Além de atender os estudantes, a profissional atende os professores com o objetivo de auxiliar a organização curricular e o manejo com a diversidade de comportamentos apresentados pelos estudantes, porém sabemos que todo esse empenho não supre a falta de um professor especializado para atender no AEE. Nos registros das entrevistas fica evidente o quanto esse profissional é essencial para auxiliar os professores no atendimento dos estudantes da educação especial.

Muitas vezes, os professores se sentem sozinhos, frustrados, por não conseguirem atender os estudantes de acordo com a individualidade e especificidade de cada um. Visto que, a escola não conta com atendimento educacional especializado, o setor pedagógico ampara os professores nos momentos de dúvida com sugestões para o planejamento e organização das aulas.

4 COMO INCLUIR? EDUCAÇÃO INCLUSIVA, A VISÃO DE QUEM ESTÁ EM SALA DE AULA

Em cada etapa escolar os desafios da inclusão perpassam o caminho do professor. Na educação infantil os laudos começam a aparecer, professores sinalizam quando o comportamento ou a aprendizagem estão aquém do esperado, principalmente com relação ao desenvolvimento cognitivo e interação social, o atraso na fala é um alerta. A escola tem estudantes com laudo de TEA aos quatro anos de idade. Quando se percebe, através da observação, que o estudante tem atraso na fala, a escola orienta que a família procure o posto de saúde referência do bairro para avaliação e possível encaminhamento ao fonoaudiólogo.

A escola este ano recebeu alunas gêmeas com TEA, na educação infantil, turma de pré I. As alunas estavam matriculadas em uma escola de educação infantil, porém a família resolveu transferir as irmãs pelo fato da adaptação não evoluir de forma satisfatória. A família não tem uma rotina organizada em casa, o que dificulta acompanhar a organização escolar. Elas dormem em horários alternados, principalmente ao longo do dia. Elas estão matriculadas no turno da tarde, por enquanto ficam em torno de uma hora. A turma tem uma professora titular, uma assistente e uma monitora para auxiliar na adaptação. O processo de adaptação está sendo feito com uma estudante por vez. Nos últimos dias notou-se um progresso significativo, pois uma das irmãs entrou na sala de aula de forma espontânea. Elas não são verbais e usam fralda, quando chegaram na escola não tinham referência escolar, pois quando frequentaram a escola anterior, foram poucas vezes e por períodos curtos. Podemos dizer que foi uma adaptação sem sucesso. Agora, a EMEF Miguel Couto, está trabalhando na adaptação e acolhimento desta família, pois eles não têm uma rotina organizada e estruturada dificultando a aceitação das crianças, com as regras e a organização escolar. Muitas vezes, a família necessita de orientação. Sobre este aspecto Silva e Bins (2022) afirmam que:

O olhar familiar, uma intervenção precoce centrada na família e o acesso a serviços de saúde e educação são fundamentais para o desenvolvimento e a constituição dos sujeitos com TEA/DI. O lugar que ocupam no meio social, a maneira como a sociedade compreende e aceita as características presentes, envolvem-se diretamente no desenvolvimento e consequentemente na aprendizagem. Resumindo: há um impacto social muito grande tanto para a pessoa com TEA/DI quanto para seus familiares. (Silva; Bins, 2022, p. 46)

A maioria dos estudantes com TEA são atendidos na APAE de Nova Santa Rita e Esteio, e percebe-se que o desenvolvimento dos mesmos é significativo, sendo este um suporte essencial para os professores trabalharem em sala de aula. Os estudantes que não recebem atendimento na APAE apresentam maiores dificuldades, principalmente na interação social.

Os professores sentem falta de apoio e suporte, o cargo de orientadora educacional, acaba sendo referência aos professores para auxiliar no atendimento aos estudantes da educação especial. Por esse motivo, além de muitos outros, torna-se essencial e urgente que a escola tenha um professor de AEE. Os estudantes não recebem esse suporte que é fundamental para que a educação inclusiva avance no ensino regular. Consta no Parecer nº 2/ 2025, (Rio Grande do Sul, 2025) o papel das Instituições de Ensino:

[...] planejar ações condizentes ao atendimento de educandos/as com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação;

[...] promover a formação continuada da equipe gestora, pedagógica, administrativa, professores/as e demais auxiliares para atuar na Educação Especial/Inclusiva;

[...] promover o diálogo contínuo e construtivo entre o sujeito, a instituição escolar, e a família, a equipe de especialistas externos que atendam ao educando/a;

[...] ofertar o atendimento no AEE para o/a educando/a, identificado como público da Educação Especial que necessite de apoio para garantir seu desenvolvimento e aprendizagem na escola (p. 4-5)

Sendo assim, compreendemos que incluir é oferecer as ferramentas adequadas e necessárias para que o professor possa realizar seu trabalho de forma efetiva, contemplando a todos de forma justa e adequada às especificidades de cada um.

5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO O PROFESSOR SE ORGANIZA PARA ATENDER OS ALUNOS COM ESPECIFICIDADES

A entrevista com os professores iniciou a partir da preparação de cada um para trabalhar em sala de aula, como se organizam para receber os estudantes e quais estratégias são utilizadas com cada educando. Alguns falam em estudo e pesquisa e, principalmente, na necessidade de conhecer os estudantes, suas dificuldades e potencialidades. Para a professora 6, o atendimento aos alunos exige preparação prévia.

Atender os alunos de inclusão é uma prática que exige adaptação constante e dedicação para garantir a todos os estudantes, independente de suas especificidades, que tenham acesso aos conteúdos e a aprendizagem de forma plena. Para que isso ocorra, utilizo diversos recursos, tais como: adaptação de conteúdo e metodologia adequada; preparação prévia para receber o aluno (informações, condições, dificuldades específicas, etc.) Envolvimento emocional a fim de construir laços de confiança e afetividade com o aluno para que ele possa se sentir seguro para falar e ser ouvido em suas necessidades. (P6)

O conhecimento prévio dos alunos da educação especial, que farão parte das turmas, foi um fator destacado durante a entrevista. Conversar com professores do ano anterior, dialogar com a família a respeito do estudante, facilita o desenvolvimento do trabalho do professor. Para os alunos autistas, este ano, solicitamos aos responsáveis, a carta de apresentação. Nela constam informações sobre as particularidades dos estudantes, um recurso valioso para os docentes organizarem o planejamento. Corroborando, trazemos a afirmação que segue.

Outro aspecto emergente foi a importância do trabalho e da organização prévia das escolas no que tange à recepção dos alunos com deficiência. Antecipar, ao corpo docente e funcionários, conhecimentos prévios sobre os alunos possibilita maiores probabilidades de acertos e um

comprometimento da escola como um todo (Rozek, Martins, Silva, Simon, 2020, p. 8)

Outra professora, pontua que a preparação exige estudos constantes sobre educação inclusiva e deficiências, envolve conhecer o público da educação especial, as particularidades de cada estudante, bem com suas habilidades e /ou dificuldades. A professora 9 descreve sua preparação:

O atendimento aos alunos de inclusão é realizado com muito cuidado e respeito às suas particularidades e compromisso com o aprendizado de todos. Para isso, começo conhecendo bem o diagnóstico e as observações realizadas pela equipe pedagógica (orientadora) e da família. Minha preparação envolve estudos constantes sobre deficiências ou condições específicas dos alunos; planejamento de aulas com estratégias inclusivas, e principalmente a escuta ativa. Cada aluno é único e o que funciona para um, pode não funcionar para outro. Por isso, a flexibilidade e a sensibilidade são essenciais no meu trabalho. (P9)

Os professores ouvidos, durante a entrevista, relatam também que é desafiador adequar e atender os estudantes de acordo com as particularidades de cada um e do quanto cada indivíduo exige entrega e dedicação exclusiva do professor. Destacam ainda que, às vezes, o planejamento organizado com todo o empenho e cuidado, necessita ser alterado e refeito, conforme a fala da professora 1:

Encontro dificuldade em fazer as adequações das atividades para os alunos que necessitam, mas procuro incentivá-los a enfrentar novos desafios. Percebo que cada aluno que passa por mim me ensina a repensar o meu planejamento e as metodologias. É desafiador, e, às vezes, angustiante por não saber como ajudar mais, porém o retorno através do carinho recompensa. (P1)

Os desafios para que a inclusão ocorra de forma plena e justa são muitos, visto que os professores ainda encontram dificuldades na organização do planejamento e no atendimento aos alunos de acordo com suas necessidades. É importante salientar que a maioria dos professores ouvidos coloca afetividade nas suas práticas, olha para os estudantes muitos além das limitações ou dificuldades, enxerga potencial e investe com propriedade de quem tem a missão de proporcionar educação com qualidade.

6 A IMPORTÂNCIA DO AEE NA ESCOLA REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Os professores compreendem que o AEE é um espaço essencial para auxiliar na aprendizagem dos estudantes da educação especial. O compromisso de ensinar os mesmos deve ocorrer em parceria entre os educadores. Por atender de forma individualizada, duplas ou em pequenos grupos, o professor do AEE identifica as melhores formas e estratégias para trabalhar com as dificuldades dos estudantes, conforme afirma a professora 7: “O AEE é importante porque permite um atendimento individualizado, complementa o ensino, desenvolve algumas habilidades que em sala de aula, algumas vezes, não é possível”.(P7)

Ao promover momentos de diálogo e reflexão, damos oportunidade aos professores de expressarem suas observações e necessidades acerca da educação inclusiva, principalmente o que ainda precisa evoluir. Esta afirmação é fundamentada pelas autoras:

Propiciar momentos de escuta aos profissionais que efetivamente colocam em prática os processos inclusivos é oportunizar uma reflexão ampla a respeito da Política da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, revendo pontos fortes e fracos do processo a ser seguido na construção de uma escola para todos. (Rozek, Martins, Silva, Simon, 2020, p. 4)

Os professores ouvidos, durante a entrevista, entendem a importância do AEE na escola regular, mesmo não havendo este atendimento na instituição. Para eles, esse apoio é fundamental para garantir a educação inclusiva, conforme orienta o Parecer nº 02/2025 que atualiza normas complementares para a oferta da Modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Estadual de Ensino:

A modalidade da Educação Especial deve ser oferecida nos estabelecimentos, nas instituições de ensino, pertencentes ao Sistema Estadual do RS, segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AHSD) (Rio Grande do Sul, 2025, p. 2).

Os profissionais da educação que atuam diretamente nas salas de aula, afirmam que o serviço do AEE ajudaria com recursos e estratégias específicas aos alunos, público da educação especial. Para a professora 9, por exemplo, o “AEE na escola regular fortalece a inclusão, amplia as possibilidades de aprendizagem e garante o direito de todos à educação de qualidade”. (P9)

O Atendimento Educacional Especializado é um direito dos estudantes da educação especial como afirma o Parecer nº2/2025:

O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos/as educandos/as nos processos de aprendizagem, consideradas suas potencialidades e necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos/as educandos/as com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, considerando a partir de todos os serviços e recursos pedagógicos que asseguram condições de acesso ao currículo, por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. (Rio Grande do Sul, 2025, p. 7)

7 OS BENEFÍCIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS DOCENTES E DISCENTES

A partir do relato das professoras fica evidente o quanto o AEE dentro da escola é importante para atender os estudantes da educação especial. Professores bem preparados e seguros de sua prática têm condições mais adequadas para atender os estudantes. Neste último tópico, a discussão ocorre acerca dos benefícios que o Atendimento Educacional Especializado oferece aos estudantes e aos professores da escola regular. A professora 1 pontua:

Ensino Colaborativo: planejamento coletivo com o professor de sala de aula. Recursos de acessibilidade: materiais e tecnologias assistivas que auxiliam na autonomia, comunicação e aprendizagem.

Adaptações Curriculares: auxílio na elaboração de materiais didáticos e adaptação do currículo para garantir a aprendizagem (P 1).

O profissional responsável pelo AEE pode orientar o trabalho do professor em sala de aula, além de ofertar outras possibilidades de aprendizagem aos estudantes com autismo e/ou outras deficiências. É importante salientar que este atendimento não substitui o trabalho desenvolvido em sala de aula, pois é um serviço concomitante que tem a finalidade de ampliar as possibilidades de evolução cognitiva e interação social do estudante. A percepção da professora 6 corrobora com esta consideração.

Desenvolvimento das habilidades escolares, utilizando recursos pedagógicos adaptados para aprendizagem e consolidação do que foi aprendido; desenvolvimento social e emocional, pois cria um ambiente seguro e acolhedor, favorecendo a autoconfiança e autoestima do aluno; promoção da autonomia para que o estudante se torne mais independente, não só no contexto escolar, mas também na sua vida cotidiana (P 6).

Os professores que participaram da entrevista salientam que para a inclusão acontecer de forma justa e eficaz, recursos e apoio pedagógico são fundamentais. Portanto, além de adaptações curriculares, metodologias e estratégias diferenciadas, o AEE é um serviço essencial ao público da educação especial. O ensino aos estudantes é um trabalho colaborativo que visa complementar o trabalho do professor regente. Corroborando trazemos que:

Nesse processo, o professor da sala regular, responsável pela educação de todos os alunos, pode se apoiar em estratégias e recomendações do professor do ensino especial, delineando as formas de mediação e adaptações necessárias para o aprendizado. O professor regente da sala regular precisa ter ciência de que este atendimento especializado não substitui a sua função de ensino. É necessário que haja uma atuação colaborativa entre os profissionais que atuam com a criança com deficiência (Bondezan, Goulart, 2013, p. 10).

Muitos benefícios já foram descritos, referente ao Atendimento Educacional Especializado, cabe destacar o quanto a autoestima e o acolhimento são importantes aos

estudantes, de um modo geral, e especificamente aos alunos da educação especial. O aluno se sentir pertencente àquele espaço escolar e ter a validação de que seus conhecimentos são considerados primordiais para o desenvolvimento cognitivo e social, sendo assim, é o protagonismo do estudante sendo colocado em destaque. A professora 9 destaca essa asserção.

O AEE oferece diversos benefícios aos alunos com deficiência, altas habilidades e TGD, público-alvo da educação especial, contribuindo diretamente para seu desenvolvimento pleno. Desenvolvimento da autonomia, valorização das potencialidades, superação de barreiras, promoção da inclusão afetiva e efetiva e fortalecimento da autoestima. Apoio ao processo de socialização, formação justa, significativa e alinhada ao seu potencial. (P9)

De acordo com os relatos dos professores, a partir das entrevistas, fica evidente o quanto ter o serviço de Atendimento Educacional Especializado é importante dentro de uma escola regular. É direito do público da educação especial e visa garantir a permanência e aprendizagem efetiva dos estudantes. Deve ser ofertada em todas as instituições de ensino, em níveis e etapas. Consta no Parecer nº 02/20225: “Ofertar o atendimento no AEE para o/a educando/a, identificado como público da Educação Especial que necessite de apoio para garantir seu desenvolvimento e aprendizagem na escola.” (Rio Grande do Sul, 2025, p. 5)

Os relatos dos professores, obtidos a partir das entrevistas, trazem informações importantes acerca da inclusão dentro de uma escola municipal, eles destacam como se preparam para atender os alunos da educação especial e como a estrutura ofertada dentro de cada espaço escolar é essencial. Como muitos pontuaram, o trabalho com os alunos de inclusão deve ser feito em parceria, de forma coletiva entre todos que estão aptos a auxiliar. Dessa forma, é fundamental que a escola disponha de um profissional para fazer o Atendimento Educacional Especializado.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste estudo foi evidenciar a importância do Atendimento Educacional Especializado no apoio à educação inclusiva. Para coletar dados e obter as informações necessárias, foram ouvidos os professores da escola, que atuam diretamente com alunos da educação especial. A problemática ocorre a partir da escola não dispor de um professor destinado a atuar no atendimento, aos alunos de inclusão, público do AEE.

A escola em estudo é a maior do município e conta atualmente com aproximadamente 36 alunos da educação especial, entre estes, 25 alunos com TEA. Cada profissional relatou como se organiza para atender os alunos de forma inclusiva e adequada às necessidades e particularidades de cada estudante e como o AEE seria importante para dar suporte a aprendizagem dos alunos.

O texto foi organizado a partir de quatro perguntas sobre o tema inclusão. Sendo a primeira parte, uma descrição da rotina escolar e como os professores trabalham com os alunos da educação especial. Como incluir? As estratégias foram descritas, assim como as dificuldades, principalmente em função de não ter profissional para atender no AEE. É notável, a partir do relato nas entrevistas, que os professores procuram, pesquisam, estudam e buscam recursos para atender os alunos da educação especial com qualidade. Cada um trabalha com recursos que a escola dispõe, porém fica evidente que a escola precisa melhorar o atendimento aos alunos

público da educação especial. Os professores fazem as adaptações necessárias, no entanto, sentem dificuldades para produzir esse material específico, muitas vezes, por não identificarem as habilidades ou dificuldades do estudante. A partir do atendimento individualizado seria possível reconhecer a necessidade do aluno, para então propor a estratégia ou recurso mais adequado.

A segunda parte descreve a importância e quais benefícios o Atendimento Educacional Especializado traz aos docentes e discentes da escola regular. Segundo os autores, usados como referência e os professores entrevistados, o AEE garante a assistência no desenvolvimento das potencialidades dos alunos da educação especial, facilitando assim, que os processos inclusivos ocorram de forma eficiente. O contato entre o professor regente e o professor da educação ocorre de forma colaborativa, onde cada um agrega conhecimentos e estratégias para que o estudante tenha um desenvolvimento integral e com autonomia.

Os professores entrevistados entendem a importância do AEE dentro da escola e que sem suporte adequado e necessário a inclusão ocorre em passos lentos. E conforme foi apresentado no texto, está na lei a escola oferecer este espaço com profissional habilitado. No AEE, sendo um atendimento individualizado, é possível identificar as potencialidades e dificuldades dos estudantes e elaborar atividades específicas, respeitando os diferentes tipos de aprendizagem. Portanto, o AEE se torna fundamental para amparar os professores e favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONDEZAN, Andreia Nakamura; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. **O atendimento Educacional Especializado: O que dizem as professoras das salas regulares**. Ano: 2013. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/767> . Acesso: 22 de junho de 2025.

BOSSA, Nádia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 02/2025, de 23 de abril de 2025**. Atualiza normas complementares para oferta da Modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre: CEE/RS,

2025. Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, 20 maio 2025. Disponível em <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202504/28145723-parecer-02-2025.pdf>

ROZEK, Marlene; MARTINS, Gabriela Dal Forno; SILVA, Karla Fernanda Wunder da; SIMON, Marinice Souza. Crenças e práticas de professores sobre a educação inclusiva. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1–22, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e63201.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. Transtorno do Espectro Autista: o que se esconde por trás do diagnóstico? In: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; CRUZ, Patrícia Machado. **Transtorno Espectro Autista. Enlaces pelo olhar e pelo afeto: Ser e viver**. 1ª ed. Maringá: Viseu, 2022. P. 19-40.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Deficiência Intelectual (DI). IN: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; CRUZ, Patrícia Machado. **Transtorno Espectro Autista. Enlaces pelo olhar e pelo afeto: Ser e viver**. 1ª ed. Maringá: Viseu, 2022. P. 41-50.

VIAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS PARA TRANSITAR NAS CRISE DO TEA

Mara Lilia Silva Capistrano¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é apontar estratégias pedagógicas para apoio e oferecer suporte nas fases da desregulação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreendendo alguns possíveis agentes causadores das crises consideradas como agressivas no (TEA). Foi realizada uma pesquisa qualitativa, através de um estudo bibliográfico. Como referencial teórico este artigo apresenta os estudos de Silva (2024); Silva e Rozek (2020); Silva e Bins (2022, 2024); Brites (2019); Vigotsky (1991, 1997) entre outros. Apontamos na pesquisa elementos constitutivos de uma prática pedagógica voltada à potencialização da autorregulação nos ambientes escolares a partir da organização de recursos eficientes para uma organização sensorial qualificada e provedora de conforto e segurança nos episódios desafiadores dos processos educativos do TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Meltdown. Recursos Pedagógicos nas crises do TEA. Agressividade no Autismo.

1 INTRODUÇÃO

É natural que toda civilização desenvolva princípios de equidade e integração em direção a uma maturidade evolutiva, sendo assim, acreditamos em um processo educacional que seja inclusivo e potencializador de todos os indivíduos sem exceção. Com a abertura ao acolhimento das pessoas com deficiência teremos presente de forma desafiadora variadas composições em nossas escolas. Ressaltamos aqui neste artigo os desafios dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista reafirmando seus espaços de direito. Este trabalho abordará as questões que parecem mais desafiadoras em meio a uma variedade de aspectos importantes nos processos de inclusão do aluno, ou seja, os comportamentos considerados como agressivos.

Outrora, historicamente estes estudantes foram diagnosticados como ‘deficientes mentais’, ou ‘esquizofrênicos’, ou ‘desequilibrados emocionalmente’, muito em função de uma insuficiência no desenvolvimento das pesquisas técnicas e dos estudos sobre o Transtorno. Ora objeto de desafio aos educadores e às instituições, ora geradoras de impotência, ora estimuladores de uma intensa busca técnica, ora objeto da produção de produtos e cursos vendidos à familiares e profissionais da educação, o TEA precisa ser visto pelos profissionais com mais responsabilidade e aprofundamento, através da reflexão sobre práticas historicamente excludentes. Precisamos olhar de forma séria enquanto especialistas para este comportamento identificado como agressivo como objeto de pesquisa. Este comportamento não deve ser suprimido ou romantizado, mas encarado como desafio de uma prática pedagógica cada vez mais qualificada.

Em minha prática de professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), verifico que estes momentos de crise e desregulação, são os gatilhos geradores de auto ou hétero agressividade no cotidiano das escolas comuns. Estas circunstâncias necessitam urgentemente

¹ Professora do Atendimento Educacional Especializado; graduada em Filosofia e em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial. Contato: mlscapistrano@gmail.com

de uma ação qualificada porque uma conduta profissional apropriada poderá evitar uma desorganização sensorial, atenuando e oferecendo suporte ao sujeito autista. Preferencialmente precisamos evitar a crise ou, pelo menos, oferecer condições de autorregulação para não agravar a situação do estudante.

Não somente o profissional do AEE, mas todo professor, agente educacional, familiar, responsável, psicólogo, psicopedagogo ou terapeuta ocupacional necessitam aptidão para atuar nessas conjunturas tão peculiares.

Um acolhimento adequado, pressupõe uma gestão das situações estressantes, que indicam e produzem sobrecarga sensorial, atenuando os comportamentos, na medida do possível, fundamentada nos estudos e observações de pesquisadores da área. A compreensão das causas, do processo e suas possíveis bifurcações é necessária para uma boa condução de regulação e apoio ao nosso estudante. Aqui trataremos mais especificamente como os profissionais escolares devem observar e agir de forma qualificada nas situações de crise que incluem momentos de agressividade do estudante com TEA. Também abordaremos sobre os recursos pedagógicos que têm se mostrado mais adequados nas ocorrências de crises de meltdown nos estudantes com autismo que se encontram matriculados em escolas comuns.

Para tal aprofundamento faremos uma análise qualitativa das situações cotidianas e traremos um aporte bibliográfico relacionado.

2 CRISES DE DESREGULAÇÃO OU CRISES DE BIRRA: CONCEITOS E DIFERENÇAS

Como se apresentam as crises de desregulação em estudantes autistas e quais as diferenças fundamentais em relação às crises de birra infantis? Quais são as especificidades em relação às causas e procedimentos mais adequados?

No contexto do TEA, uma desregulação emocional ou sensorial pode originar crises leves, intensas e até “explosivas” do ponto de vista comportamental. Nestas, o descontrole gera comportamentos denominados na literatura como disruptivos, manifestados através da agressividade.

Sobre a desregulação sócio emocional, são comuns e normalmente evidentes, as manifestações corpóreas caracterizadas por: alteração do batimento cardíaco, potencialização de estereotipias, colapso do sistema nervoso, sensação intensa de medo, ansiedade e pânico. Percebe-se através do olhar alterado, respiração ofegante, punhos e sobrelhas cerrados, choro, grito, fala destituída de sentido, movimentação desordenada.

A origem desta “espécie” de colapso comportamental é descrita por alguns estudiosos como oriundas de uma comunicação relativamente deficitária e uma interpretação neural desconfortável das estimulações geradas pelo ambiente, ou seja, um pressionamento sensorial que alavanca insegurança ou ansiedade.

Situações de tensão social, pedagógica e relacional são fatores que podem desencadear crises onde as respostas racionais estarão ausentes. Portanto, conversar analiticamente com este estudante, neste momento, nem sempre terá resultado positivo, pois as capacidades de escuta e compreensão estarão impedidas de serem acessadas nessas circunstâncias (Silva, 2024).

Um pouco semelhantes em sua manifestação, mas não em suas causas e consequências, existem também as crises de birra infantis. Podemos verificar que as crises de birra são observadas em todas as crianças, de uma forma geral, atípicas ou não. Comuns na primeira infância, entre 2 e 4 anos, normalmente são respostas a situações de frustração ou contrariedade, insatisfação, cansaço ou raiva. Sem uma boa gestão, esses comportamentos tendem a persistir, inclusive após os 5 anos.

Segundo Brites e Brites (2019), nas crises de birra, pode-se perceber uma intencionalidade: seja para alcançar um desejo, ser objeto da atenção dos pais ou pela negação à alguma proposta que não seja objeto do seu agrado. A birra infantil também tem razões compostas por variantes da personalidade de cada criança, fatores de descontentamento, circunstancialismos e frustração quanto a seus desejos. Não estão relacionadas a problemas biológicos, transtornos sociais ou mentais. São respostas emocionais impulsivas na busca da satisfação.

A crise de birra se assemelha, de uma certa forma, à crise de desregulação no TEA nos aspectos de agitação, podendo haver gritos, choro, vermelhidão e agressividade, alteração na respiração e fôlego. Para haver uma correta diferenciação entre uma crise desregulatória e um evento de birra, é importante observar atentamente o contexto, a causa, a frequência e intensidade em que ocorrem.

As causas das crises do TEA normalmente são fruto de sobrecargas, emocionais ou sensoriais, atividades, desafios, desconfortos neurológicos que podem desencadear manifestações hetero ou auto agressivas.

No comparativo das situações, uma birra tende a ser menos intensa e pode ser negociada ou superada se o desejo for alcançado, se houver uma condução com algum tipo de resolução, seja por uma proposta alternativa ou corretiva.

A gestão das situações de colapso vai exigir a construção de um plano individualizado, baseado na observação da singularidade e das necessidades do estudante, assim como das etapas evolutivas em que se encontra. É necessário mapear quais são os gatilhos sensoriais e emocionais que desencadeiam a desorganização neurológica.

Que situações e circunstâncias corroboram na intensificação da desregulação? Conhecendo este estudante, suas potencialidades, atividades preferidas, atividades de autorregulação através de um trabalho que propõe e oferece, escuta as escolhas e que observa as situações de satisfação; a partir desta ação pedagógica que envolve a observação detalhada e aprofundada, devem ser elencadas ações pedagógicas de resgate, antes que a crise se instaure.

Uma comunicação adequada e com poucos elementos, deve ser gerenciada concomitante a uma preservação do espaço físico onde o estudante se encontra, para que o estudante possa se beneficiar e, aos poucos, possa sentir-se seguro em ambiente protegido dos fatores originários da crise e com o tempo necessário de retorno à sua autorregulação.

Contudo, se instaurada a crise, durante seu ápice, o suporte oferecido deve ser na perspectiva de proteger o estudante de ferimentos e acidentes, visto que o mesmo não está consciente dos riscos que sofre ao debater-se, jogar-se no chão, contra a parede, ou gritar, esbarrar em móveis, objetos ou obstáculos. Suas reações são involuntárias e imprevisíveis (Silva; Rozek, 2020).

Vamos apontar alguns recursos que podem apoiar o movimento regulatório do estudante antes e posterior aos momentos intensos de uma crise.

3 RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA O SUPORTE EM SITUAÇÕES DE CRISES AGRESSIVAS NO TEA

Elencamos aqui, alguns tipos de recursos didático pedagógicos indicados que podem auxiliar na regulação do estudante, destacando o papel do professor e da equipe de apoio na aplicação desses recursos (Silva, 2024; Silva; Bins, 2022), e a articulação destas ações que devem estar descritas no Plano de Atendimento Especializado Escolar (PAEE):

- a. Os recursos visuais com escrita, figura ou pictograma deverão ser aproveitados para favorecer o entendimento de funcionalidades, favorecendo a comunicação.

- b. A organização do tempo através de quadro enunciador de tarefas e rotinas pode ajudar a atenuar as situações de ansiedade. Podem ser usados ampulheta, cronômetro analógico ou digital, calendário móvel ou interativo, diário e agenda com marcação dos dias e datas com suas respectivas atividades.
- c. Cronogramas semanais. Conversa sobre antecipação de mudanças. Dramatização de respostas alternativas e outras possibilidades resolutórias.
- d. Trabalhar as emoções de forma lúdica, com as diversas expressões possíveis que mais acometem o cotidiano através de tabelas elucidativas, de baralhos ilustrados, montagens de carinhas com expressões variadas, jogo das emoções, montagem e desenhos de bonecos e figuras humanas, fantoches e dramatização de histórias sociais significativas.

Observar que estes materiais visuais precisam ter uma lógica clara e não devem estar “poluídos” por outras figuras e adereços, a não ser que o estudante tenha interesse ou hiper foco nos elementos de construção destes recursos.

Um grande recurso de apoio nas situações que destacamos são os ambientes de volta à calma e regulação que promovam conforto sensorial, através de uma iluminação modulada, silêncio ou música baixa agradável e da preferência do estudante, móveis confortáveis, redes, balanços de tecido, colchonetes com brinquedos preferidos, jogos ou itens de apego e brinquedos reguladores. Esses recursos poderão variar de acordo com cada indivíduo após a pesquisa investigativa, ou seja, um levantamento de quem é o estudante, como se expressa e quais seus gostos, realizada pelo profissional da Educação Especial em articulação com os professores do estudante, para contribuir nas situações onde a necessidade de segurança e regulação emocional são importantes para auxiliar na restauração da sensação de conforto e estabilidade.

Em alguns casos, estes ambientes serão a pracinha, a caixa de areia, o balanço, a possibilidade de caminhar, correr, ou realizar algumas estereotipias acomodativas.

É necessário a construção de um repertório emocional com o estudante através de um trabalho preparatório verbal dialogado, dramatizado e representado para facilitar as antecipações de probabilidade e situações de mudança nas sequências rotineiras. Abordar o que irá acontecer de diferente na rotina escolar, tecendo hipóteses conjuntamente através de representações diversas irá auxiliar na prevenção da ansiedade e consequentemente da agressividade, facilitando as transições nas situações inesperadas ou desafiadoras.

É fundamental também além do papel do professor de AEE e do professor regente, o papel da equipe de apoio e direção da escola na garantia da aplicação destes recursos. Os professores de Educação Especial que atuam na escola regular precisam estar em constante aperfeiçoamento e sempre a par dos elementos constitutivos dos estudantes com autismo para indicarem um suporte qualificado.

A formação docente do professor de AEE é requisito básico fundamental, principalmente enquanto sofremos um período em que vários professores ainda agem negativamente sobre a necessidade de apropriação dos saberes necessários à Educação Inclusiva.

Contudo, há que se considerar em sentido mais abrangente que, ao lado da formação profissional técnica docente, está de forma integrativa a história e trajetória pessoal também desse profissional: sua identidade, suas experiências, sonhos e histórias familiares são incorporados ao seu fazer pedagógico.

Um aprofundamento teórico técnico qualificado deve ser objeto de seleção para o especialista e equipe, assim também como um perfil humano que contemple a empatia, a observação, a responsabilidade para com as estimulações, apoio e suporte necessários na rotina

do acompanhamento aos estudantes TEA. Um favorecimento ao estudo, à atualização, à troca de experiências e estudos de casos, acesso às novidades da ciência e pesquisas na área devem compor um programa de permanente qualificação. Além do mais, este trabalho do AEE deve estar conjugado a uma equipe pedagógica articulada e dinâmica.

Nas escolas, o papel do Serviço de Orientação Educacional (SOE) é fundamental no chamamento das famílias, na interlocução entre os estudantes, fomentando a constituição de turmas acolhedoras, na verificação dos motivos de infrequência das crianças, no auxílio e orientações às famílias quanto à importância dos atendimentos multidisciplinares no desenvolvimento global do estudante e na interlocução das entidades de defesa dos direitos da criança.

A Supervisão Escolar deverá impulsionar qualitativamente a relação do professor da turma em relação ao estudante público da educação especial e dos colegas entre si, assim como estará verificando a adequação e aplicação do currículo escolar às necessidades e habilidades do estudante de forma efetiva.

Outra função importante é a do profissional de apoio que tem o importante papel de estar presente na dinâmica das aulas diárias, oferecendo suporte pedagógico nas atividades adaptadas pelo professor em conjunto com o Supervisor Escolar e o professor do AEE. Acompanhar atividades, verificar sua aplicabilidade, alcançar facilitadores físicos, sensoriais e emocionais, rever as orientações de cada atividade e auxiliar nas rotinas pedagógicas escolares são atribuições importantes desse profissional. O profissional de apoio, também chamado de monitor em algumas culturas escolares, é aquele profissional que precisa criar um vínculo próximo com o estudante, pois acompanhará as questões de higiene do indivíduo. Sua interação supõe uma autorização empática e respeitosa por tratar-se de local reservado e refúgio da intimidade pessoal; participará do suporte como elemento incentivador e facilitador na nutrição e rotinas da alimentação, que, na maior parte das vezes, tem restrições específicas e em alguns casos rigidez, na ampliação de um leque saudável de opções alimentares necessárias. Por fim, também precisa assegurar, na medida do possível, uma locomoção dentro do espaço escolar com segurança, acolhimento e praticidade.

Uma equipe de nutrição e refeitório, que, na medida do possível, possa ofertar elementos que favoreçam experiências alimentares positivas no cardápio, que promovam uma movimentação do refeitório de forma tranquila e acolhedora também faz parte dos processos inclusivos. Um olhar habilidoso e propositivo para lidar com as restrições algumas vezes tão severas é importante no desenvolvimento do estudante com TEA. Para tanto, é preciso construir situações onde a abertura a novas experiências alimentares através de uma apresentação interessante e instigadora dos alimentos sejam possíveis. Há que conhecer estes estudantes em suas necessidades, preferências e dificuldades.

Ações efetivas e técnicas são necessárias, mas principalmente os vínculos de relação e segurança devem ser construídos. Uma equipe diretiva que promova as medidas práticas de Inclusão através de um planejamento e execução dos recursos necessários às adaptações físicas e arquitetônicas, assim como também divulgue e favoreça ações efetivas de inclusão são de importância estrutural neste processo. Estar inserida nas ações e projetos governamentais de Inclusão de acordo com as Políticas asseguradas em lei e também nas inovações que promovam a equidade entre todos os estudantes é mister para requerer o que é de direito de cada estudante, atípico ou não.

Enfim, todos os professores, funcionários equipe pedagógica e diretiva e estudantes que perpassam pela vida de estudantes com TEA, seja na sala de aula, banheiros, corredores, pátio, portaria, precisam estar conscientes da sua importância na adaptação à rotina escolar e nos casos

de desregulação também. Devem oferecer uma movimentação e suporte tranquilos e seguros, respeitando as diferentes singularidades na forma em que se relacionam neste ecossistema.

Todo esse arsenal de movimentações em diversas esferas da rotina escolar, seja do professor especializado em conjunto com toda a escola, sejam de todos os outros componentes educacionais, devem apontar para a gestão do bem-estar do estudante público da educação especial. E todas essas ações são planejadas, estudadas e estruturadas num plano de ação transversal que é o Planejamento do Atendimento Escolar Especializado (PAEE).

O PAEE vai funcionar como um organizador que atravessa as dimensões diversas do processo de aprendizagem, conectando as habilidades, as necessidades, os procedimentos pedagógicos, os recursos necessários neste processo e todos os elementos envolvidos na criação do suporte físico, cognitivo e emocional propulsor desse estudante com TEA. Deverá estabelecer metas claras e realistas, tendo em vista suas características pessoais e necessidades, visando sempre o seu desenvolvimento progressivo e global.

O grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. [...] Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasil, 2008, p. 8)

O PAEE será um documento específico e particularizado, com detalhamento de todas as estratégias e recursos que a escola colocará em prática para prover todo o apoio e suporte para o estudante. Elaborado pelo professor do AEE com a colaboração das informações e ações trazidas da família quando ao desenvolvimento e história pregressa do aluno; do professor de aula quanto à aplicação de estratégias e relatos de aplicabilidade e respostas do estudante; do profissionais da saúde: fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, neuropediatras entre outros, sistematizando as aprendizagens a partir das possibilidades e potencialidades averiguadas neste processo de suporte educacional.

Muito importante verificar que nos casos de desregulação ocorridos na dinâmica escolar, tem sido muito proveitoso a elaboração de um Protocolo de Intervenção nas Emergências caso o estudante e a escola, naquele momento necessitem. Nesse documento, o Protocolo de Intervenção preserva-se o direito ao atendimento qualificado para o estudante e articula-se como serão as ações de acolhimento em uma crise. É o norteador para a equipe escolar e também referência à família das ações mais positivas para cada caso ou indivíduo como suporte em situações de recuperação, podendo incluir inclusive a necessidade e autorização do uso de contenção física quando necessário.

4 REPERTÓRIO DE ESTRATÉGIAS PARA DIFERENTES MOMENTOS DA DESREGULAÇÃO

Uma crise agressiva, desregulatória, também comumente denominada “meltdown”, tem 3 fases principais identificadas: a “pré-crise”; a “crise em si” e a “pós crise”.

A pré-crise, que antecede a desregulação, pode ser sutil e imperceptível, mediana ou forte. Se caracteriza pelo aumento da irritabilidade, mudança nas atitudes, acentuação das estereotipias, aceleração cardíaca, respostas verbais perturbadas ou incoerentes. Verifica-se que essa situação já é um período de alerta, onde ainda é possível inibir os fatores e impedir a ação dos gatilhos de incômodo sensorio-psico-físicos. São sinalizadores importantes e, neste período,

devemos aplicar todos os recursos pedagógicos apontados como suporte nas situações de crise descritas anteriormente. Recursos materiais e visuais, ambientação em locais de segurança e autorregulação, com suporte e ações tranquilas, articuladas a partir da observação dos elementos que trazem uma estabilidade sensorial e emocional.

Contudo, quando as providências pedagógicas de suporte não dão conta da autorregulação, ou os fatores já trazidos anteriores ao ambiente escolar se tornam dominantes na instabilidade do TEA, a crise pode se instaurar. Esta é caracterizada por agitação intensa, choro, gritos, agressões hétero e auto direcionadas, comportamento disruptivo. Nessa fase o indicado é assegurar um ambiente físico que não ofereça riscos, para que não seja necessário a aplicação da contenção física que é por demais invasiva. Essas ações de desorganização comportamental não são deliberadas ou consentidas pela criança, com certeza.

Reforça-se a necessidade que se diferencie radicalmente estes colapsos do TEA, das crises de birras já descritas anteriormente. O sujeito autista se afeta num âmbito mais profundo, no território neurossensorial. E neste momento, o estresse elevado já desencadeou o colapso comportamental tornando-se praticamente incontrolável por um determinado espaço de tempo, normalmente variável. Orienta-se que não seja conduzida a contenção física como solução inicial, como várias metodologias sugerem, nem o uso de punições relacionadas. Este recurso deverá ser usado somente quando houver riscos de lesões ou acidentes para o sujeito ou seus colegas.

Após a eclosão de estresse elevado da desregulação, é necessário um período de recuperação, pois este indivíduo apresenta indicativos de exaustão emocional e certa confusão mental. Será importante um acolhimento adequado que promova a modulação dos estímulos sensoriais, em local confortável e seguro para a sua recomposição. E há que se registrar as variantes em que um período de desligamento e apatia, retraimento e distanciamento sejam necessários até a autorregulação entrar em equilíbrio.

Existem pesquisas e práticas que sinalizam a importância de ambientes acolhedores, específicos para a volta à calma, onde estejam presentes os elementos pré-investigados que trazem ao indivíduo interesse, tranquilidade e prazer.

Entende-se que o ideal seria prevenir uma crise com a eliminação dos fatores de gatilhos comportamentais através de uma observação qualificada no sentido de averiguar as raízes da desorganização. Os motivos e fatores que agem como provocadores dos descontroles e, por conseguinte, do comportamento extremo, não devem fazer parte do cotidiano escolar desse estudante quando possível. Caso não seja, é preciso uma adaptação do estudante para ir flexibilizando suas possibilidades a esses estímulos.

É necessário monitorar as causas e quais ações foram mais positivas nos episódios de crise, acompanhando os eventos para impedir que se tornem rotina. Um mapeamento de ações adequadas a cada estudante será um material necessário e de grande proveito. Relatos dos professores, dos terapeutas e da família tendem a construir indicativos de grande contribuição.

5 EVITANDO INTERVENÇÕES INADEQUADAS: COMO QUALIFICAR O GERENCIAMENTO DAS CRISES

Existe uma zona de transição tênue na prática de apoio no retorno à regulação. No surgimento das ações de suporte, ocorre muitas vezes a superação da etapa ou insuficiência pela sua previsibilidade, ou ainda, a manipulação da zona de conforto para a zona do controle. Trata-se da superação de medos e inseguranças de situações já transpostas e convertidas para uma zona de conforto que passa a ser metodologia desnecessária e pode vir a ser instrumento da acomodação improdutiva no crescimento e maturação emocional possível: "...os

comportamentos repetitivos, que podem ser considerados padrões repetitivos, também vão amadurecendo[...]" (Silva, Bins, 2022, p. 442)

Algumas vezes os sinais comportamentais passam a ser adotados na obtenção de seus desejos e interesses, não como sinalizadores de provável desregulação, mas como provedores de manutenção de zonas de conforto. As saídas estratégicas da sala de aula passam a ser rotina e não suporte. A negação à execução das atividades passa a oferecer um conforto sobre as atividades mais desafiadoras, blindando o caminho fora da sua zona de interesses. Esse comportamento não deve ser instigado para que não se instale de forma a restringir novas experiências. O apego a padrões de atividades pode vir acompanhado da resistência à mudança desses. Segundo L. S. Vigotsky:

Se, ingenuamente perguntamos o que é nível de desenvolvimento real, ou formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa , independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário (Vigotsky, 1991, p. 97).

Sobre as ações corretivas com base em atribuições de caráter coercitivo, devemos observar a sua inadequação e caráter punitivo não emancipatório. Essas ações, tem-se confirmado, definitivamente, como ações ineficazes em relação à apropriação da autonomia e compreensão do funcionamento das relações humanas respeitadas e coerentes. Os resultados são contrários aos objetivos educacionais, não contribuem para com a diminuição do medo, ansiedade e, principalmente, da agressividade. Afetam e fragilizam as relações, promovendo a médio e longo prazo respostas não saudáveis do ponto de vista da socialização e autorrespeito. Não estimulam ou exemplificam comportamentos positivos desejados, mas geram gatilhos para crises de birra e também desregulação ao mesmo tempo. São comportamentos que não têm sua motivação compreendida. E, portanto, são praticamente ineficazes quanto aos padrões indesejáveis, instigando os sentimentos de sofrimento e raiva.

A prática escolar possível para um bom desenvolvimento da criança autista deve ser composta por uma rotina que contemple suas capacidades, sua alteridade e que instigue o seu potencial a ser explorado; constrói território de segurança para as investidas pedagógicas progressivas a partir de um acompanhamento acolhedor e de elementos de sua zona de interesse.

Uma importante contribuição para além dos recursos didático pedagógicos nos momentos que antecedem as crises ou colapsos no TEA, que favorecem a regulação e potencializam a volta à calma são as chamadas "zonas circunscritas" nas nossas escolas (Silva; Bins, 2022). Nestas Zonas Circunscritas a organização de espaços é articulada através do mapeamento e disposição recursiva e metodológica dos interesses e habilidades, disposto de forma a conduzir à prática e investigação de acordo com os diferentes focos e áreas de

aprendizagem, onde as produções e as potências de cada um têm um espaço de manifestação. Áreas que contemplem o corpo, o cognitivo e o psicossocial. Essas vivências terão repercussões neurossensoriais que poderão modelar-se de forma contínua a seu tempo e a sua forma... e remodelar, ampliando os padrões funcionais, cognitivos e comportamentais.

Olhar para o arranjo espacial de sala de aula, propondo estas Zonas Circunscritas, mesmo de forma inicial, no nosso caso, em função do espaço físico pequeno em nossa sala de aula, propiciou que o olhar do educador possa direcionar-se para as formas de interações entre as crianças e destas com os adultos, bem como perceber as formas de ocupação dos espaços pelas crianças. Podemos compreender que recursos expressivos o aluno buscava, quais brinquedos o atraíam mais, de qual colega se aproximava, qual não chegava perto, em qual espaço mantinha mais concentração (Silva; Bins, 2022, p. 211)

Também trazemos a importância de um ambiente como as Salas Sensoriais. Estas atuam como ambiente mediador sensorial e devem ser organizadas de forma a prover atividades que permitam movimentos auto reguladores, enviando sinais nervosos de equilíbrio ao cérebro, com redução de informações visuais ou sonoras. Devem estar dispostas de forma a promover a regulação e o relaxamento sensorial. Composta por ambiente com balanços, redes, espaços abertos e não poluídos de gatilhos onde haja tranquilidade e conforto, um espaço de liberdade de expressão sem elementos de potencial gatilho para a desorganização sensorial.

Pode se constituir um espaço de decompressão e desaceleração onde os estudantes autistas possam ter seus eventos desafiadores e suas crises comportamentais reguladas. Será um espaço de profundo respeito e permissividade pedagógica amorosa. Onde a reconstituição se dá em uma condição diferenciada, sem características absolutas e que podem ser reconstruídas.

Sobre a subjetividade e alteridade nas singularidades, é preciso manter o quebra-cabeças que compõem cada pessoa atendida, sua composição personal, suas habilidades, seus anseios, sua forma de comunicar-se, suas expressões corporais e faciais. Estas expressões oferecem um mapa complexo e único para uma proposta de organização da ação pedagógica para encontrar os interesses e tecer um trabalho que se componha nas necessidades de desenvolvimento a serem exploradas: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p. 30).

Sobre a postura do especialista do AEE, faz-se necessário uma visão profissional que penetre na capacidade comunicativa do TEA, que compreenda as meta representações e intencionalidades comunicativas mais radicais, ou rústicas, ou tênues e imperceptíveis, que são compartilhadas nas variações comportamentais de acordo com cada indivíduo, de forma tímida e minimalista ou exacerbada, eufórica ou turbulenta.

O encontro do inusitado que reside em cada um na busca ao encontro do suporte comunicativo-social necessita do abandono de qualquer padrão suposto como detentor da normalidade ou conduta estipulada pelo suposto consenso comportamental já enraizado no cerne das nossas sociedades contemporâneas (Silva, Bins, 2022, p. 427- 428). Mais que necessário como aporte para a construção do trabalho docente são as estratégias que serão adotadas conforme o perfil desse estudante na constituição de um currículo adaptado e do PAEE, ambos devem estar relacionados verdadeira e diretamente com os anseios e possibilidades da criança.

De outra forma, esta construção necessita revisão constante, visto que também se reconfigura no processo dinâmico das relações e novas aprendizagens, que se ampliam nos

desafios que são transpostos, cada um a seu tempo. O dinamismo dos planejamentos deve ser instigado pelo processo que se atualiza e que muda de direção e interesses. Encontros para Estudos de Caso, interação entre os profissionais da educação assim como oportunidades de interação, principalmente com a área da saúde, um permanente feedback familiar são Indicadores que se interpõem e se relacionam tornando o planejamento para a gestão dos comportamentos, um desafio passível de alcance e eficiente na busca permanente por recursos tecnológicos, pedagógicos e clínicos. E essa conjunção de dados informativos agregados são elementos facilitadores da compreensão do funcionamento e apreciação das rotinas e preferências singulares.

O papel docente deve estar em constante avaliação e renovação. A participação em eventos que agregam as novas apropriações de pesquisas, o estudo sistemático e troca de experiências deve ser rotina na formação dos profissionais envolvidos. Muito se descobriu e muito mais há que se desvendar sobre o conhecimento dos comportamentos dos sujeitos que se encontram no espectro. Muitas e muitas vezes a ansiedade desreguladora pode ser fruto da frustração e da impotência comunicativa. Essas áreas de atuação dos diferentes profissionais devem produzir, de forma transversal, um melhor acompanhamento com vistas ao desenvolvimento da potência do estudante autista.

É preciso deslocar o olhar pedagógico da limitação imposta pela deficiência, voltando-se para as potencialidades e os caminhos possíveis de desenvolvimento do estudante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da qualificação do trabalho docente, tecendo modalidades de ação que favoreçam as diferentes zonas de desenvolvimento em consonância às singularidades de forma dinâmica e entrelaçada aos diferentes potenciais é fundamental. A busca do suporte através de vários recursos de regulação sensorial, psicoemocional e atitudinais pressupõem, a consideração primeira à diversidade das subjetividades, em seus interesses e habilidades singulares.

Os ambientes escolares devem prover todos os recursos pedagógicos necessários para esta ação pedagógica especializada. Ações formativas através de projetos de nossas universidades e centros de pesquisa têm importante papel na formação dos profissionais envolvidos.

A adaptação do ambiente como veiculador do suporte necessário para a redução das crises agressivas na apresentação de uma estrutura facilitadora de comunicação em suas diferentes formas, será um fortalecedor desse indivíduo que tanto será beneficiado através de elementos provedores de sensações de segurança e previsibilidade.

A inversão dinâmica dos papéis de aprendentes e problematizadores na investigação das ideias, conceitos e hipóteses para além das atividades de segurança, sem a exclusão dessas últimas, a interação com os objetos de aprendizagem e também com aqueles que têm interesses exploratórios afins e também interesses à outras zonas que não foram objeto de escolha, mas de proposta, que estará ali presente ao lado, registrando sua existência e suas potencialidades para serem a seu tempo conhecidas, devem ser ofertadas.

Assim, as estratégias pedagógicas de suporte aqui apresentadas são resultado de apontamentos sobre estudos e práticas com respostas positivas que podem ser oferecidas no AEE.

Retomando os aspectos mais importantes desta pesquisa, salientamos que estar num ambiente adequado, confortável e seguro é fundamental para que as crises desregulatórias não se façam desencadear. E, caso estas sejam eminentes, oferecer recursos que favoreçam a

reorganização sensorial é uma ação necessária. Estes recursos podem ser de ordem ambiental, organizacional ou emocional.

Ações articuladas que unam interesses pessoais, afeto, acolhimento e respeito ao seu ritmo de “retorno” aqui elencadas são indicativos possíveis para transitar nas crises de TEA dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRITES, Clay; BRITES, Luciana. **Crianças desafiadoras**. São Paulo, Editora Gente Instituto NeuroSaber. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; ROZEK, Marlene. **Transtorno do espectro autista (TEA): mitos e verdades**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. v. 1. 63p

SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katiusha Lara Genro; CRUZ, Patrícia Machado. **Transtorno do espectro autista: Enlaces pelo olhar e pelo afeto**. Maringá. Viseu, 2022.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katiusha Lara Genro. Zonas Circunscritas: possibilidades de organização da escola para o estudante com Transtorno do Espectro Alo=utista. In: João Roberto de Souza Silva. (Org.). **Diálogos sobre ensino e a educação: Diferentes olhares e contextos**. 1ed. Curitiba: Editora Bagai, 2024, v. 2, p. 207-218

SILVA, Karla Fernanda Wunder. *Manejo em crises: Programa de atendimento a pessoas com transtorno do espectro do autismo*. Palestra apresentada no projeto TEAcolhe, do governo estadual do Rio Grande do Sul. Osório, 2024.

VIGOTSKY, L. S. Martins Fontes. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes.1991.

VIGOTSKY, L. S. **A deficiência e o desenvolvimento do ser humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PRINCÍPIOS ATITUDINAIS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL COM ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Richard Kümmel Lipke¹

RESUMO: Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Inclusiva, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Teve como objetivo levantar princípios que nortegassem a prática pedagógica musical com pessoas com deficiência intelectual, discentes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A metodologia utilizada foi a pesquisa cartográfica, traduzida em Costa (2014). Com base nesse estudo, chegamos a Gai e Kroth (2022), por meio da análise de 03 exemplares de documentações pedagógicas (Anamnese de aula), à luz de referenciais teóricos como Freire (2020) e Louro (2012, 2018), dos meus escritos e registros pessoais de leitura e planejamento. Os resultados apontam que a postura pedagógica inclusiva deve pautar-se pelo sentimento da alegria, pela eticidade, pelo respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, e também pela possibilidade de criação e confecção dos materiais adaptativos para promover a prática instrumental dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação Musical. Práticas Pedagógicas.

1 A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA E SEUS PROCESSOS: A DOCUMENTAÇÃO PESSOAL DO DIÁRIO DE CAMPO

Sou incompleto, inacabado (Freire, 2020, p. 50). Somos todos, afinal. Lamento se você pensa ser diferente e não posso mais do que isso. Lamento que não sei o que lhe dizer, mas tenho que escrever. É para isso que estou aqui.

Não sei ao certo o que escreverei. Quais são minhas melhores possibilidades? Sei que quero intuir, pensar, criar, propor, interagir, aprender, ensinar, enfim, viver sobre Deficiência Intelectual (DI), pois meu locus pedagógico tem sido principalmente este (Diário de campo do autor, 2025).

Com essas lacunas semeadas em mim, tive a oportunidade de redigir uma Carta do Orientando, que logo foi entregue à orientadora. Pude ter, então, o ansiado primeiro momento de orientação. Nele, pudemos elaborar os próximos passos da pesquisa. Primeiramente, deveria levantar a documentação pedagógica a partir dos planos de aula para depois recheá-los de memórias dos encontros.

¹ Técnico em instrumento musical pela Faculdades EST (2000). Licenciado em Educação Artística, habilitação Música pela UFRGS (2004). Mestre em Teologia - Área de concentração: Religião e Educação, pela Faculdades EST (2009). Desde 2014 é professor de Música (Arte-educação) da Rede Municipal de Educação (RME) de Porto Alegre. Contato: rkclipke274@gmail.com.

1. De como o aprendizado pode ser mensurado num espaço de tempo mais amplo, sem imediatismos.
2. Questão de pesquisa: Quais são os princípios importantes para o planejamento de uma prática pedagógica musical? Quais são as referências que os embasam?
3. Como avaliar pedagogicamente as diferentes pessoas com deficiência intelectual? (Diário de campo do autor, 2025).

A partir dessas questões problematizadoras, foi delimitado o objetivo da escrita-pesquisa: levantar princípios que norteassem a prática pedagógica musical com pessoas com deficiência intelectual, discentes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A metodologia utilizada foi a pesquisa cartográfica, traduzida em Costa (2014) e, a partir desse estudo, chegamos a Gai e Kroth (2022).

Talvez agora seja o momento de colocar a minha necessidade de ter certeza de que estou agindo como se deve, daí o interesse pelas ações *co rre tas*, a fim de minorar a devastação que acontece por causa das barreiras² atitudinais que não são suavizadas ou superadas. Sim, eu sou um profissional que preciso duvidar da minha prática pedagógica constantemente, justamente por reconhecer em mim a imperfeição de colocar barreiras atitudinais em meus processos.

Caracterizando as pessoas mencionadas neste texto: como são/estão as pessoas das quais me atrevo a falar? São pessoas assim como todos nós, afetuosas, com expressões diversas de vitalidade e de vontade de fazer, também são atravessadas pela deficiência intelectual e outras deficiências. São pessoas com condições socioeconômicas das mais variadas — algumas são moradoras de abrigos; outras moram com seus familiares; umas vêm de carro ou motocicleta; outras, de ônibus; umas moram perto da escola; outras, em bairros ou comunidades bastante distantes. Vivem em condições existenciais variadas; portanto, têm vivências diversas. O que elas têm em comum é que são colegas de sala, sabem os nomes e as peculiaridades umas das outras. São pessoas com paralisia cerebral, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pessoas com esquizofrenia, pessoas com baixa visão e pessoas com Síndrome de Down. Todas têm atestado com o respectivo CID e tiveram um Plano para Atendimento Educacional Especializado (PAEE) elaborado. São essas as pessoas com as quais convivo e desenvolvo minhas aulas de música.

Na instituição de ensino em que atuo e onde essas pessoas estudam, que chamarei daqui em diante de IC, temos atendimentos no turno da manhã e da tarde. No turno da manhã, há o atendimento do ensino fundamental: atualmente temos 2 pedagogos e 3 professores especializados: Artes Visuais, Educação Física e Música. No turno da tarde, as oficinas preparam os discentes para o mundo do trabalho, incluindo horta, panificação, confecção de papéis de reuso. Ainda nas sextas-feiras, há um professor de capoeira, que recebe proventos por intermédio de projeto aprovado por instituição pública. Estão sendo atendidos, no dia dessa escrita (ano de 2025), 29 alunos matriculados, nas totalidades iniciais (T1, T2, T3), que equivalem aos anos

² A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), define barreiras como: art. 3º, IV. - qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (...) (Brasil, 2015).

iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e na T4, uma das totalidades finais, correspondente ao 6º/7º ano³.

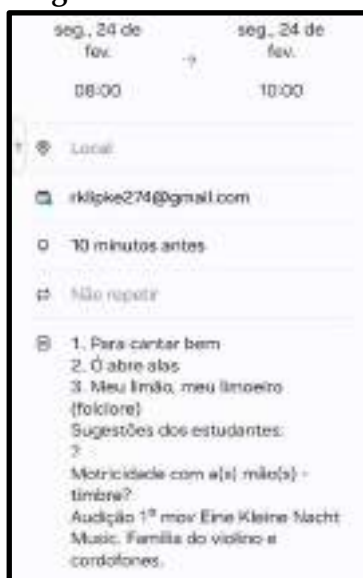
(...)

Preciso decorar [de-core-aer (fazer voar a partir de, para fora do coração, em direção ao ar, ao outro, ou ainda fazer ir ar ao continente, por hora vazio)] a frase do guardanapo do primeiro dia da disciplina sobre o planejamento e a prática pedagógica com as pessoas com deficiência intelectual. A experiência com Judith Scott (<3) ainda ecoa em mim, inexoravelmente, pois entendo que “expressar-se é uma condição humana inalienável, e as artes estão aqui para isso” (Diário de Campo do autor, 2025).

(...)

Quais são as minhas possibilidades? Minha primeira opção (a opção bancária) é transgredir a ética e promover um encontro que não respeite as individualidades (Freire, 2020). Declinando desse caminho, o que eu poderia vislumbrar era algo delineado com pontilhados esparsos, algo entre o impressionismo e o dadaísmo... Teria que me despir de quaisquer expectativas imediatas. Mas felizmente, após acalmar minha ansiedade, o encontro iniciou: o que realmente vi foram os olhos expectantes das pessoas ao meu lado. O que eu tinha? Enquanto sentimentos, a alegria e a esperança freirianas (Freire, 2020); gnosiologicamente, escolha de dois objetivos da BNCC e um plano de aula pouco desenvolvido: uma lista de canções, atividades incertas de percepção rítmica, utilizando alguma parte do corpo (talvez alguma parte de uma das canções), dois pontos de interrogação e uma música do repertório histórico, para reproduzir do YouTube na televisão moderna da sala, como possibilidade de apreciação musical.

Figura 1: Plano de Aula 1



Fonte: Documentação Pedagógica do Autor (2025).

³ As Totalidades do Conhecimento utilizadas no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos são uma alternativa à seriação do Ensino Fundamental em 9 anos. Cada totalidade pode abranger mais de um ano. Assim, T1, T2 e T3 são denominadas as Ts iniciais, pois são relativas aos 5 primeiros anos do EF. Já as T4, T5 e T6, relativas aos 4 anos finais (6º ao 9º). Nas Ts iniciais, a pedagoga provê o currículo dos componentes curriculares, deixando a Educação física e as Artes para professores com essas formações específicas. Nas Ts finais, os componentes curriculares são de competência das diferentes licenciaturas (português, matemática, ciências, história, geografia).

2 A CANÇÃO⁴

Enfim, perante a turma, naquele espaço repleto de respirações (leia-se, vida) e aspirações (leia-se, vontades de existir resistindo), tive uma grande acolhida. Enquanto cantava uma dúzia de vezes, acompanhando-me ao violão, a canção de seis versos “Para cantar bem⁵”, de Thelma Chan, seus olhares expressivos, entre surpresos e inquisidores, junto com seus largos sorrisos, bocas espremidas, entremeadas com balbucios e as movimentações sugeridas pela canção, admiravam-me pela potência performática, comunicativa e afetiva; era isso que lia em seus rostos. Depois, com coragem de recém-chegado, indaguei-os sobre qual seria a próxima canção que cantaríamos.

Por ora, conhecia poucos sons laríngeos produzidos por eles, mas já entendia suficientemente a expressão dos seus olhos e bocas. Eu sabia que eles tinham me acompanhado! Então, o estudante José⁶, com sua fala emocionalmente alegre, porém de articulação enigmática, sugere: Pezinho!!!! Entendi o que ele havia sugerido após a tradução de outro colega. Assim que comecei a cantar, prontamente as pessoas se levantaram e começaram a dançar em pares, com a coreografia conhecida.

Refletindo sobre esse episódio, dele poderia exarar algum princípio pedagógico? Se sim e conhecendo-me como um ser incompleto, diria que me permitir reconhecer as inúmeras possibilidades comunicativas já relatadas nas pessoas com deficiências intelectuais foi a porta aberta para interagirmos. Como a grande maioria dos estudantes não cantou uma palavra sequer, pude escolher adiar minhas expectativas para, noutro momento, obter os sons das palavras. De fato, isso aconteceu já nas aulas seguintes. As pessoas, no terceiro encontro, já faziam as ações expressas na canção, quais sejam: simular o bico com os lábios, encher a bochecha com ar, estalar a língua e produzir o som do beijo, além de pronunciar algumas palavras da canção. Conforme as figuras dos planos de aula, percebemos que o repertório cresceu consideravelmente. A técnica que utilizei para realizar esse incremento foi a de, a cada início de encontro, apresentar a nova canção, que era repetida novamente no fim do mesmo encontro. Acredito que a repetição constante do repertório é uma estratégia para desenvolver a memória das canções.

Ainda preciso pontuar que acredito na voz como principal potência enquanto possibilidades de expressão, pois é um instrumento a que *q u a s e* todas as pessoas têm acesso e, por meio dele, revelam sempre o ser que opera e cria em seu mundo. Aos estudantes que não dispõem da voz, empresto um instrumento que melhor a substitua ou outro, do gosto da pessoa.

3 A COMPOSIÇÃO⁷

⁴ O objetivo da BNCC (EF15AR14) anuncia: perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, **canções** e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. Nos próximos dois objetivos da BNCC em notas de rodapé, transcritos na íntegra, assinalei os excertos a serem desenvolvidos nos encontros que serão explicitados na sequência do artigo (Brasil, 2018).

⁵ Para cantar bem eu abro a boca assim/ Eu faço um bico assim/ E uma bochecha assim/ Estouro pipoca com a boca assim/ Eu dou um beijo assim/ E solto a voz assim - Ah!

⁶ José é um nome fictício, criado para proteger a identidade e garantir o anonimato do estudante. Nesse artigo, todos os nomes listados serão fictícios pelo mesmo motivo.

⁷ (EF15AR17) **Experimentar** improvisações, **composições** e sonorização de histórias, entre outros, **utilizando vozes**, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, **de modo individual, coletivo e colaborativo**.

Outra atividade que foi desenvolvida foi a de composição de canções pela própria turma. A partir dos interesses levantados pelas pessoas, elencamos alguns temas para essas criações. O primeiro tema escolhido foi ‘a galinha’. As composições coletivas pressupõem que tanto os elementos musicais quanto os do poema sejam criados juntos. Perguntei o que a galinha faz, e a primeira resposta ouvida foi: “ela choca ovos”. Depois surgiram outras como cacarejar (eles imitaram os cacarejos; fui eu que dei nome ao som) e cuidar dos pintinhos. Assim, tomei assento ao teclado, tocando o acorde de Ré maior com a mão esquerda e cantei o primeiro verso — *A galinha choca sete ovos* — utilizando as alturas da tríade maior, para reafirmar a tonalidade, dobrando a melodia com a mão direita. O poema do segundo verso, ainda sem texto⁸, foi expresso com estruturas de lalação⁹ (lara, lara, lá, lara, lara, lara lá), e a melodia correspondente, explorando os outros dois graus da escala diatônica maior (6º e 7º) concluindo-se no pentacorde descendente sobre o acorde da tônica. Os acordes utilizados para a harmonia são I, IV e V.

(...)

A seguir demonstro o fazer musical descrito, por meio de figura com partitura da referida composição em sua versão final:

Figura 2 - Partitura

A galinha choca

1

Composição coletiva
Transcrição: Richard Lipke

CHET Books Press - Janeiro 2025

Fonte: Documentação Pedagógica do Autor (2025).

[Há um dado móvel da composição. O número de ovos chocados será diferente a cada dia que cantarmos a canção, para que a turma comece a relacionar o nome do número à quantidade correspondente. Essa questão foi abordada em reunião pedagógica anteriormente, e materiais concretos foram confeccionados para desenvolver a ideia de quantidade].

⁸ Optei por deixar o cacarejo para o outro verso, a ser composto em outra aula.

⁹ Obviamente, o discurso musical tonal não depende do poema em uma canção. Para o discurso musical ser completo, basta que haja melodia ou harmonia, ou os dois elementos, como foi o caso. Por isso, a estrutura de lalação pode ser utilizada, já que prevê as sílabas poéticas que irão substituí-la.

4 O IMPROVISO¹⁰

Outra atividade que foi desenvolvida foi a de improvisar no teclado e na escaleta. Considerando que todas as pessoas da turma têm condições físicas de pressionar as teclas, basta deixar a inventividade guiar a ação performática. Todo improviso precisa de uma base, que é tocada pelo professor. Essa base é sempre pensada anteriormente, considerando os parâmetros que foram escolhidos para serem percebidos e trabalhados. Neste primeiro improviso (que foi repetido em 3 encontros subsequentes, mas não só), eu pedia que o estudante escolhesse quais seriam as teclas que ele iria utilizar — ou somente as pretas, ou somente as brancas¹¹. Após essa seleção, eu apresentava a base de 8 compassos (a duração dos improvisos, bem como sua estrutura harmônica-rítmica-expressiva sempre era a mesma). O estudante nunca tocava sozinho: eu sempre o acompanhava no improviso. Por esse motivo, o *erro* podia ser corrigido em processo. Após sua *apresentação*, os demais estudantes aplaudiam e festejavam, finalizando o ciclo. Logo, outra pessoa tomava assento e improvisava.

Caso houvesse alguma dissonância, como, por exemplo, quando algumas vezes a cor da tecla escolhida verbalmente não correspondia com aquela em que o exercício aconteceu, ou quando havia a diferença de andamento entre os que estavam tocando, o ‘erro’ não era anunciado na hora em que estava acontecendo, para fazer esse julgamento passar pela peneira da eticidade. O mais importante para mim era aplaudir e ressaltar apenas os aspectos positivos da *performance*, que poderiam ser não musicais, como, por exemplo, a coragem de tocar e de expor-se diante dos colegas, ficar em evidência, perceber o final da sua improvisação, entre outros.

O impressionante foi como as pessoas começaram a ficar com vontade de se sentar ao meu lado e mostrar suas improvisações. Com o passar dos sucessivos improvisos, perceberam que a base não mudava, então, podiam prever os sons que viriam a seguir. Assim, nas aulas que vieram, toda aquela ansiedade e aquele temor pela atividade foi substituída pela espera paciente da sua vez de improvisar. Além do que já escrevi, acho importante integrar a curiosidade como elemento central na arte de improvisar, pois é experimentando possibilidades que improvisamos e tomamos contato com os efeitos daquilo que escolhemos fazer.

Freire (2020, p 82), que se apresenta agora pontuando outro aspecto desse atributo, assevera que:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais.

¹⁰ (EF15AR17) **Experimentar improvisações**, composições e sonorização de histórias, entre outros, **utilizando** vozes, sons corporais e/ou **instrumentos musicais convencionais** ou não convencionais, **de modo individual, coletivo e colaborativo**.

¹¹ As bases dos improvisos têm sempre a mesma duração (8 compassos), aproximadamente 30 segundos. A base das teclas brancas é a sequência harmônica do cânone de Johann Pachelbel, em métrica quaternária, qual seja: C - G - Am - Em - F - C - F - G - C. A base das teclas pretas foi Gb - Ebm - Db4 - Gb - Gb Ebm - Db4 - Gb, também em métrica quaternária.

5 ADAPTAÇÕES PARA O FAZER MUSICAL INCLUSIVO - O QUE DIZ LOURO

Quais são as adaptações que permitem o acesso aos recursos disponíveis para a educação musical? Louro (2018) enumera algumas possibilidades que devem estar presentes em encontros pedagógicos de quaisquer componentes curriculares: adaptação natural, plasticidade cerebral e tecnologia assistiva. Ademais, adiciona adaptações específicas para a os encontros de Música: dispositivos e adaptações musicais¹², órteses¹³, adaptações de mobiliário, arquitetônicas, pedagógicas, método de ensino e do material, do conteúdo musical¹⁴.

Após essa primeira parte, a autora (Louro, 2018) propõe vivências dos parâmetros sonoros por meio de 12 jogos com materiais concretos sobre conteúdos musicais: ditado de timbre, fichas de altura, figuras rítmicas, boliche musical, jogos dos pares, jogo dos sons, atividades de intensidade, desafios com pinos, história das pedras, partitura ambiental e também por meio de instrumentos.

Em outro momento, Louro (2012) relaciona a prática pedagógica com pessoas com deficiências variadas. Quando fala da deficiência cognitiva, aponta para quais são os aspectos a serem considerados para o encontro, quais sejam: aspectos clínicos, aspectos pedagógicos-musicais, em que destaca: “Diante de alunos com deficiência cognitiva, procure sempre manter além da objetividade, uma rotina, pois a sequência lógica das atividades colabora muito com a organização neurológica” Louro (2012, p.135).

Ainda nessa mesma data e aula, foi promovida a explanação de outras hipóteses, que facilitariam a prática pedagógica, como a capacidade de “ler o aprendiz, sobre a dificuldade de abstração, generalização e formação de conceito, que consolidam a aprendizagem” (Louro, 2012, p. 136). De fato, o meu fazer pedagógico se dá nesse movimento contínuo de olhar com cuidado a pessoa ao meu lado, dando tempo para que as coisas se coloquem *para fora*, mostrem-se e concretizem a potência. O tempo da expressão é sempre diferente. Não há como prever quantos tempos.

6 DISCUSSÃO E ANÁLISES: CONSTRUINDO SABERES COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Enfim, compor com pessoas com deficiência é um constante desafio, pois não podemos prever exatamente quais serão as conquistas que os estudantes demonstrarão no seu desenvolvimento. Evidente que, quando me resigno às expectativas, projeto meu anseio totalmente na vontade dos estudantes e deles espero o resultado. O caminho certamente levará a algures, sempre prontos a espantar-me. E é ouvindo, vendo, sentindo de todas as maneiras possíveis esses novos lugares é que podemos ter certeza de que algo foi construído. Glatt e Estef (2021, p. 161) apontam algo no mesmo sentido do que escrevo: “indo mais além, a postura do professor e sua convicção sobre as possibilidades ou descrença no potencial de desenvolvimento do aluno determinará em grande parte seu encaminhamento pedagógico”.

¹² Dispositivos e Adaptações instrumentais: fixador de instrumentos (para a impossibilidade de segurar um pandeiro ou uma baqueta). Teclados com alteração de tamanho das teclas, dispositivos para tapar orifícios de instrumentos de sopro.

¹³ Órteses são “dispositivos prescritos e fabricados somente por profissionais da área da saúde, que podem ser direcionados a qualquer parte do corpo, isoladamente ou abrangendo mais de uma articulação (...)” (Louro, 2018, p. 76).

¹⁴ Método de ensino e do material, do conteúdo musical, são as adaptações ou traduções que o docente produz.

7 A AVALIAÇÃO

Apontarei alguns convencimentos sobre a avaliação. Como propor uma avaliação que não retire da prática musical a espontaneidade e vede nela o temor e terror? Ora, exaltando a prática e avaliando-a amplamente, com todas as suas possibilidades, e resignando-se ao deixar de escolher a direção do encontro pedagógico. Para que isso fosse possível, era muito importante que a estrutura do encontro pedagógico fosse maleável, mas que se desenvolvesse a cada encontro mantendo duas escolhas metodológicas basilares: a musicalização por meio da prática do canto e dos instrumentos. As atividades desenvolvidas eram basicamente de cinco espécies, (1) desenvolvimento de repertório de canções, (2) prática improvisatória com teclado, escaleta e instrumentos percussivos, (3) atividade de motricidade e ritmo, com o corpo (4) apreciação musical pura inicialmente e após, com uma postura investigativa e curiosa, (5) prática de composição de canções. Não consegui desenvolver as cinco atividades num mesmo encontro, pois havia limite de tempo.

Intuí que a avaliação teria de ser um momento como todos os outros. Não teria muitos problemas, pois, desde o primeiro encontro, propus as canções em grupo e as improvisações, individualmente. Assim, as atividades individuais contariam com a coragem de experimentar. Mesmo quando a estudante declinava da proposta, sempre haveria a possibilidade de mudança de atitude num encontro próximo.

A atividade avaliativa acontece objetivamente no meu cérebro, a cada momento que ouço, vejo, sinto. Daí ela ser processual. Quando o estudante estiver disposto a tomar contato com essa objetividade de fazer uma coisa específica com cuidado e atenção, sendo visto pelos seus parceiros pedagógicos, aí se pontua o processo, realizando uma avaliação formal.

8 CONCLUSÃO: PRINCÍPIOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS INCLUSIVAS - UMA LISTA

Sinto a necessidade de, primeiramente, recolocar a (0¹⁵) ALEGRIA nesse texto, já que há tanto não a refiro. Contudo, preciso fazer além dessa breve pontuação. Preciso citá-la, pois a alegria decerto não é novidade, mas também porque minha escolha de orientadora de TCC passou por esse afeto. Gai e Kroth (2022) a elencam, quando dizem que

Nessa ética encontramos (...) aquilo que cada coisa tem de bom, para sermos, desse modo, determinados pelo afeto da alegria (alegre). Agir segundo o afeto da alegria, afetar e ser afetado segundo a paixão alegre. Da alegria. Afetar e ser afetado segundo a paixão alegre.

Somente com a alegria é que o vínculo é possibilitado. Somente com a alegria as portas da possibilidade se abrem para que se mostrem no encontro. Finalmente, preciso citar quais foram os meus achados pedagógicos nesse pedaço de escrita. Todos eles já foram desenhados nessa escrita. Agora apenas os marcos 'na pedra'.

(...)

A (1) INCERTEZA e a

¹⁵ 0 (zero) é o ponto inicial da física, do movimento, da prática. O lugar onde todas as ações irão aparecer, como a mórula e o ser adulto. É, sim, a alegria o início e também a ponte ideal para ligar os parceiros, entre mim e você, entre o nada e alguma coisa, entre o zero e o um.

(2) CERTEZA DO INACABAMENTO são os princípios ontológicos, dados pela própria condição humana atual. Já pontuadas por Freire (2020) também estão a

(3) ETICIDADE,

a (4) AUDIÇÃO RECEPTIVA.

(...)

Na verdade, todo saber construído já está em todas as pessoas do encontro pedagógico; o que precisamos fazer é exteriorizá-lo, colocá-lo no lugar onde se pode tomar consciência dele. Por isso, acho perfeitas as palavras de Glat (2025): “Ensinar as pessoas significa lubrificar as rodas de uma carroça para que as mesmas possam girar”.

(...)

O que vivenciei com essas pessoas foi que tanto a

(5) REPETIÇÃO estruturada quanto a constância dos encontros, leia-se

(6) REGULARIDADE, possibilitam o desenvolvimento tanto da linguagem musical quanto dos aspectos socioafetivos que dão coerência e coesão a essas vivências comunitárias.

Além disso, pude contar com a certeza da facilitação que as diversas tecnologias assistivas, das mais artesanais às mais digitais, proporcionam para a efetivação do encontro.

(...)

Ainda preciso pontuar uma vez mais o fato de que é impossível avaliar todas as pessoas da mesma forma, nem proceder a autoavaliação, pelo menos de forma massiva e com instrumento único, porque a trajetória de cada pessoa é única, tanto quanto o lugar para onde ela leva. Assim, todas as particularidades (frequência, modos de expressão, contextos...) precisam estar nas entranhas da avaliação, quando ela acontecer, de forma *peçoalíssima*, única, na forma e no conteúdo. O registro posterior deve ser em forma de parecer descritivo, que refere o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) do estudante quanto ao conteúdo e às metodologias.

Com certeza, algumas considerações sobre a avaliação em música ainda são necessárias: considero identificar na espiral de 8 itens¹⁶, de Keith Swanwick, qual o próximo objetivo irá ser contemplado no PAEE dos estudantes, com as condições atuais e todas as novas potências acessadas. Keith Swanwick parece ser, mais uma vez, o teórico da Pedagogia Musical que pode ajudar muito o professor que quer referenciar um outro pesquisador.

Nesta pesquisa, a metodologia utilizada foi a pesquisa cartográfica; construí argumentos por meio da análise de exemplares de documentações pedagógicas (Anamnese de aula), à luz de referenciais teóricos como Freire (2020) e Louro (2018), dos meus escritos e registros pessoais de leitura e planejamento. Os resultados apontam que a postura pedagógica inclusiva deve pautar-se pelo sentimento da alegria, pela eticidade, pelo respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, e também pela possibilidade de criação e confecção dos materiais adaptativos para promover a prática instrumental dos estudantes com deficiência intelectual.

¹⁶ Os oito itens da espiral de Swanwick (2003) são os seguintes: (1) “explora sonoridades, (2) controla sons vocais e instrumentais específicos, (3) comunica o caráter expressivo da música, (4) produz efeitos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio. (5) demonstra relações estruturais, (6) coloca a música num contexto estilístico particular, (7) engaja-se com determinadas obras, intérpretes e compositores, (8) cria novos processos críticos e analíticos.”

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 65–76, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/106583>. Acesso em: 14 maio 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 66. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GAI, Daniele Noal; KROTH, Victória Jantsch. *Pedagogia da diferença: uma didática cartográfica inclusiva para pensar a escola contemporânea*. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/250613>. Acesso em: 19 jun. 2025.

GLAT, Rosana; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 27, p. 157–170, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GLAT, Rosana. *Protagonismo e autogestão da pessoa com deficiência – LIBRAS – Circuito Reflexões ApaeES* [vídeo]. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rthyHKvf7Qw>. Acesso em: 15 jun. 2025.

LOURO, Viviane. *Jogos e atividades para a educação musical inclusiva*. São Paulo: Editora Som, 2018.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Editora Som, 2012.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira; Cristina Tourino. São Paulo: Moderna, 2003. Título original: *Teaching music musically*.

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar o que tem sido produzido sobre a relação entre TEA e adolescência em textos acadêmicos a partir da metodologia denominada revisão bibliográfica. Para tanto, foram selecionadas e analisadas três das seis produções acadêmicas encontradas na plataforma SciELO. É possível uma aproximação entre essas publicações, com base nas discussões que cada uma apresenta em torno da saúde mental dos adolescentes com TEA, mas carecem de elementos que visibilizem o adolescente com TEA em suas diferentes demandas. O estudo contribui para a Educação, na medida em que alerta para a importância de ampliar as pesquisas sobre TEA e adolescência.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Educação. Transtorno do Espectro Autista.

1 INTRODUÇÃO: AS COINCIDÊNCIAS DA VIDA

Há doze anos, uma amiga querida percebeu que seu filho era autista e me procurou para pedir orientações em relação a escolas que acolhessem o menino adequadamente. Era óbvio para ela que eu, sendo professora, teria excelentes indicações. Fiquei um pouco surpresa e insegura, mas arrisquei algumas sugestões. Os anos foram passando e seguimos conversando: ela confiando nas minhas impressões sobre as vivências do menino na escola, e eu seguindo muito mais a minha intuição do que qualquer conhecimento teórico, uma vez que não tinha formação para fazer análises aprofundadas.

Seria muito leviano opinar, julgar o trabalho das colegas de profissão. Ainda assim, procurei ajudar me informando sobre escolas e, ao perceber que as expectativas da minha amiga não eram minimamente atendidas, fui obrigada a assumir que existe uma lacuna na formação de professores no que se refere à educação inclusiva. Ela seguiu desabafando, revelando para mim o outro lado da moeda: a visão de mãe. Cada vez que conversávamos a impotência tomava conta de mim, ficava angustiada por não conseguir ajudá-la e, ao mesmo tempo, indignada com o que parecia descaso de algumas escolas e de seus profissionais.

Refleti um pouco mais e avaliei que estava muito exigente com minhas colegas, afinal, como ser uma professora inclusiva numa escola que não é inclusiva? Como pensar em adaptações curriculares quando não foram oferecidas formações que dessem conta disso? Enquanto eu assim argumentava, minha amiga questionava: “E por que elas (as professoras) não estudam?”. Fiquei sem resposta e, desse dia em diante, ela tentou me convencer a buscar uma especialização em educação inclusiva, pois acreditava que eu seria uma boa profissional.

No ano de 2017, ingressei como docente no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET) e foi nesse espaço que conheci um universo de pessoas com deficiência. Era (e ainda é) uma realidade muito diferente da que vivi na escola anterior. Lembro-me do dia em que fiquei impactada ao me deparar com uma moça com deficiência intelectual que se expressava como uma criança. Depois de oito anos no CMET, já me sinto à vontade com

¹ Professora da Rede Municipal de Porto Alegre, graduada em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: 1507castrovanessa@gmail.com

os estudantes; contudo, sempre tive consciência de que me sentir à vontade não garantiria a aprendizagem desses estudantes.

E foi então que surgiu não só a necessidade, mas o desejo de qualificar o meu trabalho. Esse desejo foi deixado de lado por um tempo, até que me vi desafiada quando conheci o filho do meu atual namorado, um adolescente com Transtorno do Espectro Autista (TEA). E como é a adolescência de um autista? Assistindo à série *Atypical*², essa pergunta ficou ainda mais evidente e necessária, pois a tendência é acreditar que é a “vida real” que está ali.

Conforme estabelece DSM-5, ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits na comunicação e na interação social, bem como pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Tais manifestações variam amplamente entre os indivíduos, configurando um espectro de características que impactam diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem.

Segundo Silva (2016), o sujeito com TEA não pode ser reduzido a um diagnóstico ou conjunto de sintomas; ele deve, isso sim, ser compreendido em sua complexidade, considerando a singularidade de sua forma de ser, sentir e interagir com o mundo. A autora destaca a importância de olhar para além da patologia e reconhecer o sujeito como alguém que possui uma trajetória, uma história e modos próprios de significar a vida. Além disso, Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019) destacam que as próprias crianças com TEA relatam suas experiências escolares, revelando sentimentos de exclusão, solidão e falta de compreensão por parte de colegas e professores. Essas vozes, frequentemente silenciadas, evidenciam a urgência de práticas escolares que considerem a perspectiva dos estudantes, respeitando suas formas de expressão e sua interação com o mundo.

Ainda conforme os autores, a atuação docente com estudantes que têm TEA demanda um olhar que reconheça os modos singulares de expressão, interação e aprendizagem desses sujeitos. É fundamental, portanto, romper com modelos homogêneos de ensino e construir ambientes escolares que favoreçam o diálogo, a escuta e a participação ativa de todos.

No texto de Silva (2016) e Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019), bem como em outros estudos no campo da Educação, há um número significativo de produções em que a centralidade são as crianças, como objeto de estudo, seja pela descrição das práticas desenvolvidas em sala de aula, seja pela orientação do trabalho que será realizado com elas. Contudo, como havia dito anteriormente, minha atuação docente com jovens e adultos e a relação familiar com um adolescente com TEA me conduziram à seguinte pergunta de pesquisa: *o que tem sido produzido sobre a relação entre TEA e adolescência em textos acadêmicos?* Considerando essa pergunta, esta investigação se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica que busca identificar e analisar as produções acadêmicas e, com isso, contribuir para o debate sobre inclusão e desenvolvimento de adolescentes com TEA.

A pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Mioto (2007, p. 39), “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Assim, ela permite mapear produções teóricas e empíricas sobre

² Segundo informações disponíveis na internet, em *Atypical*, Sam Gardner (Keir Gilchrist) é um jovem autista de 18 anos que está em busca de sua própria independência – começando por arrumar uma namorada. Nesta jornada repleta de desafios, mas que rende algumas boas risadas, ele e sua família aprendem a lidar com as dificuldades da vida e descobrem que o significado de “ser uma pessoa normal” não é tão óbvio assim. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-21143/> Acesso em 23 jun. 2025.

o tema investigado, exigindo rigor metodológico, o que é muito importante para subsidiar reflexões críticas sobre o tema pesquisado.

A partir da compreensão da necessidade de traçar estratégias metodológicas claras e objetivas, realizei a busca pelas produções acadêmicas, que compõem o corpus deste estudo, na plataforma SciELO, no mês de junho de 2025. Foram utilizados os seguintes descritores, combinados entre si: *adolescência, adolescente, juventude, jovem, Transtorno do Espectro Autista, TEA e Autismo*. Como resultado, identifiquei seis produções que apresento no quadro a seguir:

Quadro 1: Resultado do levantamento bibliográfico na plataforma SciELO

Descritores	Título	Autores	Revista	Ano
Adolescência e TEA	A Adolescência de Irmãos de Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista	Larissa Lúbio, Cleonice Alves Bosa	Psicologia: Ciência e Profissão	2024
Adolescente e Autismo	<i>Assessment of the Global Integration Method on the parents' perception of functional goals in children and adolescents with autism</i>	Deisiane Oliveira Souto, Amanda Aparecida Alves Cunha Nascimento, Thalita Karla Flores Cruz, Arthur Felipe Barroso de Lima, Gabriela Silva Oliveira, Ana Clara Schaper Fernandes, Vitor Geraldi Haase	<i>Dement Neuropsychol</i>	2025
Adolescente e TEA	Equilíbrio corporal em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: revisão sistemática	Rebeca Cardona Santa Helena, Viviann Magalhães Silva Borges, Pricila Sleifer	<i>Audiol Commun Res.</i>	2025
Adolescente e Transtorno do Espectro Autista	Percepção dos pais sobre a saúde de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista	Mariza Araújo Marinho, Paulo Vitor Alves Maciel, Fabiane Elpídio de Sá, Bárbara Karen Matos Magalhães Rodrigues, Ana Paula Vasconcellos Abdon	Cadernos de Saúde Coletiva	2025
Jovem e Autismo	Do riscado à assinatura. Um exemplo de solução sinthomática	Jean-Michel Vives, Isabelle Orrado	Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental	2023

	numa pessoa autista			
	<i>I identify as autistic and am part of the community of individuals within the spectrum</i>	Juan Montero-Martínez	Sociologia & Antropologia	2024

Fonte: organizado pela autora (2025)

Os seis artigos localizados na Plataforma SciELO abordam diferentes perspectivas sobre o TEA, considerando a adolescência como fase da vida a ser analisada. Em comum, destacam o impacto do autismo nas relações familiares e na vida cotidiana. As produções se distribuem entre os campos da Psicologia, Neuropsicologia, Saúde Coletiva, Psicanálise e Antropologia, evidenciando a complexidade do tema e a necessidade de discussão na Educação. Na seção seguinte, apresento a análise de três artigos escolhidos após a leitura das produções, a fim de apresentar, mesmo que não tratem especificamente disso, algumas contribuições para a ação no cotidiano escolar.

2 ANÁLISE DOS DADOS

O artigo *Percepção dos pais sobre a saúde de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista* (Marinho *et al.*, 2025) examina a forma como os pais compreendem a saúde de crianças e adolescentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conferindo maior ênfase ao público infantil. A pesquisa concentra-se principalmente na saúde mental e emocional das crianças, abordando os adolescentes de maneira mais abrangente. Os autores, profissionais da área da saúde — quatro fisioterapeutas e um docente de Educação Física com formação também em Psicologia —, defendem a necessidade de uma abordagem terapêutica contínua, interdisciplinar, que contemple a participação ativa da família.

Ao discutir as dificuldades enfrentadas pelos pais para identificar algumas das necessidades específicas de seus filhos, o estudo aponta que essas limitações podem repercutir de forma significativa no bem-estar global de crianças e adolescentes com TEA. Para fundamentar essa análise, foi realizado um estudo transversal que envolveu 387 mães, pais e outros responsáveis por crianças entre 5 e 9 anos e adolescentes entre 10 e 18 anos, atendidos em nove instituições localizadas na cidade de Fortaleza. Os resultados indicaram que a maioria dos pais avalia de maneira positiva a saúde geral e a saúde física de seus filhos. Todavia, reconhecem os impactos negativos que o TEA ocasiona na dimensão mental e emocional, tanto em crianças quanto em adolescentes.

Na análise desse artigo, os dados relativos aos prejuízos na saúde mental e emocional dos adolescentes têm relação direta com o cotidiano escolar, ambiente em que muitos desses estudantes enfrentam dificuldades de socialização e interação com seus pares. Nesse sentido, ainda que o artigo adote um enfoque prioritariamente vinculado à saúde, os resultados obtidos também oferecem subsídios relevantes para investigações no campo educacional.

O segundo artigo, *I identify as autistic and am part of the community of individuals within the spectrum: a socio-anthropological analysis of an activist in the neurodiversity movement in Bogotá*, de Juan Montero-Martínez (2024), disponível em língua inglesa e traduzido para a língua portuguesa para leitura e análise, apresenta as vivências de Andrea Quintero, uma mulher

colombiana que, além de mãe de um adolescente autista, se identifica como autista. Trata-se de um estudo fundamentado em entrevistas realizadas com Andrea entre os anos de 2017 e 2020, nas quais se evidenciam os deslocamentos entre diferentes perspectivas sobre o autismo e as tensões entre as dimensões biomédica, comportamental e subjetiva.

Inicialmente, Andrea participou de grupos de pais apoiadores da parentalidade de vinculação, um modelo de criação que enfatiza a proximidade constante e o atendimento integral às necessidades emocionais dos filhos. Apesar de contar com a adesão de muitos cuidadores, essa abordagem foi alvo de críticas por parte de profissionais da saúde, que a consideraram uma prática potencialmente superprotetora e geradora de dependência, ao negligenciar as particularidades subjetivas de cada criança ou adolescente com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As contradições percebidas por Andrea em relação a essas práticas, bem como seus questionamentos acerca de questões políticas no contexto colombiano, contribuíram para a formação de uma postura crítica ante a psicologia comportamental. Andrea recusa a concepção de que a inclusão de seu filho deva se restringir ao cumprimento de normas impostas pela sociedade, sem contemplar os desejos, as necessidades e as identidades individuais. Ainda que mantenha críticas contundentes aos modelos comportamentais, ela aceita algumas intervenções de natureza psicológica, como sua participação em grupos de abordagem Gestalt, experiência que contribuiu para seu processo de autoaceitação.

A partir do contato com fóruns virtuais e redes de apoio internacionais, Andrea passou a compreender o autismo como uma forma de existência, e não meramente como uma patologia. Essa perspectiva fundamenta seu engajamento no movimento da neurodiversidade, que defende a valorização das diferenças neurobiológicas e a crítica ao capacitismo. As redes sociais configuram, nesse processo, espaços privilegiados de mobilização política e compartilhamento de experiências.

No que se refere ao espaço escolar, Andrea o percebe como um ambiente produtor de sofrimento, tensão e exclusão, ainda que se fale em inclusão escolar. Seu entendimento é de que a legislação, por si só, não é suficiente para garantir práticas inclusivas se as dinâmicas cotidianas, que perpetuam a marginalização das pessoas autistas, não forem transformadas.

Em síntese, as entrevistas realizadas por Montero-Martínez (2024) revelam não apenas os encontros e desencontros de uma mulher que transita entre os papéis de mãe de pessoa com autismo e pessoa com autismo, mas também ilustram como o autismo pode ser concebido como uma condição que entrelaça práticas sócio-históricas e experiências pessoais. O estudo demonstra, ainda, a relevância da escuta das próprias pessoas autistas na construção de alternativas aos discursos que naturalizam a patologização e o controle.

As autoras do terceiro artigo analisado, *A Adolescência de Irmãos de Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista* (Líbio; Bosa, 2024), desenvolveram sua pesquisa com a intenção de entender como adolescentes que têm irmãos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) percebem as implicações desse espectro nas suas demandas da adolescência e nas suas relações familiares. A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa, transversal e exploratória, em estudos de casos múltiplos, com 6 adolescentes entre 12 e 18 anos de idade, a partir de entrevistas e registros fotográficos. Conforme o artigo, não há estudos no Brasil sobre esse tema, o que justifica e qualifica essa pesquisa.

O texto conceitua adolescência como uma etapa do desenvolvimento marcada por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais que demandam importantes mudanças nas interações do adolescente com a família, com a escola, com os grupos sociais e com a comunidade.

A partir da produção de Preto (1995), as autoras afirmam que a adolescência é um estágio de necessidades profundas que exige dos pais a renegociação de papéis, o que, conseqüentemente, traz mudanças na estrutura familiar. A partir dessa concepção, o artigo assinala a realização de três tarefas desenvolvimentais do adolescente: a transformação do eu físico (sexualidade), a transformação do eu (identidade) e a transformação da tomada de decisão (autonomia).

A pesquisa trouxe à tona situações e/ou sentimentos comuns entre os adolescentes que têm irmãos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses adolescentes têm suas experimentações, seus modos de vida, suas subjetividades, atravessados pelo desafio de administrar seus próprios conflitos e de lidar com as necessidades de seus irmãos. Muitos dos irmãos neurotípicos assumem responsabilidades que podem sobrecarregá-los, tornando-os cuidadores desses irmãos. Esses adolescentes demonstram sentimentos ambíguos: existe carinho, cuidado, proteção, mas também carência de mais momentos exclusivamente com seus pais e de maior contato com seus pares.

Este estudo propõe um olhar mais atento e cuidadoso para esses adolescentes que têm sido prejudicados em seu desenvolvimento emocional, em sua busca pela própria identidade e em suas vivências desse estágio da vida. Nesse sentido, o texto aponta para a necessidade de que as famílias estabeleçam diálogos com seus filhos adolescentes, estimulando-os a buscarem a sua identidade, o seu lugar no mundo, sempre observando limites claros e bem objetivos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção de uma resposta à pergunta de pesquisa – *o que tem sido produzido sobre a relação entre TEA e adolescência em textos acadêmicos?* –, percebi que os três artigos analisados estabelecem um diálogo, na medida em que abordam, cada um sob seu viés (Saúde, Antropologia e Psicologia), a relação entre TEA e adolescência. Nesse sentido, essa aproximação entre os textos de diferentes áreas está presente na preocupação com a saúde mental dos adolescentes.

Sabendo que a adolescência é um estágio da vida de diversas experimentações, de questionamentos, de enfrentamento e de desconstrução do seu olhar de criança sobre seus pais, enfim, de busca e constituição de identidade desses sujeitos, é possível questionar a falta de uma abordagem voltada para o corpo do adolescente com TEA e a sua relação com ele, especialmente no texto que discorre sobre como os pais percebem a saúde de seus filhos com TEA.

Observei a falta de pesquisas nas quais os adolescentes com TEA sejam escutados e se constituam como participantes dessas investigações. É comum que a família, e até mesmo a escola, não perceba quais são os desejos, os medos e até mesmo quais são os conhecimentos de vida dos adolescentes com TEA. Saber sobre esses adolescentes, sobre o Outro é tão importante quanto saber o que é o Transtorno do Espectro Autista, por isso a necessidade de uma escuta ativa, de um diálogo e de proposições que desenvolvam as suas potências, o seu protagonismo.

Acredito que é necessária a continuidade das pesquisas apresentadas nos três artigos, mas estas devem estar fortemente entrelaçadas com estudos da Educação sobre adolescentes com TEA, no que se refere à inclusão em diferentes espaços, entre eles, e, principalmente, a escola. Entendendo a escola como agente importante para o amplo desenvolvimento desses sujeitos, pesquisas nessa perspectiva podem fomentar uma discussão em torno das políticas públicas que existem e apontar o quanto elas precisam avançar para garantir o acesso pleno aos direitos de todos os adolescentes com TEA.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, Camila Soares; LEMOS, Eliane Lúcia de Medeiros Dias; SALOMÃO, Neide Marcondes Rovani. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 25, n. 3, p. 453-468, jul. 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LÍBIO, Larissa; BOSA, Cleonice Alves. A adolescência de irmãos de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 44, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003265589>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LIMA, Tamara Cristina Santos de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10 (Edição Especial), p. 37-45, 2007.

MARINHO, Mariza Araújo; MACIEL, Paulo Vitor Alves; SÁ, Fabiane Elpídio de; RODRIGUES, Bárbara Karen Matos Magalhães; ABDON, Ana Paula Vasconcellos. Percepção dos pais sobre a saúde de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-462X202533010415>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MONTERO-MARTÍNEZ, Juan. I identify as autistic and am part of the community of individuals within the spectrum: a socio-anthropological analysis of an activist in the neurodiversity movement in Bogotá. **Revista Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752024v1427>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTA HELENA, Rebeca Cardona; BORGES, Vivian Magalhães Silva; SLEIFER, Pricila. Equilíbrio corporal em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: revisão sistemática. **Audiology – Communication Research**, v. 30, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/HcTmLCgcXSGWJH3X8Nvxdgw/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. Tramas de um nome – transtorno do espectro autista – desvelando aspectos sobre o sujeito e suas características. In: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro. (Org.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SOUTO, Deisiane Oliveira; NASCIMENTO, Amanda Aparecida Alves Cunha; CRUZ, Thalita Karla Flores; LIMA, Arthur Felipe Barroso de; OLIVEIRA, Gabriela Silva; FERNANDES, Ana Clara Schaper; HAASE, Vitor Geraldini. Assessment of the Global Integration Method on the parents' perception of functional goals in children and adolescents with autism. **Dementia & Neuropsychologia**, v. 19, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-5764-DN-2024-0154>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VIVES, Jean-Michel; ORRADO, Isabelle. Do riscado à assinatura: um exemplo de solução sinthomática numa pessoa autista. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 26, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.e220952>. Acesso em: 20 jun. 2025.

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANÁLISES E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Matheus Carraro Schwehr¹

RESUMO: Este estudo analisa como possibilitar a compreensão de narrativas complexas, noções abstratas de tempo e conceitos socioculturais em aprendizado para os alunos com DI. Mediante revisão bibliográfica crítica de três produções acadêmicas, avaliou-se a aproximação das práticas docentes aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Os resultados revelam o predomínio de adaptações tradicionais, uma aplicação parcial do DUA e lacunas críticas como a escassez de pesquisas na área, a falta de formação docente e o subaproveitamento de tecnologias assistivas. Conclui-se que, para a promoção da inclusão, são necessárias estratégias multissensoriais para a compreensão de conceitos abstratos, sequências didáticas graduais com avaliação contínua e articulação curricular com o DUA.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Deficiência intelectual. Desenho Universal para Aprendizagem. Práticas de inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce de um desafio que nós, professores de História do ensino fundamental, enfrentamos cotidianamente: como adaptar materiais didáticos para alunos com deficiência intelectual (DI), de modo a garantir a acessibilidade e a efetiva aprendizagem deles. Ao longo da última década, atuando como professor da Rede Municipal de Porto Alegre (RMPA), observo as dificuldades em produzir ou adaptar recursos que atendam a esses alunos. Como traduzir narrativas complexas e conceitos abstratos, por exemplo, em uma linguagem acessível para alunos muitas vezes não alfabetizados ou com defasagens cognitivas? Como contornar limitações como a inviabilidade de impressões coloridas ou o uso de imagens poluídas, como as que predominam na internet? São esses questionamentos que motivam a escolha do tema deste trabalho.

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, exige não apenas a garantia de acesso à escola, mas a elaboração de materiais e práticas que garantam a participação e o aprendizado de todos os estudantes. Considerando essas premissas, o ensino de História apresenta uma questão específica que sustenta o desenvolvimento desta pesquisa, qual seja: como possibilitar a compreensão de narrativas complexas, noções abstratas de tempo e conceitos socioculturais em aprendizado para os alunos com DI?

A partir desta questão, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como são adaptados recursos didáticos de texto, som e imagem, na disciplina de História, para alunos com DI do 6º ano do ensino fundamental. Como professor de História da RMPA, acompanhando os alunos nessa transição dos anos iniciais para os anos finais, verifico os desafios impostos pela necessidade de reorganização da rotina e das aprendizagens. Esses desafios são ainda maiores

¹ Professor de História da Rede Municipal de Porto Alegre. Pós-graduado em *Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa* e *História do Brasil Contemporâneo*. Contato: matheus.c.s.x@hotmail.com.

para alunos com DI que, historicamente, representam um quantitativo significativo dos alunos da educação especial nas escolas do Brasil.

Os objetivos específicos deste trabalho são: a) analisar, na bibliografia disponível, quais recursos didáticos são utilizados pelos professores de História no trabalho com alunos com DI, e como são utilizados; b) verificar se as estratégias adotadas por eles se aproximam dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); e c) identificar as adaptações recorrentes que demonstram resultados satisfatórios no processo de aprendizado de alunos com DI.

A reorganização da rotina, a adaptação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades de análise crítica e contextualização histórica tornam-se ainda mais desafiadores quando faltam recursos ou quando não são adaptados para os alunos com DI. Verifica-se, na bibliografia pesquisada, a escassez de produções focadas no ensino de História para esse público². Para além das questões didático-pedagógicas, este trabalho visa contribuir com as discussões acadêmicas sobre a utilização de material didático inclusivo para o ensino de História.

A metodologia empregada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, ou seja, “[...] o estudo teórico elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, originais primários denominados fontes” (Lima e Mioto, 2007, p. 40). O referencial teórico é o método dialético, pois permite trabalhar considerando a contradição e o conflito, o movimento histórico e as dimensões filosófica, material e política atinentes ao nosso objeto de estudo, além de pressupor a revisão crítica dos conceitos existentes.

Para a produção dos dados, foi desenvolvido um levantamento das produções nas seguintes plataformas virtuais: Google Acadêmico, Portal de periódicos CAPES e Scielo, com a proposta inicial de desenvolver uma pesquisa sobre a produção de material didático inclusivo para o ensino de História para alunos com DI. Para tanto, foram definidos os seguintes descritores 1) "educação inclusiva" *and* "deficiência intelectual" *and* "ensino de história" *and* "material didático" *and* "anos finais"; 2) "deficiência intelectual" *and* "ensino de história" *and* "inclusão"; e 3) ("material didático inclusivo" *or* "adaptação curricular") *and* ("deficiência intelectual" *or* "educação especial") *and* ("História" *or* "ensino de história") *and* ("anos finais" *or* "ensino fundamental II").

No entanto, verifiquei, com esses descritores, a escassez de trabalhos sobre a produção de material em si. Considerando as produções localizadas, optei por analisar a utilização ou adaptação de recursos didáticos para o ensino de História para alunos com DI. A biblioteca digital Scielo e o Portal CAPES não retornaram resultados para o primeiro descritor; o Google Acadêmico retornou 93 resultados. Para o segundo, o Portal CAPES retornou três resultados; o Google Acadêmico, 715; o Scielo, nenhum. Para o terceiro descritor, o Google Acadêmico retornou aproximadamente 1.430 resultados; o Scielo, nenhum; e o Portal Capes, sete resultados.

A seguir, foram revisados os títulos dos trabalhos e descartados aqueles que se referiam aos anos iniciais ou a outras disciplinas dos anos finais. Dos resultados mantidos, foi realizada a leitura dos resumos e palavras-chave, selecionando-se, através de análise qualitativa, aqueles com termos e propostas mais relevantes para esta pesquisa. Dos trabalhos selecionados, foi feita a leitura exploratória, para verificar os dados que interessam e descartar os secundários. Os dados definitivos, que respondem ao tema desta pesquisa, foram ordenados e analisados criticamente a partir de sucessivas aproximações e sob o escopo do nosso problema. Segundo Lima e Mioto (2007), o processo de pesquisa pautado em um esquema de aproximações sucessivas (ou circular) consiste em inúmeras incursões ao referencial teórico e ao material

² Ambas as fontes pesquisadas relatam que foram encontradas apenas duas produções que discutiam o ensino de História para o estudante com DI entre centenas de trabalhos analisados.

pesquisado, possibilitando, através da flexibilidade na apreensão dos dados, maior alcance no trato dialético dos mesmos e o aprimoramento dos procedimentos metodológicos.

Assim, cheguei a três produções, sendo dois trabalhos de conclusão de curso e um artigo, que trazem experiências de professores de História do 6º ano do ensino fundamental com alunos com DI, suas propostas de atividades e adaptações. As produções selecionadas compõem o quadro a seguir:

Quadro 1: Produções selecionadas para análise

Autor	Título	Ano	Tipologia	Local
Adriana de Carvalho Alves Braga	Ensino de História para estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista: derrubando barreiras de acesso ao conhecimento.	2022	Artigo	Revista brasileira de educação, cultura e linguagem
Beatriz Argondizo Correia	Adaptação curricular aplicada ao ensino de História	2016	Monografia de Especialização	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Silvia Nunes da Silva	Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de história para estudantes com deficiência intelectual	2024	Monografia de Especialização	Instituto Federal do Espírito Santo

Fonte: Organizado pelo autor, 2025.

Os trabalhos selecionados serão analisados utilizando como referenciais teóricos os princípios do DUA. O objetivo é avaliar o potencial das adaptações feitas pelos professores para promover uma educação acessível, equitativa e efetiva.

2 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão analisados os dados das publicações acadêmicas sobre o ensino de História para alunos com DI do 6º ano do ensino fundamental. Paralelamente, será proposta uma discussão teórica sobre o DUA, a partir dos seus princípios, em diálogo com as práticas adotadas pelos professores, destacando como a utilização de materiais didáticos inclusivos e estratégias diversificadas pode contribuir para uma aprendizagem equitativa e significativa.

O conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem surgiu no ano de 1999, nos Estados Unidos, com o objetivo de transformar as escolas de ensino comum em ambientes inclusivos para todos os alunos. O objetivo seria a eliminação das barreiras de aprendizagem a partir da elaboração de estratégias de acessibilidade que abrangem o espaço físico, os serviços, os produtos e soluções educacionais. Em vez de se pensar em adaptações específicas para as particularidades de cada aluno, buscam-se formas diferenciadas de ensinar para atingir todos os

estudantes. Assim, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula. De acordo com Cast UDL Book Builder (2013),

A proposta de ensino baseada no DUA visa ao planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender. A abordagem fornece um referencial para professores e outros profissionais especializados na elaboração de práticas e estratégias que foquem na acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, na busca de caminhos educacionais para o aprendizado sem barreiras (Zerbato; Mendes, 2021, p. 4).

As autoras acrescentam, ainda, que se trata de uma proposta de “[...] construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes.” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149). As diretrizes do DUA foram compiladas pelo Dr. David H. Rose, cofundador e diretor educacional do Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) dos Estados Unidos, e Jenna Gravel, mestra em Educação e doutoranda na Universidade de Harvard. Para a análise crítica dos trabalhos selecionados, utilizo como referencial teórico as *Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)* (Sebastián-Herederó, 2025), traduzidas e revisadas pelo Grupo de Estudos: Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a escola, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS/Brasil) e autorizada pelo Sr. David Gordon, diretor sênior de Publicações e Comunicações do CAST, com o conhecimento de Kim Ducharme, diretora de Design de Experiência Educacional do CAST. Segundo essas diretrizes,

O DUA é baseado em uma variedade de investigações de diferentes disciplinas incluídas no campo da neurociência, das ciências da educação e da psicologia cognitiva. Está consolidado nos conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal, o andaime do conceito construtivista, a tutoria ou mentoria e a modelagem, assim como nas fundamentais obras de Piaget, Vygotsky, Bruner, Ross e Wood, e Bloom, que adotaram princípios semelhantes para entender as diferenças individuais e a pedagogia necessária para tratar com elas (Sebastián-Herederó, 2020, p. 742).

A perspectiva vygotskyana enfatiza a importância dos andaimes graduados, princípio este que, entre outros, norteia o currículo do DUA. Os andaimes graduados no DUA são úteis para o aluno iniciante, mas “[...] podem ser eliminados gradualmente à medida que o estudante adquire habilidades.” (Sebastián-Herederó, 2020, p. 742).

O DUA é baseado em três princípios: i) o princípio da representação, que consiste em oferecer as informações em diferentes formatos, linguagens e com exemplos variados, para que possam ser apreendidas das mais variadas formas; ii) o princípio da ação e expressão, que visa a possibilitar o aprendizado com diferentes estratégias de processamento das informações, como apoios e orientações, e permitir aos alunos que demonstrem seu aprendizado de diferentes

formas; e iii) o princípio do engajamento, que foca na motivação dos alunos através da diversificação das práticas pedagógicas (Zerbato; Mendes, 2018, 2021).

Esses princípios orientam a construção do currículo, desde o início do processo, abarcando os objetivos, os métodos, os materiais e a avaliação, além de contemplar as diferenças individuais (Sebastián-Heredero, 2020). É sabido que esse trabalho não é simples de ser executado, ainda mais quando os recursos, a formação docente e a rede de apoio são insuficientes. Outros desafios, nesse sentido, são a diversidade de alunos dentro das salas de aula, o conhecimento de suas necessidades e o cuidado para não simplificar ou descontextualizar o conhecimento (Zerbato; Mendes, 2018).

Diante dessas dificuldades, o DUA pode viabilizar a construção de um currículo efetivo para o público-alvo da educação especial (PAEE), com destaque, nesta pesquisa, para os alunos com DI. A opção pelo DUA para esse público se justifica pelas inúmeras barreiras que ele encontra nas suas interações com o meio. Segundo Silva (2024), a pessoa com DI enfrenta limitações em funções como raciocínio, aprendizado, resolução de problemas e comportamento adaptativo. A partir do trabalho de Carvalho e Maciel (2003), Pimentel (2013) salienta que

A deficiência intelectual pode ser caracterizada como um déficit cognitivo que se traduz em dificuldades de adaptação ao entorno do qual a pessoa faz parte. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV – associa a deficiência intelectual a dificuldades em, pelo menos, duas das seguintes áreas: a) comunicação, b) autocuidado, c) vida doméstica, d) habilidades sociais/interpessoais, e) uso de recursos comunitários, f) autossuficiência, g) habilidades acadêmicas, h) trabalho, i) lazer e j) saúde e segurança. Estas dificuldades aparecem durante o desenvolvimento infantil. (Pimentel, 2013, p. 44)

No caso específico do ensino de História para estudantes com DI, professores apontam como maiores desafios a falta de materiais adaptados, a qualificação insuficiente dos monitores ou auxiliares de sala e a consequente sobrecarga dos mesmos (Silva, 2024). O livro didático de História também surge como um fator de dificuldade, uma vez que não traz alternativas para trabalhar com alunos com deficiências, tanto nos conteúdos desconectados da realidade quanto no manuseio (Silva; Regagnan, 2020).

Considerando os desafios que envolvem o ensino de História para estudantes com DI, o trabalho na perspectiva do DUA oferece possibilidades para atender às necessidades, capacidades e interesses de toda a diversidade da sala de aula, valorizando as diferentes formas de aprendizagem e expressão. Ademais, orienta o processo de adaptação para o PAEE, pois permite que o mesmo planejamento e o mesmo material contemplem diferentes sujeitos, em vez de pressupor adaptações diferenciadas para cada caso particular.

Dos três trabalhos analisados neste estudo, apenas Silva (2024) abordou o ensino de História para estudantes com DI na perspectiva do DUA. Sua opção é justificada pelo tempo reduzido de planejamento para atender às demandas de cada estudante, o que levaria a uma “falsa inclusão” (Silva, 2024, p. 18). A autora inicia propondo uma sequência didática, que, segundo ela,

[...] proporciona várias vantagens para o processo de ensino e aprendizado, tornando o processo mais estruturado, orientado e

relevante. Inicialmente, ela auxilia na organização e proporciona clareza ao elaborar e aplicar as aulas, pois estrutura o conteúdo em fases progressivas e compreensíveis. Isso auxilia os estudantes a entenderem melhor as metas de cada fase, proporcionando-lhes uma sensação de direção durante o processo. Ademais, essa estrutura possibilita um aprofundamento progressivo do conhecimento, já que as tarefas são organizadas para que os estudantes progridam de maneira gradual, favorecendo a compreensão e o aprimoramento de competências específicas. (Silva, 2024, p. 17).

Silva (2024) ainda aponta como vantagem da sequência didática a possibilidade de se fazer uma avaliação contínua, o que permite acompanhar o avanço dos alunos e fazer intervenções ajustadas às suas demandas individuais. Outro aspecto da sequência didática é sua adaptabilidade, podendo ser modificada conforme as necessidades dos estudantes. Portanto, a autora se vale da sequência didática para garantir o ajuste de seus métodos com base no progresso dos alunos, o que vai ao encontro das diretrizes do DUA. Sobre a opção por uma avaliação contínua, que possibilite o acompanhamento do progresso e as intervenções necessárias, consta nas diretrizes que

A aprendizagem não pode ocorrer se não houver retorno; isso significa que os estudantes precisam de uma imagem clara do progresso que estão, ou não, obtendo. Quando avaliações e retornos sistemáticos não informam sobre o processo ou essas informações não são fornecidas regularmente, não pode haver alterações nesse processo, pois os alunos não sabem como fazê-lo +-de maneira diferente. (Sebastián-Heredero, 2020, p. 759).

Exemplos de implementação do DUA no processo de avaliação contínua são: 1) mostrar para os alunos representações de seu progresso em gráficos, tabelas e outros meios; 2) estimulá-los a identificar que tipo de retorno ou conselho estão procurando; 3) fazê-los refletir sobre a qualidade das avaliações entregues; 4) contar com diferentes estratégias de autoavaliação, como a dramatização ou a avaliação de colegas; e 5) usar listas de verificação para avaliação, como rubricas e pontuação. As diretrizes recomendam ainda retornos que enfatizem esforço, melhorias e conquistas em vez do desempenho concreto, além de comentários substantivos e informativos, que possibilitem a identificação de padrões de erros, em vez de comparativos e competitivos (Sebastián-Heredero, 2020).

Baseada no DUA, Silva (2024) sugere a disponibilização do material em diversos formatos (texto, vídeo, infográficos e outros), além de métodos variados de avaliação e expressão do conhecimento (trabalhos escritos, apresentações orais, atividades práticas), nos quais o estudante possa escolher a forma mais adequada para si. Para tornar o aprendizado mais relevante e engajar os alunos, a autora recomenda o emprego de métodos como atividades em grupo, projetos inovadores ou desafios pessoais.

Essas estratégias se referem aos três princípios do DUA – representação, ação e expressão e engajamento. Além da oferta de materiais e avaliações em diferentes formatos e variadas maneiras de expressão, as diretrizes recomendam “[...] apoios integrados e instantâneos, como glossários acessíveis por meio de hiperlinks, informações prévias e conselhos” (Sebastián-

Herederro, 2020, p. 739). Ou seja, o DUA não se restringe apenas a oferta de diversos formatos, mas diferentes níveis de suporte e desafios.

Nesse sentido, o suporte para o formato textual pode ser realizado através da modificação do tamanho do texto, da cor e do contraste com o fundo, do uso de imagens e outras linguagens de comunicação. Para informações auditivas, pode-se alterar o volume e a velocidade, usar legendas, transcrições ou reconhecimento automático de voz, diagramas visuais ou gráficos e apoios táteis, como vibrações. Para informações visuais, podem ser incorporadas descrições de texto ou voz e alternativas táteis, como gráficos táteis ou objetos de referência (Sebastián-Herederro, 2020).

Sobre a avaliação, Silva (2024) lembra que é preciso conhecer profundamente o estudante para identificar as atividades e formatos que possibilitem a ele demonstrar seu conhecimento. Deve-se levar em consideração o ritmo do estudante para que não se avance muito rápido ou que seu desenvolvimento não se estagne. Uma vez que o objetivo principal do ensino de História é formar cidadãos autônomos e conscientes, é preciso que o desafio intelectual seja graduado de forma a estimular o pensamento crítico e reflexivo. As diretrizes para o DUA destacam a importância da oferta de

[...] alternativas em termos de graus de liberdade disponíveis, estruturação e sequenciamento, além de oferecer oportunidades de apoio para quem precisa e um maior grau de liberdade para quem pode fazê-lo de forma autônoma. Em resumo, é importante dar opções para que os estudantes atinjam seu nível máximo de proficiência nas diferentes competências. (Sebastián-Herederro, 2020, p. 756).

Assim, podem ser oferecidas aos alunos alternativas como compor ou redigir com texto, voz, desenho, ilustração, projeto, cinema, música, movimento, vídeo, escultura e outros, usar mídias sociais e ferramentas interativas da internet. Suportes podem ser gradualmente removidos na medida do aumento da autonomia e das habilidades, além dos tipos distintos de retorno mencionados anteriormente.

Os alunos com DI enfrentam a questão do isolamento, pois, geralmente, lhes são oferecidas atividades diferenciadas e, muitas vezes, os demais questionam e os expõem. Como forma de neutralizar esse comportamento, Silva (2024) sugere que os próprios estudantes se ajudem de acordo com seus níveis de aprendizado. As diretrizes do DUA reforçam a importância da tutoria de pares como estratégia para aumentar o suporte individualizado, desde que seja cuidadosamente estruturada. Recomenda-se o agrupamento flexível, em vez de fixo, pois permite a oferta de diferentes possibilidades de trabalho e aprendizado. Exemplos de implementação da tutoria de pares são a criação de grupos com objetivos, funções e responsabilidades claras, o apoio a oportunidades de interação entre pares e a formação de comunidades focadas em interesses comuns (Sebastián-Herederro, 2020).

Como estratégia de engajamento, a autora observa que a narração de histórias é de particular interesse para os alunos do 6º ano, pois eles se envolvem ativamente e prestam atenção nesses momentos. E, como estratégia de ação e expressão, Silva (2024) recomenda o desenho para avaliar o que foi compreendido da contação de histórias.

Para o ensino do conceito histórico do tempo, seus tipos e linhas temporais – conceitos abstratos e geralmente complexos para alunos com DI – Silva (2024) recomenda a montagem de linhas do tempo. E, para estudar a localização dos territórios estudados, a autora opta pela

pintura de mapas, afirmando ser um método tradicional e muito eficaz para os alunos entenderem o espaço ocupado pela civilização e as mudanças entre variados períodos históricos.

As atividades propostas por Silva (2024) recorrem a estratégias tradicionais (narração de histórias, desenho, montagem de linhas do tempo, pintura de mapas e construção de maquetes). Segundo as diretrizes para o DUA, essa tendência ao tradicional não prepara os estudantes para o futuro, limita a variedade de conteúdos e métodos que podem ser implementados, restringe a capacidade de expressão dos alunos e diminui a quantidade dos que podem ter sucesso. Aos meios tradicionais são preferidos os recursos digitais, que contam com mais opções de acessibilidade, como corretores ortográficos e gramaticais, previsão de palavras, conversores texto-voz e ferramentas gráficas (Sebastián-Heredero, 2020).

O currículo proposto por Silva (2024) foi baseado no DUA, mas não explorou todas as suas possibilidades. Foi proposta a sequência didática para organizar a aprendizagem, possibilitar uma avaliação contínua, intervenções no desenvolvimento e adaptações nos conteúdos. Foram sugeridas a oferta dos materiais em diversos formatos, avaliações ajustadas às capacidades dos alunos e o trabalho colaborativo entre eles, como forma de eliminar barreiras atitudinais. Nas atividades propostas, Silva (2024) recorreu aos meios tradicionais. Apesar de aplicar os três princípios do DUA em seu currículo, alguns aspectos não foram contemplados, como o uso de recursos digitais de acessibilidade, o suporte emocional e organizacional dos alunos com necessidades e a exploração de atividades mais relevantes.

A monografia de Correia (2016) não menciona em nenhum momento o trabalho baseado no DUA, apesar de algumas atividades terem sido adaptadas para uma aluna com DI e realizadas por todos os estudantes. Correia (2016) apresenta, em seu trabalho, uma descrição das necessidades e defasagens de sua aluna, o que denota a estratégia de conhecimento aprofundado dos casos particulares. A autora relata que a aluna obteve classificação “definidamente abaixo da média intelectual” na escala Raven e apresenta dificuldade de concentração, principalmente visomotora, com prejuízo no seu grafismo. É alfabetizada, mas suas dificuldades motoras tornam a fala e a escrita lentas. Escreve com letra de forma e demonstra capacidade de assimilar conceitos. Enfrenta dificuldades para memorizar, relacionar conceitos e compreender textos específicos de História. Durante as aulas, apresenta momentos de desatenção. Contudo, não se nega a realizar as atividades propostas, contando com auxílio da mãe em casa para estudos e tarefas (Correia, 2016).

Diante dessas características, Correia (2016) relata as adaptações realizadas. Nas aulas de História, quando a turma faz resumos ou mapas conceituais no quadro, a professora destaca palavras-chave com cores ou letras diferentes. Enquanto os outros alunos copiam todo o texto, a aluna com DI registra apenas as palavras-chave no computador. Segundo Correia (2016), isso ajuda a incluí-la na atividade da turma e fixar os conceitos mais importantes. Porém, foi constatado que o destaque das palavras-chave acabou ajudando toda a turma a fazer os mapas conceituais. Nas leituras, palavras e frases-chave do texto do livro são grifadas, e as imagens e outros recursos são interpretados. Mesmo com essas adaptações, a aluna apresenta muita dificuldade nas tarefas (Correia, 2016).

Conforme as diretrizes para o DUA, além das já mencionadas adaptações do texto para outros formatos acessíveis para a aluna (notadamente recursos auditivos), as palavras-chave deveriam ser vinculadas ou associadas a representações alternativas de seu significado, como glossários ou definições incorporadas. Elas também poderiam ser traduzidas em desenhos, expressões populares, inseridas em contextos frasais e associadas a conhecimentos anteriores da aluna (Sebastián-Heredero, 2020). Uma vez que a aluna tenha dificuldade em relacionar

conceitos e compreender textos específicos de História, a substituição do texto pelo registro de palavras-chave pode constituir mera redução do conteúdo.

Correia (2016) segue com o relato das adaptações feitas para a avaliação da aluna, conforme seus objetivos. O texto foi reduzido, as fontes foram aumentadas, palavras e expressões importantes foram destacadas. Questões discursivas foram adaptadas para questões objetivas com duas alternativas. O mesmo mapa usado na avaliação dos demais alunos foi utilizado para ela, porém com solicitações diferentes. As questões objetivas tiveram redução de alternativas e foi proposta a associação de imagens ao conteúdo estudado (Correia, 2016). Foi adotado também um banco de palavras como recurso a ser consultado pela aluna para a identificação das respostas e relacionamento com imagens, mapa e atividades de aula.

A autora se valeu de várias alternativas de acessibilidade preconizadas pelo DUA, como a adaptação do texto e das questões. Foi oferecido como suporte o banco de palavras. No caso da avaliação de uma estudante com DI, toda adaptação e suporte são válidos para aumentar sua capacidade executiva. Recursos digitais poderiam ser utilizados para ampliar as possibilidades de personalização. O suporte às habilidades de baixo nível permitiria que a aluna concentrasse seus esforços nas funções executivas de nível superior³.

Correia (2016) descreve o uso de diferentes estratégias (o trabalho com música, vídeo e jogos) para promover o ensino e o engajamento dos alunos. Para o trabalho com música, baseou-se nas sugestões de Fermiano e Santos (2014), quais sejam: escolher músicas relacionadas ao conteúdo, com objetivos claros e apresentação prévia aos alunos, permitir-lhes ouvir mais de uma vez, contextualizar a época, a autoria e o objetivo, analisar a letra e a sonoridade. Na atividade com música, a autora relata que

A aluna A participou bem da atividade, apesar de não conseguir cantar como a turma. Tentou verbalizar e apresentou-se alegre, executando movimentos corporais como a querer acompanhar o ritmo da música. [...] Observamos que, posteriormente, ao lembrá-la da música, a aluna conseguia fazer a associação a respeito dos indígenas brasileiros, o que nos fez perceber que esse recurso é muito favorável para auxiliar na memorização e atenção do deficiente intelectual (Correia, 2016, p. 62).

Conforme o relato acima, o trabalho com música promoveu o engajamento da aluna, que participou da atividade e conseguiu associá-la ao conteúdo. A música nesse caso funcionou como uma modalidade alternativa para a aluna se expressar. Segundo as diretrizes para o DUA, uma das maneiras mais importantes de captar o interesse dos alunos é com atividades contextualizadas na vida real ou no seu interesse, culturalmente sensíveis e significativas, socialmente relevantes, apropriadas para cada idade e que permitam sua participação ativa (Sebastián-Heredero, 2020).

Na atividade com vídeo, foi solicitado à aluna que selecionasse palavras-chave entre algumas apresentadas a ela e que anotasse outras palavras ou imagens que lhe chamaram a atenção. Depois, foi estimulada apresentando a atividade oralmente, devido à dificuldade da aluna com a escrita. Correia (2016, p. 64) afirma que o “[...] recurso audiovisual auxiliou na

³ As funções executivas superiores (FES) são habilidades que permitem controlar e regular emoções, pensamentos e ações, essenciais para o desenvolvimento humano. São elas: a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade mental. As habilidades de baixo nível referem-se a processos cognitivos mais básicos que sustentam as FES, como atenção e memória (Guimarães; Mezzomo; Bertoldo, 2020).

fixação do conteúdo essencial pela aluna.” De acordo com as diretrizes para o DUA, as “[...] imagens, os gráficos, as animações, os vídeos ou os textos são os melhores meios para a apresentação de informações, especialmente quando são sobre as relações entre objetos, ações, números ou eventos.” (Sebastián-Herederro, 2020, p. 746).

Sobre uma atividade com jogo, Correia (2016) enfatiza seu caráter lúdico como motivador para a aprendizagem e como facilitador para a fixação dos conteúdos. No jogo, estudantes do 6º ano “[...] dão o melhor de si, planejam estratégias, agem, observam, torcem e repetem a experiência várias vezes” (Correia, 2016, p. 67). O jogo também estimula as atividades em grupo, devendo começar suficientemente fácil, para que o aluno se motive a participar, mas gradualmente oferecer algum desafio, como aprimoramentos nas regras, no número de participantes e na complexidade.

O jogo proposto pela autora foi de memória. Conjuntos de cartas foram entregues para cada aluno, com o objetivo de relacionar uma informação escrita com a imagem correspondente em outra carta. Os alunos jogaram inicialmente sozinhos, depois em grupos. Apesar desse tipo de jogo favorecer a motivação, a repetição e o relacionamento entre escrita e imagens, Correia (2016) afirma que “[...] o principal benefício para a aluna em questão foi a interação com os colegas, pois foi uma atividade em que ela se sentiu uma efetiva participante” (p. 70). A regra do jogo precisou ser repetida várias vezes para a aluna. Os colegas não queriam tê-la como parceira na atividade, por isso foi feita a rotatividade dos grupos em cada rodada.

Nessa atividade, a autora explorou o potencial do jogo para o engajamento dos alunos e sua socialização. A estratégia da rotatividade dos grupos pode ter contribuído para o sentimento da aluna de efetiva participação, pois evitou a rejeição por parte dos colegas. As diretrizes para o DUA recomendam que o professor crie espaços onde “[...] os estudantes se sintam confiantes para aprender. Para isso, é necessário reduzir as possíveis causas de insegurança e distrações.” (Sebastián-Herederro, 2020, p. 761). Quando os alunos precisam focar sua atenção em evitar experiências negativas, torna-se mais difícil se concentrar na aprendizagem. Portanto, é importante estimular um clima de apoio e aceitação, envolvendo toda a turma nas atividades.

A proposta de trabalho de Correia (2016) consistia em adaptar as atividades para sua aluna com DI a partir de um conhecimento mais aprofundado de suas necessidades. Não havia a intencionalidade da aplicação dos princípios do DUA. Não obstante, a autora percebeu o potencial que as atividades adaptadas tinham de contribuir para o aprendizado de toda a turma. Mais uma vez, os meios tradicionais foram preferidos aos recursos digitais. A redução do conteúdo para a aluna com DI poderia ter sido evitada investindo-se no suporte das suas habilidades cognitivas básicas, seu planejamento estratégico e organizacional. Se orientada pelo DUA, a adaptação da avaliação poderia ser aplicada a todos os alunos. Contudo, as atividades propostas foram significativas para a aluna, proporcionando o seu engajamento e um sentimento de inclusão.

O artigo de Braga (2022) inicia a seção sobre o ensino de História para estudantes com DI ressaltando os desafios da transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental

[...] do 5º para o 6º ano os estudantes têm que lidar com um contexto escolar muito diverso daquele vivenciado no ensino fundamental I: perde-se a professora regente de referência, que cede lugar para dez professores diferentes; há mudança nos horários em virtude das aulas de 45 minutos com especialistas das disciplinas e; a mudança de horário – do vespertino para o matutino – o que ocasiona alteração biológica, especialmente

relacionada ao sono. Soma-se a esses desafios a necessidade de organização e planejamento, pois faz-se necessário que os estudantes aprendam a organizar seus materiais para dar conta das atividades das distintas disciplinas, em dias diversos da semana. (Braga, 2022, p. 13)

A transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental traz à tona dois componentes do DUA pouco explorados nos trabalhos analisados: o planejamento estratégico e a autorregulação. A adaptação à dinâmica dos anos finais exige um aprendizado sobre a reorganização da rotina escolar. Comumente se espera que os alunos em transição para o 6º ano se adaptem automaticamente a isso. No entanto, o suporte à reorganização da rotina se faz necessário para liberar as habilidades executivas superiores dos estudantes para o aprendizado escolar. Esse suporte pode ser gradualmente retirado da rotina à medida que o aluno se apropria das habilidades necessárias à sua organização.

Para os alunos com quem Braga (2022) desenvolveu seu trabalho, identificados como P. e T., o desafio da transição foi ainda maior, pois o comprometimento cognitivo e dificuldades de socialização constituíram barreiras para a compreensão da nova dinâmica escolar. Para o aluno P., sua estratégia de ensino foi a exposição oral combinada com material impresso, como desenhos e mapas, adaptando os conteúdos para manter o aprendizado dentro dos objetivos propostos para o restante da turma. Braga (2022) reforça a importância do acompanhamento do aluno por uma estagiária, que o ajudava a realizar as tarefas e lhe proporcionava a satisfação de apresentá-las concluídas à professora.

Além das questões de relacionamento interpessoal, o aluno P. tinha um comprometimento motor no hemisfério esquerdo, o que dificultava a sua mobilidade e o desempenho de funções motoras finas como escrever, recortar e colorir. Ao conversar com a professora da sala de recursos, Braga (2022) foi orientada a prender a folha de atividades do aluno na classe com fita adesiva.

A autora relata que os alunos P. e T. não tinham cadernos e materiais organizados para as disciplinas. Então foram providenciados cadernos, estojos e lápis. Nas capas dos cadernos, foram colocadas as fotografias e os nomes dos alunos. No conteúdo, atividades manuscritas foram combinadas com materiais impressos. Em função das deficiências motoras de T., suas atividades consistiam em colagens.

Segundo Braga (2022), essa estratégia contribuiu para a organização dos alunos e para uma sensação de pertencimento, pois, assim como os demais, eles passaram a ter o caderno de História e a acessar o mesmo conhecimento. Para a autora,

[...] o ensino de História para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento não se restringe a um campo de conteúdos de área, pois deve considerar a integralidade das relações desenvolvidas entre os estudantes e seus pares, além de contribuir para a sensação de pertencimento a cultura escolar. (Braga, 2022, p. 16-17)

As adaptações propostas pela autora atuaram principalmente no aspecto organizacional dos alunos, visando à inclusão deles na sala de aula. Seu trabalho foi baseado no apoio obtido com a estagiária que acompanhava os alunos e com a professora da sala de recursos. Suas adaptações consistiram em estratégias de organização e inclusão dos alunos com DI a partir do

sentimento de pertencimento deles. Sobre a adaptação do conteúdo, Braga (2022) menciona apenas a representação nas linguagens oral e visual.

Neste caso, não foi proposto o trabalho com os princípios do DUA, tampouco esses princípios foram contemplados. Conforme as diretrizes para o DUA, muitas outras estratégias poderiam ser usadas para todos os alunos, abarcando a oferta do conteúdo em diversas linguagens, diferentes níveis de suporte e expressão no processo avaliativo e atividades relevantes que despertassem o interesse dos alunos. Essas estratégias combinadas resultariam num processo inclusivo ainda mais efetivo.

3 CONCLUSÃO

Com base na análise realizada, conclui-se que a adaptação de recursos didáticos para o ensino de História a alunos com DI no 6º ano do Ensino Fundamental permanece um desafio complexo, mesmo com a aplicação do DUA. Porém, se aplicadas em todas as suas possibilidades, as diretrizes do DUA podem estender o alcance do aprendizado a todos os alunos. O tempo dedicado ao conhecimento e ao planejamento para cada aluno de inclusão em suas particularidades pode ser investido na elaboração de estratégias que contemplem necessidades específicas de todos os alunos.

Os estudos analisados refletem a escassez de produções acadêmicas sobre adaptação de materiais inclusivos para o ensino de História. Somam-se a isso a falta de formação específica para os professores, os recursos pedagógicos limitados e a falta de tempo para planejamento diferenciado. Daí resultam práticas pedagógicas que perpetuam barreiras como as identificadas neste trabalho, quais sejam a redução de conteúdos e o predomínio de recursos tradicionais sobre ferramentas digitais mais acessíveis.

O DUA oferece uma base promissora para o processo de inclusão, mas seus princípios foram parcialmente aplicados nos trabalhos analisados. Apenas Silva (2024) adotou explicitamente essa perspectiva, ainda que com limitações na exploração de recursos digitais e estratégias inovadoras. Esta pesquisa constata que os professores de História recorrem principalmente a recursos didáticos tradicionais adaptados (como a modificação de materiais impressos) o uso de elementos concretos (como maquetes e linhas do tempo para montar) e atividades lúdicas (como jogos de memória e narração de histórias). Verifica-se, na forma como esses recursos foram utilizados, desafios como a redução de conteúdos como estratégia de adaptação e o subaproveitamento dos recursos digitais de acessibilidade.

As estratégias adotadas nos trabalhos analisados nesta pesquisa se aproximam parcialmente dos princípios do DUA. Silva (2024) aplica os três princípios, oferecendo materiais em múltiplos formatos, permitindo a demonstração do conhecimento de diferentes formas e explorando sequências didáticas com avaliação contínua e tutoria de pares. Contudo, limita-se aos recursos tradicionais, sem explorar ferramentas digitais de acessibilidade. Correia (2016) aborda aspectos do DUA de forma não intencional, como as diferentes formas de representação do conteúdo (com música e vídeo), o jogo como estratégia de engajamento e adaptações avaliativas, possibilitando diferentes formas de ação e expressão. Entretanto, reduz conteúdos e mantém avaliações segregadas. Braga (2022) foca em aspectos pontuais do engajamento, como a organização dos materiais para promover o pertencimento. Nas formas de representação, explora apenas as linguagens oral e visual. Nos três trabalhos, é possível notar a carência de estratégias voltadas ao suporte da aprendizagem, o planejamento estratégico e a autorregulação.

Contudo, os trabalhos de Silva (2024), Correia (2016) e Braga (2022) contribuem para o debate com adaptações que demonstram resultados satisfatórios no processo de aprendizado de

alunos com DI. As sequências didáticas flexíveis, a avaliação contínua e adaptável, o uso de diferentes linguagens para ensinar o conteúdo (a narração, o vídeo, a música e o jogo), a tutoria de pares e o apoio à organização dos alunos na adaptação ao 6º ano demonstraram eficácia no engajamento e na aprendizagem. Ademais, conforme os relatos, promoveram a participação ativa dos alunos e o sentimento de pertencimento.

Voltando à questão central deste estudo, para possibilitar a alunos com DI a compreensão de narrativas complexas, noções temporais abstratas e conceitos socioculturais, algumas estratégias se mostram mais eficazes. Um exemplo é a transposição de conceitos abstratos para o concreto, substituindo representações textuais por recursos multissensoriais, como som e imagem, maquetes, linhas do tempo táteis e interação com mapas. Outra possibilidade é segmentar narrativas históricas em sequências didáticas que explorem diferentes formas de representação do conteúdo.

A contextualização de conceitos-chave com suportes visuais e auditivos, a adoção de estratégias de expressão alternativas (como a oral, a corporal, o desenho ou montagens), o trabalho colaborativo entre os alunos, a criação de rotinas organizacionais e o suporte contínuo, mas graduado conforme o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, completam o quadro das possibilidades que este estudo abrange para o ensino de História para alunos com DI. Para serem implementadas nas salas de aula, essas estratégias devem compor o currículo formativo dos docentes. Todas elas estão contempladas nas diretrizes para o DUA, além de outras que podem auxiliar os professores na construção de um currículo para a promoção da inclusão de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. Ensino de História para estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista: derrubando barreiras de acesso ao conhecimento. **Revista brasileira de educação, cultura e linguagem**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. e612224, 2022. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/7090>>. Acesso em: 29 mai. 2025.

CARVALHO, E.N.S.de; MACIEL, D.M.M.A.Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation -AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, Vol. 11, no 2, p. 147–1562003. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2025.

CAST UDL BOOK BUILDER. Book Builder, 2013. **Homepage**. Disponível em: <<http://bookbuilder.cast.org/>>. Acesso em: 29 mai. 2025.

CORREIA, Beatriz Argondizo. **Adaptação curricular aplicada ao ensino de História**. 2016. 79 f. **Monografia de Especialização** (Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/27433>>. Acesso em: 5 jun. 2025.

GUIMARÃES, Áurea Alves; MEZZOMO, Carolina Lisboa; BERTOLDO, Janice Vidal. Contribuições interdisciplinares de psicopedagogia e fonoaudiologia na potencialização de funções executivas superiores em crianças com transtornos de aprendizagem. **Revista**

Educação e Linguagens, v. 9, n. 16, p. 462-481, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducings/article/view/6559>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR>>. Acesso em: 31 mai. 2025.

PIMENTEL, Susana Couto. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação?. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 44-50, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3820>>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>>. Acesso em: 30 mai. 2025.

SILVA, Glaciélma de Fátima da. **Ensino de história na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/92f6f03c-d816-443e-89c8-a6b43b3f1033>>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SILVA, Silvia Nunes da. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de história para estudantes com deficiência intelectual**. 2024. 57 f. TCC (Especialização) Instituto Federal do Espírito Santo, Cefor, Pós Graduação Lato Sensu Especialização em Educação Especial Inclusiva, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/6004>>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SILVA, Andresa Fernanda; REGAGNAN, Isabela Rodrigues. Considerações sobre o ensino de história a partir dos pressupostos de uma educação inclusiva. **Revista Trilhas da História**, v. 9, n. 18, p. 275-296, 2020. Disponível em: <<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/10077>>. Acesso em: 30 mai. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 29 mai. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SALA DE ACOMODAÇÃO SENSORIAL NA ESCOLA: DESAFIOS, MODELOS E POSSIBILIDADES

Tássia Renata de Matos¹

RESUMO: Com o aumento do número de alunos com necessidades específicas, é preciso pensar em estratégias e lugares para promoção de sua permanência na escola. Compreendendo as dificuldades das escolas públicas em oferecer esse suporte, é necessário que seja pensado e projetado um espaço acolhedor e seguro para a acomodação sensorial e autorregulação de alunos neurodivergentes, como aqueles com transtorno do espectro autista (TEA). Um espaço como esse, conhecido como sala de acomodação ou integração sensorial, pode ajudar alunos com dificuldades no processo sensorial, lidando com a sobrecarga de estímulos ao se autorregular e/ou lidar com suas emoções, mantendo-se na escola e podendo retornar às suas atividades sem prejuízos ao processo educacional e de convívio escolar. Nesse sentido, o presente trabalho busca apresentar exemplos de projeto e implementação de salas de acomodação sensorial nas escolas, para tanto, foi realizado o processo metodológico de revisão bibliográfica e sistematização das informações levantadas nessa pesquisa para elaboração das diretrizes e indicações citadas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Transtorno do espectro autista. Acomodação sensorial.

1 INTRODUÇÃO

Quando inicia o ano letivo nas escolas, junto com ele vêm as incertezas, a demanda de alunos em suas diferenças, salas de aula com número de alunos acima do permitido, e a necessidade de cumprimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Diante disto, e em prol da promoção dos direitos humanos, diversidade e educação inclusiva, o número de alunos que são público da educação especial está crescendo gradativamente. Porém, muitas vezes a realidade na escola regular é outra, a desinformação é frequente, a reclamação vem antes da compreensão, e isso prejudica todo o processo da inclusão escolar. Assim, falar de inclusão escolar significa transformar a prática pedagógica e adotar ações diárias que garantam o acolhimento dos estudantes, suas famílias e toda a comunidade escolar, afinal, incluir é um compromisso contínuo para fazer da escola um espaço de todos e para todos.

Entre os alunos da Educação Especial, grande número é de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme o último levantamento sobre a prevalência do autismo, publicado pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos, uma em cada 31 crianças entre 4 e 8 anos são diagnosticadas com TEA. O mais recente Censo Escolar, de 2024, mostra que o número de estudantes com TEA matriculados nas escolas brasileiras aumentou consideravelmente, chegando a 884.403. O crescimento é impulsionado pelo aumento dos diagnósticos de autismo, que por sua vez, têm levado a uma maior inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares.

¹ Professora de Educação Especial da rede estadual de ensino. Pedagoga e Pós-graduada em Neuropsicopedagoga do Transtorno Espectro Autista, Educação Especial, TGD, Educação Infantil Especial, Psicopedagoga Clínica e Institucional. Sala de Recursos e AEE. Contato: tassia-matos@educar.rs.gov.br.

Uma sala de acomodação sensorial na escola é um espaço projetado para ajudar alunos com dificuldades no processamento sensorial. O ambiente calmo e controlado da sala pode ajudar os alunos a se acalmarem e a recuperarem o equilíbrio emocional, prevenindo comportamentos desafiadores. Sabemos que uma escola é um ambiente com muitos estímulos, desconforto, barulhos diversos, ruídos altos e grande circulação de pessoas, acontecendo situações de desorganização, podendo ocasionar uma sobrecarga de estímulos sensoriais, assim causando incômodo ao estudante. As salas, também conhecidas como salas de descompressão ou desaceleração, já estão previstas no projeto de lei 2.864-A/2023 (Brasil, 2023) que determina para todas as escolas regulares, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a implementação de salas de acomodação sensorial. A proposta já está sendo analisada em caráter conclusivo pelas comissões de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Educação, Finanças e Tributação e de Constituição e Justiça e da Cidadania.

Com isso, tem-se como objetivo geral deste trabalho pesquisar e compreender mais sobre a temática delimitada com foco na elaboração de indicações para o projeto e implementação de salas de acomodação sensorial na Rede Pública de Ensino do RS.

Para tanto, optou-se por uma abordagem metodológica exploratória, baseada em pesquisa bibliográfica, com foco e análise em artigos científicos e experiências existentes sobre a temática, ainda tão recente e não plenamente consolidada no espaço escolar. Os achados de pesquisa serão sistematizados para elaboração das referidas indicações a partir de categorias específicas relacionadas à caracterização dos usuários (público escolar com TEA), processos perceptivos/sensoriais, ambientais/espaciais, entre outros.

2 O PAPEL DA ESCOLA NO PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS E PROCESSOS INCLUSIVOS

As escolas do ensino regular têm uma preparação para dar início ao ano letivo. Esse é um período crucial para pensar na inclusão escolar, principalmente com o crescimento das matrículas de alunos com deficiência. Assim, é um momento de planejamento, acolhimento e definição de estratégias para que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso à educação de qualidade, visto que a matrícula escolar é um direito garantido pela legislação vigente. Tanto a lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), quanto a lei 12.764/2012 (Brasil, 2012), também conhecida como Lei Berenice Piana – principal lei que garante os direitos das pessoas com TEA – asseguram o acesso igualitário à educação para todos os alunos com deficiência, incluindo aqueles com TEA.

A escola tem um papel fundamental para garantir o direito à educação e ao desenvolvimento integral dos alunos. Este não é um processo simples, pois não basta aceitar a matrícula e ter a presença em sala de aula. Desse modo, a escola deve estar adequada para receber a todos os estudantes, pensando nas questões pedagógicas promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização às diferenças. A educação inclusiva promove um ambiente de respeito e colaboração, reconhece que todos os alunos têm direitos e necessidades individuais. Pensando assim, podemos afirmar que:

O papel da escola, embora esteja estabelecido há muitas décadas, é restabelecido cotidianamente na prática concreta de seus protagonistas, dentro de contextos que se alteram. Estar em movimento é, assim, uma característica dessa instituição social, e não uma questão de solução (Garcez; Ikeda, 2021, p. 16).

O número de alunos tem aumentado com o passar dos anos: no ensino fundamental é a maior concentração de matrículas registradas pelo Censo Escolar de 2024, com percentual de 62,9%, indicando um aumento de 41,6% nos últimos cinco anos. As estatísticas servem de base para o repasse de recursos do governo federal e para o planejamento e a divulgação das avaliações realizadas pelo Inep (Brasil, 2025). A inclusão não é uma opção, mas sim um princípio básico que deveria nortear todas as ações na escola, a partir do reconhecimento dos direitos dos alunos com deficiência e/ou neurodivergentes, com igualdade de oportunidades e respeito à dignidade humana.

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 de eficácia de todo o sistema educacional (Garcez; Ikeda, 2021, p. 22).

A estrutura do espaço escolar precisa ser repensada uma vez que as escolas regulares do estado do Rio Grande do Sul são antigas, construídas sem contemplar a acessibilidade física, assim dificultando o processo de inclusão de pessoas com deficiência nos dias de hoje. É importante que sejam feitas essas mudanças, como a construção de rampas e elevadores para facilitar o acesso a todos os espaços, banheiros acessíveis, com barras de apoio e portas largas, mobiliário e equipamentos, sinalização tátil, assim como a implementação de uma sala de recursos multifuncionais equipada para dar todo o suporte necessário e atendimento educacional especializado.

A implementação das salas de recursos multifuncionais na rede estadual de ensino teve início no ano de 2007, o programa foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), contribuindo com os atendimentos aos alunos públicos da Educação Especial. Em 2008 é instituída a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), que estabelece a obrigatoriedade do AEE nas escolas regulares, com carácter complementar e não em substituição ao ensino regular. Todavia, apenas as salas de recursos multifuncionais não são suficientes para comportar a grande quantidade de alunos com necessidades específicas, principalmente as crianças com autismo, que para além de recursos necessitam de um espaço de conforto e segurança para situações específicas, como lidar com a sobrecarga sensorial.

As escolas, pensando nessas dificuldades sensoriais, devem criar estratégias simples que podem fazer toda a diferença, criando um ambiente adaptado e oferecendo apoio específico. Isso inclui a criação de espaços tranquilos e calmos, implementação de rotinas visuais e sensibilização da comunidade escolar, como por exemplo, a troca do sinal por músicas ambientes.

A partir do contexto apresentado, é essencial refletir sobre os desafios e possibilidades do projeto e da implementação de salas de acomodação sensorial nas escolas da rede pública do estado do RS.

2.1 Disfunção de integração sensorial: como isso pode afetar as crianças no ambiente escolar

A integração sensorial é um processo inconsciente do cérebro, responsável pela organização das sensações obtidas pelos órgãos dos sentidos (tátil, vestibular, proprioceptivo, paladar, visão, audição e olfato). Esse processo, conforme aponta Serrano (2018), permite ao

cérebro selecionar informações relevantes, por exemplo, quando ouvimos alguém falar conosco e ignoramos a música de fundo, permitindo que respondamos de forma efetiva, isto é, que forneçamos uma resposta adaptativa que guiará nossas ações no ambiente em que estamos. As crianças com dificuldades na integração sensorial apresentam essas desorganizações e podem apresentar-se desajeitadas em atividades que envolvam movimentos, não conseguir segurar algum objeto seguro nas mãos e derrubá-lo com muita frequência, podem apresentar dificuldades nas atividades da vida diária, como escovar os dentes, fazer as refeições e vestir-se.

As crianças também podem ficar abaladas com alguns ruídos, apresentando certa resistência para ir à escola, ou com a grande quantidade de crianças que ficam em movimento, correndo e falando ao mesmo tempo, causando um ambiente excessivo em estímulos. Quanto a sensibilidades a texturas, o uniforme que é obrigatório nas escolas, devido ao tipo de tecido pode causar irritabilidade na criança, a qual pode ter dificuldade para vestir-se: por esse motivo é importante considerar essas questões sensoriais e pensar em estratégias, como uniformes adaptados para esses alunos, com materiais macios e naturais, evitando tecidos sintéticos. As etiquetas devem ser substituídas por estampas e fechos devem ser fáceis de manusear, as costuras devem ser minimalistas para evitar o atrito e se possível com cores mais neutras, a escola deve ser flexível e considerar a possibilidade da criança não usar o uniforme, geralmente alunos com TEA apresenta essa disfunção sensorial, e quando o indivíduo possui essa dificuldade o sistema nervoso central pode demorar para processar informações, dificultando a adaptação em escolas devido ao funcionamento emocional social.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais atualizado, conhecido como DSM-V (APA, 2014), incluiu a disfunção sensorial, relacionada à modulação sensorial, como parte do diagnóstico da criança com TEA, no entanto se manifesta de forma diferente em cada criança, uma vez que, em outros casos do Transtorno de Processamento Sensorial (TPS), pode acometer crianças sem o diagnóstico de TEA.

Mesmo compreendendo essas dificuldades, assim como qualquer transtorno, existem formas de diminuir e regular as respostas aos estímulos sensoriais, como terapias com foco na integração sensorial, aprimorando sua capacidade de organizar e interpretar as informações recebidas. O diagnóstico é feito em conjunto, as características podem ser notadas nos primeiros anos de vida da criança, os pais procuram o médico por observar mudanças no comportamento quando demonstram irritabilidade no momento das refeições, nas trocas de roupas e até mesmo na temperatura da água do banho, o médico faz uma avaliação, testes e observações clínicas, buscando assim a melhor forma de tratamento. A família, diante dessas orientações, necessita informar a escola, pois também podem apresentar dificuldades e interferência na adaptação e aprendizado do aluno, assim como situações de agressividade, depressão e ansiedade.

De acordo com a Dra. Paula Giroto (2022), existem formas de minimizar as dificuldades durante brincadeiras em casa ou na escola:

- 1 – Brincadeiras ilimitadas, principalmente, atividades físicas ao ar livre, para que sintam sensações diferentes;
- 2 – Descobrir qual tipo de contato físico toleram e utilizar o toque para confortá-los;
- 3 – Incentivar saltos em cama elástica, já que estimula diversas sensações simultaneamente, auxiliando assim, no aprendizado;

4 – Mover-se mais rápida e eficientemente durante as trocas de sala de aula, para minimizar as distrações, contatos e ruídos.

2.2 Sala de acomodação sensorial: uma aliada da inclusão

Uma sala de acomodação sensorial na escola é um espaço projetado para acolher alunos com dificuldades no processamento sensorial, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ajudando a lidar com a sobrecarga de estímulos sensoriais e regular suas emoções. Importante ressaltar que não são apenas alunos com autismo que têm essas dificuldades sensoriais, mas nos casos de autismo elas são mais comuns: a sala, portanto, pode ser um espaço de acolhimento para muitos alunos da comunidade escolar.

O transtorno de processamento refere-se a dificuldades em receber, processar e interpretar informações sensoriais, seja no ambiente ou no próprio corpo, afetando o cérebro e o sistema nervoso, podendo causar reações exageradas e desconforto. Esses estímulos podem incluir sons, luzes, texturas, cheiros e sabores: é comum em todos os lugares e momentos, incluindo a escola, um ambiente rico em estímulos sensoriais. Existem reações que podem se manifestar a partir da sobrecarga sensorial, como hipersensibilidade, ocasionada por sons altos, luzes fortes, características específicas de roupas ou alimentos, que podem levar a crises mais elevadas. Também existe, entretanto, a hipossensibilidade, com a baixa resposta a estímulo sensorial, como não perceber dor, frio ou se incomodar com os sons altos, característico de crianças com TEA, que em algumas situações não sentem dor ao se machucar, até mesmo não compreendo uma determinada situação e se colocando em risco.

Alunos com essas dificuldades sensoriais muitas vezes levam para a sala de aula objetos que possam auxiliar na autorregulação, como bolinhas em gel para apertar, massinhas de modelar e garrafinhas sensoriais para momentos de ansiedade e agitação. Essas estratégias estão ajudando os alunos durante o período das aulas. Uma sala com todos esses suportes sensoriais seria uma forte aliada para os alunos, um lugar preparado para dar o suporte nessas situações de desorganização. Esses espaços, também chamados de salas de descompressão ou desaceleração, oferecem um ambiente calmo e controlado, com elementos como iluminação suave, cores neutras e objetos que ajudam a regular a sensibilidade a diferentes estímulos.

2.3 Sala de acomodação: planos para este espaço de regulação sensorial

A sala de acomodação sensorial pode ser um importante instrumento de inclusão, permitindo que alunos com dificuldades sensoriais participem mais plenamente do ambiente escolar. A sala proporciona um local tranquilo onde os alunos podem se retirar quando se sentem sobrecarregados pelos estímulos do ambiente escolar, como ruídos, luzes entre outros. De acordo com a diretora de uma clínica de atendimentos a crianças com autismo, “oferecer espaços sensoriais é uma tendência, pois tornam os ambientes acessíveis” (ESPAÇO NEUROHABILITAR, 2024). Assim, é importante haver esse espaço também na escola, lugar onde os estudantes passam a maior parte do tempo.

Ao reduzir a sobrecarga sensorial, a sala de acomodação pode facilitar a concentração e o foco dos alunos em suas atividades escolares, aumentando sua autonomia e independência dentro da escola, assim permitindo que passem mais tempo na instituição, não precisando ir para casa a cada situação de crise.

Nesse sentido, a sala de acomodação sensorial tem como objetivo promover a observação dos sentidos por parte dos profissionais que estão acompanhando o aluno, assim como

professores e gestão escolar, analisando as melhores formas de esses alunos usarem as salas de acomodação para seu benefício, proporcionando um ambiente estimulante de desenvolvimento das habilidades sensoriais.

O projeto de lei 4.010/2024 (Brasil, 2024) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para prever a criação de espaços sensoriais nas escolas públicas da educação básica. Tais espaços deverão ser projetados para estimular os sentidos das crianças, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico. A proposta está em análise na Câmara dos Deputados.

A autora do projeto, deputada Ana Paula (PT – SC), afirma que:

Para estudantes com deficiência ou neurodivergentes, como os que apresentam transtorno do espectro autista, esses espaços funcionam também como salas de descompressão ou desaceleração, trazendo inclusão e bem-estar. Esses espaços podem oferecer estímulos visuais se equipados com luzes coloridas e dinâmicas, projeções de imagens, espelhos, estímulos auditivos, por meio de música suave, sons da natureza e instrumentos musicais e brinquedos sonoros (Nobre, 2025).

A deputada compreende a importância desses espaços nas escolas públicas, mas a demora para se concretizar pode afetar diretamente os alunos. Com o aumento significativo de matrículas de jovens com necessidades específicas, esperar que a lei seja aprovada para dar início à implantação das salas pode ocasionar prejuízos tanto na questão comportamental como intelectual dos alunos neurodivergentes.

Em muitos casos, as escolas, em acordo com a equipe pedagógica, estão planejando a construção desses espaços com a colaboração da comunidade, pais e professores da rede, assim como o professor do AEE, que pode auxiliar muito nas questões sensoriais dos alunos do público da Educação Especial.

Para dar início ao projeto, podemos utilizar o exemplo de salas de acomodação de espaços terapêuticos como a NeuroHabilitar em Uberaba (MG). A terapeuta ocupacional Luísa Loureiro (2024) oferece sugestões de como montar a sala de acomodação sensorial nas escolas: primeiro não pode ser em conjunto com a biblioteca, sala de recursos ou um lugar pequeno sem nenhuma estrutura. A sala precisa ser ampla, iluminada, com janelas que possam ser abertas para regular a entrada de luz, arejar e ventilar o ambiente. A sala deve ser um espaço tranquilo e acolhedor, com cores neutras, com música ambiente ou sons da natureza, que também possam ser regulados, assim como deve disponibilizar fones de ouvido ou abafadores de ruídos, óculos escuros, almofadas pesadas, balanços, rede para se balançar, brinquedos sensoriais que proporcionam estimulação tátil e visual, tapetes sensoriais, piscina de bolinhas, cubos mágicos, saco de boxe pequeno, bambolês coloridos, espelhos na parede, bolas de vários tamanhos, material pedagógico como tintas, massinhas de modelar e papéis coloridos e jogos pedagógicos.

Uma das maiores dificuldades, segundo a terapeuta, é a falta de compreensão por parte do público sobre o propósito das salas sensoriais. O maior desafio é a população em geral ter o entendimento de que a sala de acomodação sensorial tem um objetivo específico e não é uma brinquedoteca (Loureiro, 2024).

Sabemos das dificuldades relacionadas ao orçamento para esses fins, assim, podemos pensar que existem muitos materiais que podem ser feitos artesanalmente na escola, como garrafinhas sensoriais feitas de sucatas, saquinhos com feijão, painéis sensoriais com diferentes

materiais (cadarços, plástico bolha, tampinhas de garrafa), entre outros que não necessitam de alto investimento.

As salas deverão ser bem localizadas, de fácil acesso, sinalizadas de forma clara e visível, preferencialmente mais afastadas da porta de entrada, mas de forma que todos tenham conhecimento desse espaço. Existem outros projetos, que preveem a criação de “salas de silêncio” ou “salas de descompressão”, que têm o mesmo objetivo. Desse modo, o trabalho em equipe dentro da escola é fundamental para o planejamento e criação da sala de acomodação sensorial antes do início do ano letivo. A partir das indicações anteriores, podemos observar na imagem a seguir um modelo de sala de acomodação sensorial em uma escola de São Paulo.

Na Figura 1 uma sala de acomodação sensorial no ambiente escolar. A sala é ampla, com tatames coloridos pelo chão, um tapete sensorial, uma piscina de bolinhas coloridas e um balanço. Tem grandes janelas em uma parede inteira, cobertas por cortinas de cores escuras, na lateral da sala há um armário para deixar os sapatos e um *puff* grande e macio.

Figura 1: Sala de acomodação sensorial da Escola Municipal Padre Elídio Mantovani em Ibiúna – SP.



Fonte: Prefeitura de Ibiúna (2023).

Descrição da imagem: fotografia horizontal de uma sala de acomodação sensorial. A sala tem paredes e teto brancos, piso coberto por tatames em azul e vermelho. Dispostos sobre o tatame alguns equipamentos, como balanço, piscina de bolinhas coloridas e tapete sensorial. Ao fundo, de um lado ao outro, uma grande janela com cortinas azuis.

Esta iniciativa mostra uma sala de acomodação sensorial projetada na cidade de Ibiúna, no estado de São Paulo, mas especificamente na Região Metropolitana de Sorocaba. Tem como objetivo estimular os sentidos das crianças para que possam buscar evolução, regulação e interação. Segundo a prefeitura de Ibiúna (SP), a ideia é proporcionar aos alunos em lugar seguro para que eles explorem suas emoções e, ao mesmo tempo, se sintam acolhidos. Uma variedade de texturas, sons, materiais pedagógicos, cores, são os diferenciais para a sala e acomodação sensorial oferecida dentro da escola municipal Padre Elídio Mantovani. O ambiente foi projetado para atender às necessidades dos estudantes da unidade que convivem com alguma dificuldade sensorial ou até mesmo alunos com deficiência.

Para receber as crianças, foram inseridos no cômodo, itens como balanço sensorial, almofadas, casulo, balanço canguru e tapete sensorial, além da estrutura física, os profissionais

que atuam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede de ensino municipal também deverão ser capacitados para a utilização dos equipamentos, oferecendo um suporte individualizado e encorajando as crianças no seu desenvolvimento. Essa iniciativa não apenas quebra barreiras físicas e emocionais, como também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Ainda, segundo a administração municipal de São Paulo, a ação tem inspirado outros municípios e instituições educacionais a buscarem soluções inovadoras para a inclusão de crianças com deficiência e/ou neurodiversidade. “Essa conquista serve como um exemplo de como é possível, por meio da colaboração e do comprometimento, abrir caminhos para um futuro mais igualitário e respeitoso com a diversidade humana” (Ferranti, 2023, p. 1). Outra escola que aderiu à sala de acomodação sensorial encontra-se no Município de Colatina, no Estado do Espírito Santo.

Figura 2: Sala de acomodação sensorial da Escola de Educação Infantil Municipal Villa Treviso – SP.



Fonte: Maciel, 2023.

Descrição da imagem: fotografia na horizontal de uma sala sensorial. A sala tem paredes brancas e uma porta colorida nas cores roxa, azul claro, verde água, amarelo, laranja e vermelho. Centralizada na porta, uma placa com os dizeres "diferentes somos todos" na cor preta. Ao centro da sala há uma almofada grande na cor vermelha. Dispostos sobre a almofada, um balanço sensorial, uma pessoa adulta brincando com uma criança, ambas sentadas. Ao lado esquerdo da sala há uma mesa branca com jogos pedagógicos coloridos e uma escada na cor branca. Ao fundo, uma janela com cortina branca.

Na Figura 2 podemos observar outra sala de acomodação, a qual está sendo utilizada por uma criança da Educação Infantil e com acompanhamento da professora, sentados em um tatame. A sala é grande, acolhedora e lúdica, com objetos e brinquedos sensoriais expostos.

O município de Colatina atende cerca de 200 crianças da educação especial, entre elas um aluno de 3 anos de idade, com diagnóstico de TEA, que há um ano tinha dificuldade de fazer atividades que são comuns para crianças: ir ao parquinho, brincar na praia, ouvir música e até o barulho do carro o assustava. Foi em uma sala sensorial, implantada na creche que ele frequentava, que ele começou a superar as situações que geram desconforto e insegurança. De acordo com a assessora pedagógica da escola:

Nós percebemos que as crianças autistas ou que têm alguma sensibilidade, chegam à escola com dificuldades de comportamento até no manuseio de objetos. O objetivo das salas é fazer com que essas

crianças se desenvolvam, e que quando chegue no coletivo, na sala de aula, com os colegas, elas possam fazer as mesmas atividades (Chiarelli, 2023).

A sala que o aluno frequenta foi aberta em maio de 2022 e atende cerca de 18 alunos. O atendimento no local é feito de forma individual e com acompanhamento de profissionais. As crianças passam cerca de 30 minutos no local, de duas a três vezes por semana, o que tem sido suficiente para contribuir para sua evolução. Toda a comunidade escolar acompanha de perto a evolução dos alunos utilizando esses espaços. Assim, a inclusão fica mais leve e tranquila, pois reconhece as necessidades específicas de cada aluno, que conseguem retornar às atividades bem mais atentos e tranquilos.

Figura 3: Sala de acomodação sensorial da Escola de Educação Infantil Municipal Villa Treviso – SP



Fonte: Maciel, 2023.

Descrição da imagem: fotografia horizontal de uma sala sensorial. Uma mulher adulta segura a criança em um suporte colorido de escalas na parede da direita. Ao fundo da sala há uma cama elástica pequena na cor amarela e uma parte do balanço sensorial na cor verde limão. Ao fundo, uma janela com a cortina branca.

Na Figura 3 uma aluna realizando o atendimento no espaço sensorial. Ela faz escalada em uma parede com suportes coloridos, estimulando o equilíbrio e resistência muscular. É assistida por uma jovem que a ampara pelas costas.

O atendimento é realizado individualmente por professores ou estagiários, sempre com orientação e supervisão de uma equipe especializada. A família também participa de encontros para fortalecer o vínculo e compreender a importância desses atendimentos e desse espaço tão importante para o desenvolvimento das crianças. Muitos pais não têm condições de financiar uma terapia ou pagar para que o filho tenha acesso a esses lugares, mesmo sabendo que esses ambientes sensoriais já são encontrados em vários espaços públicos. Essa sala torna a escola um ambiente acolhedor, mostrando que este suporte faz a diferença na vida de cada aluno. A diretora da escola afirma que:

Essas salas são muito importantes, principalmente para crianças de 0 a 3 anos, que estão em um período de descobertas dos sentimentos e dos sentidos. Tudo que é trabalhado agora, nós sabemos que lá na frente nós teremos uma criança bem desenvolvida, capaz de interagir com outras

crianças no meio em que ela vive, e resolver situações problemas (Vasconcelos, 2023).

Os pais do aluno reconhecem a sala de acomodação sensorial como as “portas do mundo lá fora”. Por falta de conhecimento e até mesmo tempo, os pais não tinham entendimento sobre a importância desse espaço nas escolas.

No início, se a gente o levava para o parquinho ou lugares que têm areia, ele tinha gastura, não gostava nem de encostar. Quando ele passou a frequentar as salas sensoriais ele foi perdendo esse medo [...] agora, toda vez que ele vê uma coisa desconhecida, ele para, observa e vai enfrentando até chegar no objetivo dele, já não foge mais (Pereira, 2023).

Assim como na escola, um pequeno espaço sensorial pode ser montado em casa, para que a criança possa utilizar em situações de crises, choros e estresse. Com baixa luz, poucos estímulos, tapetes, almofadas, a criança terá um ambiente calmo, que diminui situações de desorganização. Cada criança é única, por isso é importante poder ajustar o lugar de acordo com suas necessidades, dando preferência para que ela mesmo possa ajudar nessa construção e se autorregular.

Diante das experiências apresentadas, a seguir são listadas indicações para um espaço de acomodação sensorial na escola:

- Ter luzes aconchegantes, de preferência com cores mais leves, como o amarelo, com possibilidades de controle sobre a iluminação;
- Contar com superfície confortável, como tapetes, carpetes ou tatame de EVA;
- Dispor de mobiliário de descanso, como poltronas e pufes;
- Ter caixas de som com músicas ambientes, ou sons da natureza, que possam passar tranquilidade;
- Disponibilizar itens de redução de estímulos sensoriais, como abafador de ruídos, almofadas de peso, bolas terapêuticas e óculos com filtro para luz intensa;
- Dispor de brinquedos texturizados, massinhas de modelar, *slime*, luva com texturas;
- Ter rede de parede ou rede de terapia sensorial: a pressão profunda da rede pode ter um efeito calmante e regulador;
- Confeccionar materiais sensoriais que estimulem os sentidos, promovendo o desenvolvimento sensorial;

Ainda, sempre que possível, contar com:

- Balanço sensorial de *lycra*, representando um casulo;
- Piscina com bolinhas coloridas: estimula os sentidos, principalmente o tátil;
- Uma pequena cama elástica, também conhecida como mini cama elástica, que auxilia no equilíbrio, promovendo uma redução de estresse e ansiedade;
- difusor de aromas, como lavanda ou eucalipto, que podem ter efeitos relaxantes.

Importante ressaltar que o uso do espaço de acomodação sensorial necessita da supervisão de um adulto para acompanhar as crianças na sala de acomodação por motivos de

segurança e para oferecer auxílio em situações de crises. Lembrando que cada criança é única, e o que pode funcionar para uma, pode não funcionar para outra.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal compreender a importância de ambientes sensoriais nas escolas de ensino regular e como esses lugares podem fazer diferença na vida escolar das crianças neurodivergentes. A sala de acomodação sensorial é aliada da inclusão, possibilitando que os alunos consigam ter uma adaptação mais tranquila e que possam ter uma vida escolar mais produtiva, regulando-se quando necessário e não prejudicando sua permanência na sala de aula.

Portanto, a sala de acomodação sensorial pode ser fator importante para as escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, visto o grande número de alunos público da educação especial e seu aumento gradativo. Assim, é preciso pensar em estratégias para que professores e equipe pedagógica recebam todo o amparo e possam prestar o devido acolhimento aos alunos com disfunção sensorial, principalmente crianças com Transtorno do Espectro Autista. Os recursos e materiais de acomodação sensorial, conseguem auxiliar no processo de atenção, ao nível de alerta satisfatório e, consequentemente, no comportamento da criança.

Ao longo da pesquisa, discutimos sobre o contexto legal que amparou a implementação das salas de acomodação sensorial nas escolas, mas que ainda não foram aprovadas pela Câmara de Deputados, e que essa demora pode prejudicar todo o processo de adaptação e permanência dos alunos em seu desenvolvimento e aprendizado.

As possibilidades de modulação sensorial sugerem possíveis intervenções das quais a escola pode se apropriar a fim de ampliar a compreensão da criança com disfunção sensorial. Desse modo, não há necessidade de esperar para que seja aprovada uma lei, pois a própria comunidade escolar pode montar uma sala de acomodação seguindo as orientações e sugestões de ambientes existentes, como os apresentados neste estudo. Faz-se necessária a conscientização sobre a importância desse ambiente e para o entendimento de que não é um lugar para que as crianças possam brincar, dando a ideia de brinquedoteca, mas um espaço no qual a criança possa utilizar em benefício de suas necessidades, dando suporte para se autorregular e desenvolver habilidades sociais, a autoexpressão e relaxamento, contribuindo para bem-estar emocional geral.

Conclui-se, portanto, que as salas de acomodação sensorial podem contribuir positivamente para a inclusão de alunos com necessidades específicas. Todavia, as salas não devem ser utilizadas apenas em momentos de desorganização, mas para explorar novas experiências sensoriais, assim deixando os alunos mais confiantes e seguros dentro da escola, uma vez que a modulação sensorial é base para o equilíbrio sensorial necessário para uma aprendizagem escolar significativa.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p. ISBN 978-85-8271-088-3. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.864-A, de 2023**. Dispõe sobre a criação de salas de silêncio para autorregulação de alunos autistas e neurotípicos nas escolas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2335381&filename=Avulso%20PL%202864/2023. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.010, de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para prever a criação de espaços sensoriais nas instituições de ensino da educação básica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2825738&filename=Avulso%20PL%204010/2024. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764 de 27, de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

ESPAÇO NEUROHABILITAR. Salas de acomodação sensorial se tornam tendência acessível e inclusiva. **G1**, 01 jun. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/especial-publicitario/espaco-neurohabilitar/noticia/2024/07/01/salas-de-acomodacao-sensorial-se-tornam-tendencia-acessivel-e-inclusiva.ghtml>. Acesso em: 16 jun. 2025.

FERRANTI, Vanessa. Escola de Ibiúna inaugura Sala de Acomodação Sensorial. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 8 ago. 2023. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/noticias/2023/08/719369-escola-de-ibiuna-inaugura-sala-de-acomodacao-sensorial.html>. Acesso em: 03 jun. 2025

FURTUOSO, Patrícia; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Integração sensorial e modulação sensorial de escolares com transtorno do espectro do autismo. **Conjecturas**, [s. l.], v. 22, n. 16, p. 419, 23 nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-2017-MP41>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás**. 1. ed. São Paulo: Arco 43, 2021.

GIROTTTO, Paula. Transtorno de Processamento Sensorial. **Dra. Paula Girotto Neuropediatria**, São Paulo, [2022]. Disponível em: <https://drapaulagirotto.com.br/transtorno-de-processamento-sensorial/#:~:text=Transtorno%20de%20Processamento%20Sensorial,apresentar%20resist%C3%A2ncia%20ao%20contato%20f%C3%ADsico>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MACIEL, Viviane. Alunos autistas ganham espaços em escolas com salas sensoriais em Colatina. **A Gazeta**, 27 abr. 2023. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/alunos-autistas-ganham-espacos-em-escolas-com-salas-sensoriais-em-colatina-0423#:~:text=Ir%20ao%20parquinho%2C%20brincar%20na,ajuda%20a%20superar%20os%20medos>. Acesso em: 16 jun. 2025.

NOBRE, Noéli. Projeto prevê a criação de espaços sensoriais nas escolas públicas de educação básica. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 10 fev. 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1129934-projeto-preve-a-criacao-de-espacos-sensoriais-nas-escolas-publicas-de-educacao-basica/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SERRANO, Paula. **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Lisboa: Papa-lettras, 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DEBATE: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA

Fabiane Arbelo¹

RESUMO: Este artigo analisa práticas inclusivas no cotidiano escolar de uma escola da rede pública municipal de ensino, com ênfase nos desafios e possibilidades enfrentados por professores do ensino fundamental diante da inclusão de alunos com deficiência. Por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza participativa, realizada em uma escola pública de Porto Alegre, foram coletadas e analisadas narrativas docentes que revelam tensões entre os discursos legais e as práticas efetivas de inclusão. As falas foram confrontadas com os principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil — como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A análise evidenciou resistências, lacunas formativas e contradições que comprometem a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. A partir disso, são propostos caminhos pedagógicos baseados em princípios éticos, políticos e legais, com destaque para a formação crítica de professores, o planejamento colaborativo e a escuta ativa como práticas transformadoras em prol de uma escola verdadeiramente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusiva. Práticas. Contradições. Docente.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na escola regular é um direito assegurado por leis e diretrizes nacionais e internacionais. Contudo, ainda é recorrente a reprodução de discursos capacitistas e preconceituosos e se observa a resistência de profissionais da educação frente à diversidade. Este artigo discute os desafios e especificidades da inclusão escolar no ensino fundamental regular, confrontando falas docentes contraditórias com o que estabelecem os principais marcos legais da educação inclusiva como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/1996).

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais-NEE como eram reconhecidos nas legislações, hoje considerados público da educação especial, é um processo contínuo, repleto de tensões entre o que é preconizado pelas políticas educacionais e o que efetivamente se realiza nas salas de aula. Paulo Freire, um dos mais importantes educadores brasileiros, defendia uma educação inclusiva que valorizasse a diversidade e a participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem. Ele via a educação como um instrumento de transformação social, onde a escola deveria ser um espaço democrático e dialógico, capaz de acolher as diferenças e promover a autonomia de cada indivíduo. Embora ele não mencionasse diretamente, pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Sua metodologia de ensino visa contemplar a todos os estudantes. Nesse sentido, a educação pública

¹ Pedagoga Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais, pela Faculdade Acesita. Contato: fabianearbelo@gmail.com.

municipal tem o desafio ético e pedagógico de acolher a diversidade humana, especialmente no que se refere aos estudantes com deficiência. Porém, percebo que, mesmo sem a intenção explícita, os princípios da inclusão e a legislação que a regula são frequentemente contrariados por meio de falas e atitudes que não contribuem para uma educação inclusiva, plena e de qualidade.

Neste trabalho o objetivo geral será: analisar práticas inclusivas no cotidiano escolar de uma escola municipal de Porto Alegre, identificando desafios, práticas efetivas e as percepções dos educadores. Aproximando as narrativas docentes, observadas no cotidiano escolar, dos dispositivos legais que amparam as políticas de educação inclusiva no Brasil.

Da mesma forma, entre os objetivos específicos, estão: Identificar as práticas pedagógicas utilizadas na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola municipal, bem como, compreender as percepções e narrativas dos professores sobre a eficácia dessas práticas e ainda, analisar os desafios enfrentados pelas escolas e pelos profissionais da educação na implementação da inclusão escolar preconizada nos dispositivos legais. A pesquisa aqui apresentada se baseia em uma abordagem qualitativa de cunho participativo, realizada em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre. A metodologia utilizada privilegiou a escuta e a observação direta de práticas e falas docentes no contexto escolar, buscando compreender como os professores se posicionam frente aos desafios da inclusão e como constroem suas ações pedagógicas. A escolha por uma pesquisa participativa partiu do princípio de que a investigação, ao se realizar em parceria com os sujeitos envolvidos, contribui para a reflexão crítica, possibilitando transformações na prática educativa.

2 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Os dispositivos legais que sustentam as políticas de educação inclusiva no Brasil determinam que a educação é um direito das crianças e jovens e um dever do Estado e da família, sendo promovida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Constituição Federal de 1988 garante, no Art. 205). A Declaração de Salamanca (1994), documento internacional de referência, afirma que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, determina que o ensino deve se adaptar às necessidades dos educandos (Art. 58). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma o compromisso de matricular todos os alunos, independentemente de suas condições, na escola regular e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortalece esse princípio ao garantir o direito de os estudantes com deficiência frequentarem escolas comuns, com os apoios necessários, sem qualquer forma de discriminação.

Ao acessar os dispositivos legais, observa-se que estes tomam a inclusão como imperativo de nosso tempo, no mesmo sentido em que afirmam autoras Fonseca, Lockmann e Hattge (2013, p.42), “a inclusão, ao ser entendida como estratégia e transformada em imperativo do estado brasileiro, tem produzido mudanças substantivas nas formas e condições de vida da população brasileira”. Da mesma forma Lockmann (2016, p. 19), reafirma:

A inclusão tem se constituído como um imperativo do nosso tempo! Isso significa dizer que a inclusão se constitui como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe a cada um de nós, produzindo efeitos em nossas formas de ser e agir no presente. A inclusão torna-se, assim, um

princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos os outros.

No entanto, ao realizar uma prática docente imersa no cotidiano das escolas públicas, especialmente no contexto da educação municipal, tenho constatado que, embora os marcos legais que sustentam a inclusão escolar estejam amplamente difundidos no discurso institucional, na prática, persistem resistências, dúvidas e até recuos por parte de alguns profissionais da educação. Tais resistências se expressam de maneira sutil ou explícita em suas narrativas cotidianas, nas quais se questiona, por exemplo, a real necessidade de se adotar práticas pedagógicas inclusivas ou se relativiza a responsabilidade da escola e do professor frente à diversidade presente em sala de aula. Esses relatos, longe de serem considerados meras falas isoladas, constituem-se como elementos importantes de análise, pois revelam tensões entre o prescrito pelas políticas públicas e o efetivamente praticado no chão da escola.

Neste artigo, essas narrativas docentes serão tomadas como um instrumento analítico de natureza argumentativa, semelhante ao que o campo jurídico denomina “princípio do contraditório”. No direito, esse princípio garante a todas as partes envolvidas em um processo judicial ou administrativo o direito à manifestação, à produção de provas e à ampla defesa, sendo considerado uma garantia fundamental para a justiça e para o equilíbrio das decisões. Transposto para a análise aqui proposta, esse conceito será ressignificado: não se trata de instaurar um julgamento ou atribuir culpa aos sujeitos docentes, mas de compreender suas falas como expressões legítimas de um contexto escolar complexo, onde se entrelaçam formação insuficiente, sobrecarga de trabalho, ausência de apoio institucional e lacunas no diálogo entre política e prática.

Dessa forma, ao apresentar essas narrativas como “contraditórios” — no sentido mais amplo e reflexivo da palavra — pretendo evidenciar que elas não são necessariamente obstáculos imutáveis, mas sim indícios de um campo em disputa, no qual a inclusão ainda precisa ser reafirmada, compreendida e construída de maneira coletiva e contextualizada. Estudar essas vozes, sem condenação moral, é reconhecer que elas refletem experiências reais, tensões internas, conflitos éticos e limites formativos que merecem ser ouvidos e analisados com rigor e sensibilidade. Assim, o contraditório se torna um ponto de partida para o debate e não um entrave para a transformação.

Para além do arcabouço normativo e jurídico — que inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outros documentos —, é necessário lançar mão de princípios filosóficos e pedagógicos que sustentem um compromisso ético com a educação para todos. Nesse sentido, propõe-se aqui a inspiração de uma espécie de “decálogo da educação”: que pode ser considerado como um conjunto de princípios simbólicos e orientadores que, embora não constituam um documento legal, servem como guia ético e pedagógico para todos aqueles comprometidos com a construção de uma escola democrática, justa, plural e verdadeiramente acolhedora. O referido decálogo pode ser organizado da seguinte forma:

1. **Educar é um ato de amor** – Ensinar é cuidar do outro com empatia, respeito e compromisso com seu desenvolvimento integral.
2. **Respeitar a diversidade** – Valorizar as diferenças culturais, físicas, cognitivas e sociais como riquezas para o processo educativo.
3. **Promover a inclusão** – Garantir que todos, sem exceção, tenham acesso, permanência e sucesso na educação.

4. **Formar para a autonomia** – Ensinar a pensar criticamente, agir com responsabilidade e tomar decisões conscientes.
5. **Dialogar sempre** – A escuta ativa e o diálogo são pilares para relações pedagógicas democráticas e transformadoras.
6. **Ensinar com o exemplo** – O educador deve ser referência ética e coerente com os valores que transmite
7. **Aprender continuamente** – A educação é um processo contínuo, e todos – educadores e educandos – estão em constante aprendizagem.
8. **Construir saberes significativos** – O conhecimento deve fazer sentido para a vida do aluno e dialogar com sua realidade.
9. **Fomentar a justiça e a equidade** – Lutar contra toda a forma de discriminação e desigualdade no espaço educativo.
10. **Educar para transformar** – A educação deve ser instrumento de transformação pessoal e social, promovendo uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

Seguindo a vertente do decálogo, que visa a defesa normativa da inclusão e aos princípios ético-pedagógicos, observa-se no cotidiano escolar, uma série de situações que contradizem esses ideais. Diariamente, presencio práticas e ouço falas de profissionais da educação que não apenas ferem os fundamentos da educação inclusiva, mas também demonstram um distanciamento significativo dos compromissos ético-pedagógicos que sustentam a escola como espaço de acolhimento e promoção da diversidade. Tais manifestações não devem ser encaradas de forma isolada ou pontual, mas como expressões de uma cultura escolar ainda marcada por valores excludentes, por concepções normativas de aprendizagem e por uma formação docente que, muitas vezes, não contempla adequadamente os desafios contemporâneos da inclusão.

Apesar de estarmos amparados por um conjunto robusto de dispositivos legais — entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) —, ainda persistem, nas falas de professores do ensino fundamental, narrativas que revelam resistência à efetivação de práticas inclusivas. Essa resistência se manifesta de forma diversa: ora pela negação da responsabilidade pedagógica frente à diversidade, ora pela delegação exclusiva do atendimento a especialistas, ora pela naturalização da segregação em espaços paralelos à escola regular. Em todos os casos, o que se evidencia é a permanência de uma lógica que vê o aluno com deficiência como um "outro" fora da norma, cuja presença na sala de aula representa um desafio a ser minimizado, e não uma oportunidade de transformação coletiva.

É nesse contexto que se torna necessário olhar para essas falas não como meras opiniões pessoais, mas como narrativas pedagógicas, que carregam em si a complexidade das relações escolares, os limites da formação docente, as pressões institucionais e os atravessamentos socioculturais que afetam diretamente o fazer pedagógico. Assim, na perspectiva de levantar subsídios para uma análise crítica das representações e dos sentidos atribuídos à inclusão no cotidiano na escola pública, passo a apresentar, neste artigo, um conjunto de enunciados extraídos de observações e escutas no espaço escolar. Essas narrativas são destacadas a partir de sua recorrência e impacto simbólico, e são aqui aproximadas dos dispositivos legais e dos referenciais teóricos que sustentam uma outra forma de compreender e vivenciar a prática educativa.

A análise dessas falas será conduzida a partir de dois eixos interpretativos fundamentais: (a) o confronto com os marcos legais da educação inclusiva, que garantem o direito ao acesso, à

permanência e à aprendizagem de todos os estudantes em escolas comuns, com os apoios necessários; e (b) a aproximação com os princípios ético-políticos da pedagogia crítica, que nos convocam a transformar a escola em um espaço de emancipação, justiça social e reconhecimento das diferenças como constitutivas da condição humana.

Para fundamentar metodologicamente a escuta e a análise dessas narrativas, tomamos como referência o conceito de narrativa pedagógica proposto por António Nóvoa (2009), para quem os relatos docentes são expressões legítimas de saberes da experiência, construídos a partir da prática cotidiana, das relações interpessoais e das tensões vividas no exercício da profissão. Nesse sentido, as falas aqui analisadas não são apenas fragmentos discursivos, mas registros densos de um saber que, mesmo impregnado de contradições, revela aspectos importantes da cultura escolar e dos modos como a inclusão é percebida, aceita ou rejeitada no cotidiano das instituições de ensino.

Ao considerar as narrativas docentes como material analítico, buscamos compreender não apenas os conteúdos objetivos que nelas se expressam, mas também os valores, medos, crenças e conflitos que as atravessam. Afinal, como aponta Nóvoa, é nas narrativas que os professores constroem e reconstroem suas identidades profissionais, reinterpretam suas experiências e formulam, ainda que de forma fragmentada, sentidos para sua prática. Desse modo, a análise dessas narrativas torna-se uma via potente para compreender o lugar da inclusão na escola e para pensar caminhos possíveis de transformação, respeitando os sujeitos envolvidos e reconhecendo a complexidade de suas trajetórias.

3 O DECÁLOGO DO CONTRADITÓRIO E O ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO

Diante do contraste entre os princípios orientadores da educação inclusiva e as falas docentes analisadas, torna-se necessário propor um exercício reflexivo que nos permita compreender a lógica subjacente às práticas que ainda operam de forma excludente nas escolas. Para isso, passo então a apresentar um outro decálogo, não mais idealizado a partir dos marcos teóricos e éticos da pedagogia crítica, mas sim inspirado nas práticas cotidianas e nas contradições que emergem do discurso de parte dos profissionais da educação. Trata-se de um decálogo construído a partir das falas reais, observadas e ouvidas no ambiente escolar, que revelam tensões, resistências e interpretações distorcidas da proposta inclusiva.

Este segundo decálogo não deve ser compreendido como uma nova prescrição normativa ou como um julgamento moral, mas sim como um instrumento analítico e provocativo, que espelha aquilo que, muitas vezes, se manifesta de forma velada ou naturalizada no fazer pedagógico. Ao evidenciar essas contradições, busca-se trazer à tona os desafios concretos enfrentados na escola pública, marcados por lacunas formativas, ausência de apoio institucional, sobrecarga de trabalho docente e persistência de concepções tradicionais sobre normalidade, inteligência e disciplina.

Assim, esse decálogo alternativo constitui uma espécie de contradiscurso, que permite explicitar o quanto ainda estamos distantes de consolidar uma prática efetivamente inclusiva. Ele representa, simbolicamente, os obstáculos que se interpõem entre a intencionalidade das políticas públicas e sua aplicação prática no chão da escola. Mais do que denunciá-los, o objetivo aqui é reconhecer sua existência como parte do processo histórico, institucional e subjetivo que atravessa a educação brasileira — para, a partir daí, problematizar e transformar.

1. “Acho que deveria ter um lugar separado para os alunos especiais, em que eles fossem atendidos, somente por especialistas.”

Essa fala fere frontalmente o direito à educação inclusiva, conforme previsto na LBI (Art. 28), que proíbe a exclusão do estudante do sistema regular de ensino sob alegação de deficiência. A proposta de separação contraria também a Declaração de Salamanca (1994), que defende a inclusão como princípio pedagógico e ético.

É necessário que haja cuidado, para que o desejo de separar, baseado em uma ideia de proteção, não esconda as dificuldades da escola em lidar com a diversidade humana.

2. “Não estudei para lidar com isso, quando estudei não se falava em inclusão.”/ “Eu não estudei para isso.”

A LDB (Art. 61) prevê que a formação de professores deve contemplar os princípios da inclusão. E essas falas revelam a ausência de formação continuada e a resistência em assumir o papel inclusivo do professor. E a resistência, como destaca Deborah Diniz (2007), está relacionada a uma “pedagogia da negação”, na qual o professor nega seu papel formador diante da diferença e transfere a responsabilidade à família ou ao especialista. A omissão diante da necessidade de atualização profissional contribui para a manutenção de práticas excludentes.

3. “Há requisitos a serem cumpridos para alunos especiais frequentarem a escola regular: o aluno precisa andar em fila, cuidar do seu material, não gritar, não chorar, não sair do seu lugar.”

A LBI (Art. 27) prevê a obrigatoriedade da oferta de recursos de acessibilidade e apoio pedagógico individualizado. Tal fala estabelece critérios de exclusão, ignorando a função da escola de adaptar o ambiente às necessidades do aluno, e não o contrário.

4. “Acho que deveria ter algo semelhante às classes especiais nas escolas regulares.”

A perspectiva da inclusão plena prevista na Política Nacional de Educação Especial (2008), é diretamente contrariada, quando se cogita o retorno de “classes especiais” dentro da escola regular que revela uma visão de inclusão parcial. Neste modelo, não há inclusão de fato, apenas a integração do sujeito com o ambiente escolar.

5. “Na turma 35 temos um aluno novo. - Sim, o autista.”

Reduzir o sujeito à sua condição diagnóstica configura rotulagem e estigmatização, o que contraria o princípio da dignidade humana (CF/88, Art. 1º) e o direito à identidade e ao respeito à individualidade (LBI, Art. 4º e 5º).

E reduzir o sujeito ao diagnóstico é uma forma de desumanização. Deborah Diniz (2007) lembra que “a rotulação é o primeiro passo para a exclusão simbólica”.

6. “Tem alguns que são fofinhos, autistinhas queridinhos, que não dão trabalho nenhum.”

Embora aparentemente elogiosa, essa fala é infantilizante e reduz a experiência da deficiência a um estereótipo. A educação inclusiva deve promover o reconhecimento da complexidade de cada sujeito, sem romantizações ou simplificações. Tal perspectiva encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), especialmente no Art. 4º, que assegura o direito à igualdade e ao reconhecimento de cada pessoa com deficiência como sujeito de direitos, e no Art. 5º, que veda qualquer forma de estigmatização, rotulagem ou tratamento discriminatório. A fala também contraria os princípios de dignidade da pessoa humana e respeito à diversidade, previstos no Art. 1º, inciso III da Constituição Federal de 1988.

7. “O cadeirante chegou, se não tiver monitora na sala, não atenderei a turma.”

A LBI (Art. 28, inciso XV) determina que a escola deve prover os recursos e apoios necessários para o pleno atendimento educacional dos alunos com deficiência. Essa afirmação indica a recusa de responsabilidade pedagógica. A LBI prevê o apoio necessário, mas isso não anula o papel do professor como mediador da aprendizagem.

8. “Acho muito engraçado essas mães, os filhos têm que ser respeitados, cuidados, atendidos nas suas necessidades, mas têm que ficar na escola regular. Gritando, chorando, se jogando no chão.”

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seus artigos 205 a 214, estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A garantia de acesso à educação básica, desde a creche e pré-escola até o ensino fundamental e médio, é um dever estatal. Além de contrariar o que diz a Constituição Federal, a fala em destaque apresenta um certo desprezo pela inclusão e falta de empatia com o sofrimento das famílias. A escola deve acolher e apoiar os estudantes em suas expressões emocionais e comportamentais, considerando suas necessidades específicas.

9. “A aluna é muito preguiçosa, não faz as atividades e não participa de tudo.” (A aluna em questão, possui deficiência intelectual.)

O Art. 28, inciso II, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) trata do aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de pessoas com deficiência, através da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão. Em contrapartida, ao denominar um aluno de “preguiçoso”, o professor demonstra pouco conhecimento no que se refere a LBI sobre as especificidades do desenvolvimento cognitivo e da necessidade de adaptações curriculares. Segundo Mollenhauer (2007), a educação não pode ignorar o que o outro é, mas deve partir de quem o outro é para instaurar o sentido da aprendizagem.

10. “Confesso que tenho dificuldade em lidar com alunos de inclusão.”

A LDB e a LBI preveem a oferta de formação continuada como dever do Estado. O reconhecimento da dificuldade pode ser um ponto de partida, mas deve ser seguido do compromisso com o aprimoramento profissional.

As falas analisadas foram colhidas no cotidiano de uma escola pública municipal de Porto Alegre, por meio de observação participante e escuta ativa em reuniões pedagógicas, registros informais e rodas de conversa. Para efeito deste trabalho, essas narrativas foram transcritas, mantendo-se o anonimato dos sujeitos, e organizadas em um “decálogo de falas contraditórias à inclusão”, conforme seção anterior. Tais falas revelam uma tensão permanente entre o que é prescrito pela legislação e o que é vivenciado nas escolas. É possível identificar nelas não apenas resistência, mas também sinais de cansaço, insegurança e despreparo frente à complexidade da inclusão.

A resistência à inclusão, conforme demonstrado nas falas, também se relaciona à cultura escolar vigente. Essa cultura, frequentemente marcada por práticas hierárquicas, currículos rígidos e avaliações padronizadas, tende a rejeitar aquilo que escapa à norma. Nesse sentido, incluir exige transformar a cultura da escola. E essa transformação, como lembra Freire (1996), não se faz apenas com decretos, mas com diálogo, conscientização e compromisso ético-político.

O desafio é deslocar o olhar: deixar de ver o aluno com deficiência como um problema a ser resolvido e passar a vê-lo como um sujeito de direitos e de aprendizagem. Isso implica desnaturalizar práticas que excluem, mesmo quando se dizem neutras. Implica também desenvolver uma pedagogia da escuta e da acolhida, onde o erro não é punido, mas compreendido como parte do processo de aprendizagem.

Ao invés de esperar um aluno ideal, a escola precisa ser capaz de se reinventar continuamente, para acolher os alunos reais. Essa é a essência da educação inclusiva. Como lembra Tomlinson (2001), diferenciar o ensino não é uma concessão, mas um direito dos alunos.

Para Stangherlin (2010), a escola inclusiva ainda está em processo de construção e, como tal, exige rupturas e reelaborações permanentes. Isso inclui reconhecer que professores precisam de apoio institucional, formação continuada e tempo para reflexão. A responsabilização individual, sem suporte, pode gerar culpa e paralisar a ação pedagógica.

Além disso, cabe destacar que as barreiras atitudinais — preconceito, estigmatização, infantilização — são frequentemente mais difíceis de superar do que as barreiras arquitetônicas e/ou pedagógicas. Isso ocorre porque estão enraizadas em visões de mundo que naturalizam a exclusão e concebem o "normal" como parâmetro universal (SKLIAR, 2003).

A busca incessante por soluções ou fórmulas que auxiliem na implementação de boas práticas pedagógicas, com o intuito de nos aproximarmos de um ideal de educação pública equitativa, integral e de qualidade, muitas vezes acaba por nos afastar do objetivo central: a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Ao priorizar métodos padronizados e respostas prontas, corre-se o risco de negligenciar a escuta sensível às singularidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar e muitas vezes a desumanização dos mesmos. Segundo Skliar (2003), a escola moderna sempre se constituiu com base na homogeneização dos sujeitos e na busca pela normalidade, criando categorias de pertencimento e não pertencimento. Assim, a criança com deficiência, muitas vezes, é vista como "o outro" que desorganiza o ritmo e a lógica padronizada da sala de aula.

Como aponta Skliar (2003), a inclusão escolar não deve ser compreendida como a tentativa de adaptar o aluno à escola tradicional, mas sim como a necessidade de transformar a própria escola para que ela seja capaz de acolher todos os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Ele enfatiza que o grande desafio da inclusão é rever as práticas escolares que insistem em manter a homogeneidade como parâmetro.

Nesse sentido, a educação inclusiva exige uma postura ética, comprometida com o reconhecimento das diferenças como direito e não como exceção.

Déborah Diniz (2012) contribui com esse debate ao afirmar que a luta das pessoas com deficiência não é apenas por acesso, mas por reconhecimento como sujeitos plenos de direitos. Segundo ela, "a deficiência não é uma condição médica, mas uma experiência de desigualdade social" (DINIZ, 2012, p. 45).

Assim, mais do que buscar fórmulas prontas, é fundamental repensar práticas pedagógicas, relações interpessoais e a própria estrutura escolar, à luz de princípios de equidade, justiça social e respeito às diferenças. A verdadeira inclusão não se constroi por meio de estratégias isoladas, mas por um compromisso político e pedagógico com a transformação da cultura escolar.

4 O DECÁLOGO DAS BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: CAMINHOS POSSÍVEIS

A superação das barreiras à inclusão escolar requer mais do que boa vontade: exige planejamento pedagógico intencional, trabalho coletivo, suporte institucional e práticas pedagógicas que respondam à diversidade dos estudantes. Para além das normativas legais, é preciso que os educadores se apropriem de estratégias metodológicas e organizacionais capazes de efetivar o direito à aprendizagem. Para enfrentar as resistências à inclusão e transformar o cotidiano escolar, algumas práticas pedagógicas e ações de gestão se mostram urgentes e eficazes: Um ponto recorrente nas falas analisadas é a declaração de despreparo para lidar com estudantes com deficiência. Tal percepção revela lacunas na formação inicial dos docentes, mas também indica a ausência de políticas de formação continuada eficazes. A formação docente é um dos eixos centrais para que a inclusão se torne realidade. A legislação brasileira é clara ao afirmar que a formação inicial e continuada deve contemplar os princípios da educação inclusiva (LDB/1996, Art. 61). No entanto, observa-se que muitas vezes os cursos de licenciatura ainda não integram de maneira sólida conteúdos sobre deficiência, acessibilidade, práticas pedagógicas inclusivas e direitos humanos.

Segundo Gatti (2009), a formação docente no Brasil apresenta lacunas históricas, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. Isso se agrava quando se trata da inclusão, pois exige não apenas conhecimentos técnicos, mas uma mudança de postura, de valores e de concepção de educação.

Investir na formação docente significa promover a reflexão crítica sobre as próprias práticas, romper com estereótipos e construir coletivamente estratégias de ensino que reconheçam e valorizem as singularidades dos alunos. Déborah Diniz (2012) argumenta que a formação em inclusão deve estar voltada para o reconhecimento da deficiência como uma questão social, e não apenas médica ou técnica.

Segundo a LDB (Lei 9.394/96), é dever do Estado oferecer formação continuada que contemple as especificidades da educação inclusiva (Art. 61). Contudo, Diniz (2012) defende que a formação docente deve ser pautada por princípios éticos e políticos, permitindo que os profissionais compreendam a inclusão como uma questão de justiça social e não como uma prática assistencialista.

É preciso, portanto, deslocar o debate da inclusão para além da sala de aula, convocando redes de apoio, políticas públicas, gestão democrática e trabalho coletivo como elementos estruturantes de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O decálogo a seguir, é fruto de uma reflexão crítica e inspirada em pensadores fundamentais do campo educacional, como Paulo Freire, que nos ensinou que “educar é um ato de amor”, e que a prática docente deve estar sempre aberta ao diálogo, à escuta e à transformação; Déborah Diniz, que defende uma educação inclusiva que vá além da simples inserção de alunos com deficiência na escola regular, buscando uma transformação social e cultural que valorize a diversidade e a equidade; e Klaus Mollenhauer, cuja pedagogia crítica nos convida a repensar o papel social da escola e suas formas de transmissão cultural. Assim, o decálogo constitui-se como uma ferramenta simbólica e reflexiva, um chamado à responsabilidade coletiva frente ao desafio de educar sujeitos singulares em sua diversidade.

Formação crítica e continuada dos profissionais da educação

A formação continuada deve ocorrer no chão da escola, em diálogo com os desafios reais enfrentados pelos professores. A criação de comunidades de prática, onde os educadores possam refletir coletivamente sobre suas experiências, é uma estratégia eficaz para o fortalecimento da

cultura inclusiva. Promover processos formativos constantes que incentivem a reflexão sobre o papel da escola pública inclusiva, ampliando a consciência crítica dos educadores frente à diversidade. Segundo Wenger (1998), comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente. No contexto da inclusão, isso significa criar espaços de escuta, apoio mútuo e construção conjunta de conhecimento.

Valorização de espaços reflexivos e dialógicos

Mais do que estratégias isoladas, é fundamental construir uma cultura escolar inclusiva, pautada por valores como respeito, empatia, equidade e participação. Essa cultura precisa ser promovida por toda a comunidade escolar: gestão, professores, funcionários, estudantes e famílias.

A cultura inclusiva implica em rever práticas arraigadas, repensar normas disciplinares, tornar o ambiente físico acessível, combater preconceitos e acolher a diversidade como riqueza. Como lembra Booth e Ainscow (2011), não se trata apenas de incluir alunos com deficiência, mas de tornar a escola um lugar melhor para todos. Estimular grupos de estudo com base em autores como , Paulo Freire, Deborah Diniz, entre outros, para sustentar teoricamente as práticas inclusivas e fomentar o pensamento pedagógico emancipador.

Escuta ativa de estudantes e famílias

Integrar a escuta das famílias e, especialmente, dos próprios estudantes com deficiência nos processos formativos e nos planejamentos pedagógicos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e protagonistas da inclusão.

Planejamento colaborativo entre educadores

Realizar reuniões pedagógicas integradas entre professores regulares, profissionais do AEE e equipe pedagógica, fortalecendo o trabalho em rede como base para uma inclusão efetiva.

Construção e aplicação dos Planos de Ensino Individualizado (PEIs)

Elaborar PEIs que dialoguem com as especificidades dos alunos, articulando intencionalidade pedagógica, recursos de apoio e avaliação contínua do processo de aprendizagem.

Compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas e co-docência

Fomentar a troca de experiências e práticas bem-sucedidas entre os docentes, fortalecendo uma cultura de colaboração e inovação inclusiva. Outra estratégia importante para a construção de uma escola inclusiva é o planejamento colaborativo entre professores regentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A inclusão só se torna possível quando os professores deixam de atuar de forma isolada e passam a compartilhar saberes, dúvidas e experiências.

A co-docência é uma metodologia em que dois ou mais profissionais dividem a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, atuando de maneira integrada na mesma sala de aula. Essa prática contribui para o desenvolvimento de ações mais inclusivas e eficazes, pois permite um olhar múltiplo sobre os estudantes e uma maior diversidade de estratégias pedagógicas.

Flexibilização do currículo escolar

Um dos principais instrumentos pedagógicos da inclusão é a flexibilização curricular, que se traduz na adaptação dos objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação às necessidades dos estudantes. Essa flexibilização não deve ser confundida com a diminuição da complexidade dos conteúdos, mas sim com a reorganização do ensino a partir do ponto de partida de cada aluno. Utilizar múltiplas linguagens, tecnologias assistivas, recursos didáticos diversificados e objetivos adaptados para atender às diferentes formas de aprender e ensinar.

Segundo Oliveira e Pletsch (2010), adaptar o currículo é reconhecer que há múltiplas formas de aprender e ensinar, sendo necessário desenvolver propostas que respeitem o ritmo, os estilos de aprendizagem e as condições específicas de cada estudante. É uma prática que se apoia na escuta pedagógica, no conhecimento da história de vida do aluno e na valorização do erro como parte do processo.

Avaliação inclusiva e significativa

A avaliação, na perspectiva da inclusão, deve ser formativa, contínua, qualitativa e centrada no progresso individual de cada aluno. Avaliar é observar, escutar, registrar e interpretar o percurso de aprendizagem do estudante, considerando suas condições e contextos. Como afirma Hoffmann (2005), “avaliar é uma atitude ética e pedagógica que implica compromisso com a aprendizagem de todos”.

A avaliação inclusiva requer instrumentos diversificados, como portfólios, autoavaliações, observações sistemáticas e produções mediadas. Deve ser pensada como parte do processo de aprendizagem, e não como mecanismo de exclusão ou ranqueamento.

Adotar procedimentos avaliativos que respeitem o potencial e o percurso de cada estudante, substituindo padrões rígidos por práticas mais humanas e contextualizadas.

Promoção de uma cultura escolar de empatia e respeito

Desenvolver projetos interdisciplinares sobre diversidade, ações de convivência, rodas de conversa e escutas qualificadas que favoreçam a construção de um ambiente acolhedor e solidário.

Mediação de conflitos com base na dignidade humana

Intervir nas relações escolares com base em princípios de justiça, cuidado e respeito mútuo, reconhecendo o conflito como uma oportunidade de aprendizagem ética e social.

Apesar dos avanços legais e conceituais da inclusão no Brasil, em alguns momentos observa-se um descompasso entre a política e a prática. As escolas muitas vezes não contam com os recursos humanos, materiais e formativos necessários para atender de forma adequada todos os estudantes. Além disso, políticas públicas frequentemente se perdem na burocracia, sem um acompanhamento sistemático de sua implementação.

Isso nos leva a refletir sobre o papel do Estado, não apenas como formulador de leis, mas como garantidor das condições para sua efetivação. A inclusão escolar, para além do discurso, exige investimentos em formação, infraestrutura, acessibilidade e acompanhamento pedagógico especializado.

Como enfatiza Aranha (2001), a verdadeira inclusão só será possível quando for assumida como prioridade por toda a sociedade, e não apenas por educadores ou famílias diretamente envolvidas. É preciso romper com a lógica do “nicho” e reconhecer a inclusão como um direito coletivo, como um projeto de sociedade

5 CONCLUSÃO: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

Este artigo buscou analisar práticas inclusivas no cotidiano de uma escola pública municipal, com base em narrativas docentes e nos marcos legais da educação inclusiva brasileira. A partir da análise das falas, foi possível identificar tensões, contradições e resistências que ainda persistem no processo de inclusão escolar.

Apesar do avanço das legislações e políticas públicas, a inclusão ainda encontra entraves significativos no cotidiano educacional, especialmente no que se refere às barreiras atitudinais, à formação docente e à estrutura das escolas. As falas dos professores revelam que a presença de alunos com deficiência é muitas vezes percebida como desafio individual, e não como responsabilidade coletiva da instituição.

No entanto, também é possível vislumbrar caminhos e possibilidades. A construção de práticas inclusivas exige o rompimento com modelos pedagógicos excludentes e a adoção de estratégias que considerem as especificidades dos alunos. A flexibilização curricular, a co-docência, o planejamento colaborativo, a avaliação formativa e a formação em serviço são algumas das práticas que contribuem para a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

Além disso, a inclusão deve ser compreendida como um projeto ético, político e pedagógico de construção de uma escola democrática. Como destaca Freire (1996), não há educação neutra: ou ela liberta ou ela oprime. A educação inclusiva, portanto, deve ser uma prática de liberdade, que reconhece a dignidade de todos os sujeitos e se compromete com a justiça social.

Ao aproximar as narrativas docentes dos dispositivos legais, este artigo propôs uma leitura crítica do cotidiano escolar, não com o objetivo de julgar, mas de compreender e transformar. A escuta das falas dos professores é essencial para pensar políticas e formações que estejam conectadas com a realidade e que respeitem os saberes da experiência.

Conclui-se, assim, que a inclusão escolar é um processo em construção, que exige compromisso, diálogo, coragem e esperança. Uma escola inclusiva é aquela que, mesmo diante de seus limites, segue se reinventando cotidianamente para acolher todos, sem exceção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão).

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

DINIZ, Déborah. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FONSECA, Tania Mara Galli; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Caroline. *Escola inclusiva: uma possibilidade de produção de diferenças*. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LOCKMANN, Kamila. *O imperativo da inclusão escolar: um estudo sobre o efeito das políticas públicas no cotidiano escolar*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MOLLENHAUER, Klaus. *Forgotten connections: On culture and upbringing*. Routledge, 2007.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SKLIAR, Carlos. *A diversidade: um olhar pedagógico*. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

STANGHERLIN, Cristina. *Educação inclusiva: possibilidades e desafios da formação continuada de professores*. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994.

PARTE IV – NARRATIVAS E ESCRIVIVÊNCIAS

Larisa da Veiga Vieira Bandeira¹

Marco Aurélio Freire Ferraz²

Estamos submersos em escritas que não nos afogam ou sufocam, pelo contrário, nos trazem um frescor à alma e respiros de vida. As escritas que apresentamos aqui, são a tradução de inúmeras práticas, de aprofundamentos conceituais e didáticos na formação continuada de profissionais do Atendimento Educacional Especializado nas escolas de educação básica. Uma escolha profissional, pessoal e, algumas vezes, não uma escolha planejada, projetada, alguns destes profissionais foram escolhidos por dinâmicas próprias das instituições nas quais trabalham. Estas escritas estão encharcadas das vontades de saber, de explorar a boniteza de caminhar em solos frágeis e não ter receio das incertezas, de escorregar pelas fissuras das possibilidades e desafiar as certezas de duras teorias sobre formas únicas de aprendizagem.

Caro leitor, você está convidado a se embrenhar em tessituras de um fazer pedagógico que é sustentado pelas diferenças e pelas mais diversas formas de aprender e ensinar. Oferecemos textos vivos e a possibilidade de imergir sobre estas potentes escritas, carregadas de afetos e desafiadas pelo caráter acadêmico das produções, um convite para que reflita sobre os teus próprios jeitos de compreender a escola, a aprendizagem e seus diferentes atores.

As escritas aqui, convocam a conhecer Brasil, um menino, que pode representar muitos outros, atravessado pelas marcas da vulnerabilidade e da deficiência, um menino que sentiu o peso do diagnóstico em sua mochila e não mais voltou para escola. A conhecer Dona Maria e sua representação da invisibilidade das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A conhecer Eloisa, personagem de uma construção e leitura compartilhada de uma narrativa biográfico-ficcional: Inspirada em fragmentos de histórias de mulheres autistas com diagnóstico tardio e/ou altas habilidades. Ela representa em sua voz inventada, ecos de muitas vozes silenciadas pela escola.

Poderá também realizar suas próprias costuras ao acessar as tramas que compõem as cartas, escritas a partir da vivência em uma horta comunitária, com a EJA e com as experiências no curso de AEE, em que as mesmas são os fios que costuram a pesquisa e a autora, que assume-se como os nós na tessitura.

Te convidamos a permanecer conosco na leitura de cada entrelinha destas produções e conhecer possibilidades, de como as interações digitais podem contribuir para a construção da identidade sexual de jovens que estão no Transtorno do Espectro Autista e tem sua vida sexual e reprodutiva desrespeitada, e o quanto isso pode causar conflitos e exclusão. Assim como, ainda viajando pelas redes digitais, podemos perceber o quanto estes ciberespaços podem estar

¹ EscreVivente, mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pós-doutoranda na linha de pesquisa: Educação, cultura e produção de sujeitos, na Universidade de Santa Cruz do Sul sob supervisão da professora Dr^a Betina Hillesheim. Contato: lvvbandeira@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Orientador educacional com formação em Psicopedagogia e Atendimento Especializado. Membro do grupo de pesquisa Tessituras do Fazer Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista técnico do Núcleo de Inclusão e Diversidade da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Contato: marcofreire.maf@gmail.com.

contribuindo para as relações anticapacitistas ao analisarmos o teor dos conteúdos e implicações quando postados pelas próprias pessoas com deficiência. Da mesma forma em que a produção de conteúdo que ocorre nas redes sociais sobre interseccionalidade, visibilizando mulheres negras e com deficiência.

Conteúdos como a sexualidade de Pessoas Com Deficiência extrapolam as redes e se materializam também em entraves significativos à tematização da sexualidade no ambiente escolar, sobretudo em razão da escassa formação específica dos docentes, da ausência de diretrizes institucionais mais evidentes e da persistência de estigmas, preconceitos e concepções capacitistas.

No decorrer das leituras você poderá se deparar com dados que mostram as lacunas na visibilidade dos bebês com deficiência nas políticas educacionais e na formação específica dos profissionais e no olhar para as especificidades desta faixa etária. Assim como refletir sobre a ausência do AEE na educação de jovens e adultos.

Aqui também são apresentados o desafio dos inéditos viáveis ao discutirmos a pedagogia da demora como fundamento para uma poética da docência.

Enfim, como em um dos artigos que você irá acessar será a escrita sobre a valorização da escuta, do acolhimento e da empatia, como elementos fundamentais para o desenvolvimento de princípios para um atendimento educacional que busca a construção de uma escola mais humanizada.

Os disparadores das escritas aqui apresentadas foram cavoucados no limiar entre a prática cotidiana e os encontros das sextas à noite e os sábados, manhã e tarde, ao longo de dezoito meses entre os anos de 2024 e 2025. São registros dos movimentos, das aprendizagens, das relações didáticas-afetivas entre as/os professoras/es e as/os alunas/os, que foram se fortalecendo nas trocas e no compartilhamento de experiências, das dinâmicas, das discussões, das leituras, da maternidade compartilhada, da novidade e dos diálogos.

Na tessitura do sensível, do vivido e do experimentado no curso, foram trazidas aqui as inquietações e os incômodos docentes com os espaços e os ambientes da escola que são destinados para que a inclusão aconteça, como se esta acontecesse somente nas salas de AEE, mas estes registros não aparecem como um pesar, ou como um ranço de não mudar, de não ser possível. Estas inquietações vêm com um querer fazer diferente, com uma atenção redobrada à legislação vigente, com um colocar-se como quem sabe e escolhe um caminho, e também, com momentos aflitivos, como as datas de final de semestre na escola, com a vida pessoal que atravessa a vida acadêmica, com os prazos e com a possibilidade de autoria de um texto acadêmico e publicável.

Aceitar-se como possível autor/a de um artigo acadêmico, pode ainda ser um entrave para as/os professoras/es da educação básica, articular as narrativas das práticas cotidianas com os conceitos trabalhados no curso foi possível, por meio da proposta de Conceição Evaristo, na junção das palavras "escrever e vivência", mas não somente no juntar as palavras, mas também no juntar as pessoas e as vivências por meio da escrita. Para a autora, a escrevivência não se trata de uma escrita de si, que se esgota no próprio sujeito, pois, em seu enunciado carrega a vivência de uma coletividade, de uma força motriz que são as mulheres negras.

A educação especial e inclusiva é predominantemente habitada por mulheres, e o curso atestou isso no número reduzido de alunos e professores homens. E estes, aceitaram credenciar-se nesta escrita acadêmica com a leveza, com a poética e com a inquietação compartilhada em um grupo de mulheres. As escritas aqui apresentadas são registros, também, de um tempo de lutas diárias e incansáveis na educação, para garantia do acesso, da acessibilidade, e da permanência dos alunos PCDs nas escolas.

Fazer parte deste agenciamento de escrita forte, potente e docente é uma alegria necessária para a alma e é um respiro de vida. Que as leituras destes textos possibilitem outras escritas, outras práticas e outras tessituras do fazer docente na educação especial e inclusiva.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NUM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Patrícia Borba Lourenço¹

RESUMO: O presente artigo trata de uma Pesquisa Qualitativa trazendo as cenas como narrativas de acordo com a perspectiva de um estudante público da Educação Especial num Contexto de Vulnerabilidade Social, apresentando como método a análise das cenas, pensando os conectores sociais: A cultura do asfalto, Território, Vulnerabilidade Social e Deficiência Intelectual. Cada cena descreve as nuances e atravessamentos de um Brasil narrado e sentido em todos os seus movimentos e acontecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Vulnerabilidade Social. Território. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo utilizará como perspectiva metodológica a análise de cenas, tomando como uma das referências, o que Ferraz (2015, p. 107) no que ele chama de cenas em destaque:

[...] as experiências de trabalho e a produção de estilos juvenis Em paralelo ao trabalho com os grupos e interessado na história de cada um dos participantes e nas suas relações cotidianas até então vivenciadas, registrei as cenas[...] como configurações que transbordaram do próprio grupo, visibilizando pensamentos, posturas, estilos de alguns dos jovens pesquisados.[...] estilos culturais que lhes apresentam outros modos de ser jovem, o que pode ser constatado em algumas cenas para tal selecionadas.

Desta forma as cenas serão apresentadas como referências, distribuídas entre as unidades em destaque numeradas de cena uma cena cinco. Sendo que a primeira cena fará parte da introdução, a cena dois descreve o território e o atravessamento pela cultura do asfalto, a cena três aproxima a realidade do personagem em questão da temática da deficiência e inclusão, a cena quatro trará a cultura do asfalto atravessada pela vulnerabilidade social e a cena cinco versará sobre a mochila de brasil que carregava seus sonhos.

Cena um: Era uma vez, um menino de pele negra, morador de um bairro periférico, próximo à região metropolitana de Porto Alegre, idade juvenil, público da educação especial, matriculado na escola do bairro, porém não muito atuante e integrante das coisas que aquela escola podia lhe oferecer, morava com seus pais e seus dois irmãos, tinha muitos amigos no bairro e podia se afirmar ser um menino popular, pois se comunicava com todos, sua interação naquela localidade era de liderança e autonomia. Morava numa casa pequena, de poucos cômodos, de chão batido, sem reboco, sem forro, o pátio não era acimentado e quando chovia alagava, impedindo que eles saíssem de casa. Esse menino será chamado de BRASIL, pois representa muitos meninos deste País, que vivenciam ou já vivenciaram esta mesma história. Sim! Ele é o Brasil e desde muito pequeno, tinha muitos sonhos que, na medida que crescia, eram

¹ Pedagoga, pós-graduada em Educação Especial e Práticas Inclusivas (ULBRA), Professora do Município de Guaíba desde 04/2000. Contato: borbalourencop@gmail.com

atravessados pela pobreza, pela falta de oportunidade, pelo tráfico que dominava aquele território periférico, pela falta de tratamento médico para seu diagnóstico de Deficiência Intelectual, pela falta de motivação para frequentar a escola. Como já mencionei, vou chamá-lo de Brasil, porque sei que essa narrativa não é apenas sobre um único estudante e sim sobre muitos meninos - brasil que temos por diversos e vastos territórios do nosso país.

A partir disso, concentrei minhas energias de escrita para sustentar práticas de pesquisa, mesmo imerso no cotidiano pesquisado, o que exigiu um olhar de imparcialidade mais intenso e um exercício de reflexividade no sentido de reconhecer que o pesquisador:

[...] é parte do campo de observação. O pesquisador aparece inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa [...] A atenção ao envolvimento do pesquisador na relação com aqueles que observa e a consciência do caráter de construção social do conhecimento produzido sobre cada aspecto da realidade leva à constatação da existência de uma circularidade entre a pesquisa e seus produtos, na medida em que estes são sempre englobados na realidade e utilizados como instrumentos para dar sentido e para construir a realidade. Assim o pesquisador é chamado a responder pelos seus produtos e assumir a responsabilidade das suas intenções e dos resultados de sua pesquisa. (Melucci, 2005, p. 9)

A presente pesquisa, a partir disso, vai analisar a Educação Especial e os respectivos conectores: A cultura do asfalto, Vulnerabilidade Social, Deficiência e Inclusão escolar. O estudo se apoia numa Revisão de Literatura tendo como referencial teórico as obras: Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança, do educador Paulo Freire (1921 - 1997). Inspirada nas palavras de Freire reafirmo neste trabalho que a Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Os pressupostos teóricos do educador Paulo Freire me trouxeram para a pesquisa, não apenas como aquela que faz a análise e conhecimento da temática, mas, como parte dela, pois uma vez que atuo há pelo menos vinte e cinco anos nesse território periférico e nele faço e refaço minha prática pedagógica nos diversos desafios e provocações que a docência trás, certamente não posso apenas me colocar, neste texto, como aquela que é somente e puramente uma pesquisadora. E por ser parte desse contexto é que me sinto emocionada e validada na escrita que faço.

Nesse sentido, caminho de mãos dadas com Brasil, olhando para ele e para a minha prática na esperança de vencer, através da Educação que liberta, aquilo que nos atravessa cotidianamente.

2 TERRITÓRIO E O ATRAVESSAMENTO PELA CULTURA DO ASFALTO

Cena dois: Brasil corre descalço sobre o chão de barro vermelho, explora os vastos campos e as peculiaridades do lugar. Seus pés escorregam no barro e seu corpo, vez ou outra, somem na grande nuvem de poeira. Para Brasil está tudo bem, tudo como sempre foi.

Nesta cena faço um aprofundamento sobre o conceito de território, não deixando de considerar os aspectos desse lugar do qual faço parte, onde pude observar os atravessamentos da cultura do asfalto e sua maneira de atuar nesse contexto.

Brasil transita por esses dois conectores: território e a cultura do asfalto; e a partir deles vai tecendo suas vivências, experiências e aprendizagens. Aqui, podemos novamente pensar nas ideias de Freire (1979) quando afirma: “A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmo.” Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (Dicionário Didático Básico, 2008) nos traz como significado de território: Área de um país, de um Estado ou de uma cidade. Contudo, Território não pode ser visto somente sobre a ótica da extensão territorial. Falar dos atravessamentos que o lugar, onde nos encontramos inseridos, nos faz pensar que Território é mais que apenas extensão, pedaço. Território é aquilo que nos toma por inteiro, é aquilo que por muito tempo e o tempo todo, constituiu o que o nosso estudante Brasil se tornou, no seu processo de construção da própria identidade e significância de si mesmo.

Nesse sentido e com alegria, trago para o texto as ideias do geógrafo, intelectual, professor e um dos maiores pensadores do nosso país, Milton Santos (1996), que nos diz: “território é espaço de todas as existências”. Nos traz ainda a ideia de Território Usado. Território Usado envolve todos os atores e todos os aspectos e, por isso, é sinônimo de espaço banal. O Território Usado não é uma coisa inerte, solitária. É o Território feito e o Território se fazendo, o Território vivo. Por ser vivo, o território é mutável, sofre as globalizações do tempo e por conseguinte, interfere no modo de vida das pessoas que fazem parte dele.

Brasil caminha descalço sobre o asfalto, sente o calor do chão rígido e sujo. Isso não é problema, porque Brasil faz parte desse território e tudo que existe ali também faz parte do que Brasil se tornou.

Agora Brasil não corre tanto, nem vasculha os espaços como antes. O asfalto não deixa! O asfalto traz outro modo de ser e viver no território. A Cultura do Asfalto passa pela compreensão de que construir novas perspectivas de urbanização requer tratar, nas periferias, das questões de aprendizado desse novo espaço e da nova realidade que esse espaço passará a sofrer.

A rua, na periferia, é um espaço comunitário, coletivo, onde todos interagem. Ao agregar o asfalto neste contexto, as pessoas passam a ser vigilantes do seu comportamento, há regras que o asfalto trás, bem como mudança no comportamento tanto da circulação das pessoas, quanto no trânsito automotivo em geral. Muda o aspecto arquitetônico, mas, sobretudo, interfere no modo de se relacionar com o espaço. E isso é muito impactante na realidade dessas pessoas.

Brasil acalmou seus passos, antes vibrantes e sem medo, adequou seu modo de comportar-se no espaço de suas vivências e passou a absorver as nuances e heranças desse novo modelo territorial, pois o asfalto não vem sozinho, não se constitui somente do que é visto a olhos abertos e atentos. O asfalto traz a modernidade de novos tempos, coisas novas, que antes ouvia-se falar e agora faz parte da realidade local.

Assim Paulo Freire (2011) explica que: “Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências... A pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes.”

3 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO

Cena três: Brasil caminha rumo à escola, a seu modo e do jeito que aprendeu a lidar com as características do espaço onde vive. Carrega na mochila, todos os sonhos de um dia ter uma vida melhor, vai pela beira do asfalto andando sobre o meio fio e testando seu equilíbrio a

cada passo que dá. Não demora para chegar à escola, pois a paisagem que tinha antes da “modernidade” do asfalto, vem desaparecendo e dando lugar aos condomínios de casas geminadas.

Espera, junto com seus colegas, o guarda abrir o portão da escola. Por ali brincam de correr, mas, não muito, pois, com o asfalto, os carros passam correndo na frente da escola. Toca o sinal, Brasil segue para a fila, fica esperando a professora.

Já na sala de aula, todos em fileira, a professora segue no quadro numa escrita sem fim e sempre com a exigência de silêncio total. Banheiro só na hora do recreio, quem não copiar nem recreio terá, enfim, um dia normal de aula. Como muitos em que o Brasil, aleatório a tudo, quando não está sem recreio, está na sala da orientação para conversar sobre as suas dificuldades em se comportar em sala de aula, bem como aprender como seus colegas aprendem.

Contudo, a professora já não sabe mais como lidar com os desafios de ter o Brasil na sua classe. Em combinação com a gestão da escola, decide por chamar a mãe do Brasil para vir à escola conversar, pois o Brasil não consegue aprender como os outros e se comporta muito mal.

A narrativa anterior, trata-se de uma maneira didática e expositiva de como as coisas ocorrem na escola e quão desafiador é pensar que, esse estudante se torna um entrave para aquele professor, que não sabe compreender o que possa estar acontecendo com seu estudante e não consegue dispor de uma escuta acolhedora em relação ao mesmo.

Por sua vez, o diálogo com a família pode alertar possíveis prejuízos do desenvolvimento global desse estudante e muitas vezes, traz à tona um diagnóstico, que até então, estava a sete chaves guardado com essa família.

A deficiência, seja ela intelectual, cognitiva, é muitas vezes restrita aos conhecimentos da família e só chega na escola, quando é sinalizado que, no contexto escolar, as coisas não vão bem.

A partir desse momento o Brasil tem um diagnóstico. O Brasil não é mais visto nem tratado do mesmo jeito. Agora, Brasil é um desafio maior ainda, para a sua professora. Na mochila, além dos sonhos que carregava, agora também leva o diagnóstico.

Sobre o papel da escola, Paulo Freire em suas obras nos faz pensar numa escola acessível a todos. Este pensamento de Paulo Freire, nos faz, enquanto professores, olhar para os vários elementos que compõem o ambiente escolar e analisar se temos essa escola acessível e, se não temos, pensar então, sobre o que está faltando.

A Inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ainda é muito desafiadora nas escolas. Muitos são os entraves que impedem sua plena e eficiente execução. Para que de fato, ocorra a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, é necessário ações coordenadas e a implementação de políticas públicas eficazes.

A Lei brasileira de inclusão (Lei nº 13.146/2015) tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Além disso, a lei nos esclarece sobre quais pessoas podemos considerar pessoas com deficiência.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

Desse modo, Brasil já tinha requisitos que apontavam para a sua necessidade de ser visto e tratado, levando em consideração, suas limitações e/ou barreiras para a sua efetiva aprendizagem.

A Lei brasileira de inclusão, sobre isso nos diz que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Assim como os estudantes com diagnóstico, não são apenas os estudantes da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde a qualquer tempo é levado para a sala do AEE.

Aqui é válido ressaltar que o AEE, nada mais é que uma mediação pedagógica e de intervenção das possibilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes, oferecendo recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação, desse estudante, na sala de aula, juntamente com seus pares.

Nesse sentido recorro a Paulo Freire (1996), mais uma vez, quando ele nos diz que, o papel social da escola e de seus educadores na perspectiva da inclusão escolar, é uma ação pedagógica e urgente.

4 A CULTURA DO ASFALTO ATRAVESSADA PELA VULNERABILIDADE SOCIAL

Cena quatro: Brasil, anda a passos desmotivados. sente sua mochila pesar e já não se sente capaz de caminhar até a escola. Muitas vezes, percorre um trajeto que passa pela escola, mas não passa pelo portão, segue reto.

Agora vive o movimento do asfalto! Brasil agora, assume uma nova identidade!

O movimento do asfalto é desenfreado, sem limites e audacioso. Nele, Brasil adquire uma nova maneira de ser e estar no território. Agora as nuances de uma nova arquitetura do lugar, assumem o comando do comportamento das pessoas que dele fazem parte. Brasil, agora se constitui desse novo panorama.

Nesse sentido, trago para complementar a cena quatro as ideias de Roberto Damatta sobre identidade:

A partir de preferências musicais, esportivas, culinárias ou especificidades geográficas seria possível determinar aquilo que definimos por identidade do indivíduo. Esta definição [de identidade], contudo, só se daria a partir de uma construção social, em grupo. (Damatta, 1984, p. 18).

Nesse sentido, enquanto professora desse contexto, faço algumas interrogações: - Essa comunidade estava preparada para a chegada do asfalto? Que tipo de mentalidade era preciso para que essa mudança não causasse caos na vida dessas pessoas? Até que ponto, esse novo modelo “estético” foi bom para aquele território?

A mentalidade asfáltica pensa na boniteza da nova paisagem, nas características estéticas do lugar, bem como na facilidade de acesso ao bairro e claro, pensando também, no

desenvolvimento das questões desse espaço. Contudo, tem que se considerar que o asfalto, nesses espaços, alerta para questões referentes à velocidade da circulação dos veículos e do barulho proporcionado por este novo modo de circular nesse espaço. Tal risco não é debatido, nem aprendido pelas pessoas que recebem o asfalto, causando nesse sentido, conflitos e problemas antes nunca enfrentados.

Nesse espaço, onde a dinâmica das relações se dava no transitar das pessoas, a vida era poética, a natureza do lugar era original. Circular por esses contornos era seguro e agradável. O que humanizava esse modo de vida era exatamente o circular das pessoas e as interações que aconteciam de maneira corriqueira e cotidiana.

Brasil incorporou no seu modo de ser o acinzentado e endurecido aspecto do asfalto. Não tem mais o colorido dos seus sonhos, nem a leveza e a capacidade de se moldar, construir e reconstruir, que antes o barro lhe proporcionava. Hoje, são muitos os atravessamentos que sofre. Dentre esses atravessamentos, encontra-se a violência. A violência é dura, cinza e imutável, pois ela não dá chances para quem faz dela, um ofício.

A violência é um mau que assola principalmente as pessoas que se encontram em vulnerabilidade social, nos quais estão como marcadores sociais as questões de raça, gênero, classe social e deficiência.

Considerar tais marcadores textuais, nos faz olhar para um determinado grupo de pessoas, onde há semelhanças no tocante à compreensão e entendimento de que é essa violência que chega às periferias e ali faz a sua morada.

A violência chegou pelo asfalto e trouxe com ela, o tráfico de drogas e todas as mazelas que o tráfico é. Diante disso, Brasil passou a encher a sua mochila com as coisas que o tráfico tinha para lhe dar. Importante dizer que Brasil, mesmo com a mochila, muito cheia, não tirou de dentro da mesma os seus sonhos, que permaneciam lá no fundo da mochila, escondidos e pressionados pelas coisas do tráfico!

A violência do tráfico num contexto de vulnerabilidade social, tem grande impacto e poder de persuasão. Quando tal cenário tem a deficiência na sua narrativa, temos como recurso de salvação, dessas pessoas, a escola.

Crianças e adolescentes com deficiência, em situações de violência, são o nó mais desafiador para aqueles que pensam no sonho da escola que liberta, emancipa, da escola pensada para todos. A escola pensada para todos não tem “cadeado” no portão, o asfalto não atravessa as suas potencialidades, nem descolore com seu cinza, que dói as vistas, os sonhos daqueles que querem transformar a sua realidade em algo melhor.

No entanto, para Brasil as possibilidades de transformação da realidade, já não eram tão reais e sua capacidade de sonhar, já tinha uma coloração mais acinzentada, uma coloração dos que tinham perdido a vontade de ser gigante diante dos desafios da própria realidade.

Hoje o dia amanheceu cinza!

Mais cinza do que o asfalto pôde deixar aquele lugar.

A mochila daquele Brasil sonhador, cheio de vida e com seus atravessamentos que pulsavam na sua alma, encontrava-se, abandonada no chão áspero, enrijecido, duro e cinza do asfalto.

Brasil, era parte do cenário também. Contudo, seu corpo, agora estirado no chão, perfurado pelos tiros que levou, pintavam o asfalto com uma nova tonalidade de cor. O asfalto agora, vermelho, pelo sangue de Brasil. Aquele contexto acinzentado, agora tinha na cor vermelha novos atributos, uma nova roupagem para aquele contexto!

Brasil não teve chance! Foi engolido pela falta de oportunidade, pelo contexto diferente daquilo que conhecia. Brasil morreu menino, moço, sem ainda entender as transformações daquele território, mas, totalmente impactado por ele!

A violência não mata somente os corpos de nossos meninos Brasil, ela mata também os sonhos, a paz dos que ficam e fere a esperança dos que precisam continuar a trilhar o trajeto da vida!

Segundo Alberto Melucci (2005, p.58):

Os conflitos sociais saem do tradicional sistema econômico-industrial para as áreas culturais: eles afetam a identidade pessoal, o tempo e o espaço na vida cotidiana, a motivação e os padrões culturais da ação individual.

5 TINHA UM SONHO NAQUELA MOCHILA

A Lei brasileira de inclusão apesar de um tanto recente, pois só tem nove anos, é muito completa e tem como função assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

Histórias como a de Brasil, não podem ser mera estatísticas. Não podem ser naturalizadas por terem como cenário um contexto de vulnerabilidade social. Não podem ser compreendidas como algo comum, por acontecerem em uma comunidade pobre. Não pode ser colocada na “conta” da família, como a que não fez nada para evitar que as coisas chegassem nesse ponto.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15) estabelece diretrizes para garantir a acessibilidade e a igualdade de oportunidades. A lei entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016 e é um marco importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Cena cinco: Por muitos dias, a mochila de Brasil ficou jogada no asfalto, abandonada, como um dia Brasil também foi. Atravessada pelas transformações do contexto, assim como por muito tempo, Brasil foi também atravessado pelas coisas do seu meio e pelas coisas que passaram a fazer parte do seu dia a dia, do seu ninho, daquele território onde por algum tempo foi todo seu, sua localidade, sua “quebrada”!

Por aquele trajeto, todos os dias, passavam muitas pessoas. Pessoas com pressa e sem pressa, mas, que por algum motivo não emprestavam a sua atenção para aquele objeto largado no asfalto.

No entanto, um dia isso mudou!

Passava por ali um professor, que por algum motivo, refazendo sua prática, parou e olhou para aquela mochila jogada no chão. O professor observou com muitas interrogações e curiosidades, aquele objeto e num impulso de desacomodação, recolheu a mochila e com ela seguiu para a escola.

Importante dizer, que esse professor não tinha suas certezas e conhecimentos já estabelecidos e imutáveis assim como o asfalto, era um professor em construção, se refazendo, se construindo, considerando tudo que aquele contexto tinha para lhe dizer, olhando para os integrantes daquele território com respeito às suas particularidades, compreendendo a potência de cada ser.

Cada ser é único e merece ser visto, ser pensado e considerado! O professor, já na sua sala de aula, abriu a mochila e vasculhou as coisas que tinham nela. Tirou, lá do fundo daquele

objeto, os sonhos que Brasil carregava e como num momento de reencontro consigo mesmo, se viu naqueles sonhos, viu seus alunos também e pensou que escola seria capaz de tornar realidade todos aqueles sonhos.

É na escola pensada para todos, que temos a chance dos sonhos se tornarem reais e ser possível que novos sonhos, todos os dias, possam existir fora das mochilas!

6 O VERDADEIRO ACESSO DAS PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AOS DIREITOS E GARANTIAS PREVISTOS NA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

A Lei de inclusão (lei 13.146/25) é clara ao determinar os direitos das pessoas com deficiência. Contudo, considerando às dificuldades que as pessoas com deficiência encontram para acessar os espaços sociais de maneira efetiva e Inclusiva, nos aponta para muitas mudanças ainda necessárias para que a lei, de fato, seja desempenhada.

No decorrer da minha escrita, foram traçados muitos desafios enfrentados por Brasil. Os desafios de Brasil existiram e foram potencializados principalmente porque muitos setores da sociedade falharam.

O primeiro artigo da lei de inclusão brasileira é expreso, direto:

ART. 1 É instituída a lei brasileira da inclusão da pessoa com deficiência, destinada a assegurar e a promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Portanto, não há dúvidas dos direitos. Importante acentuar, nessa escrita, que quando falamos de pessoa com deficiência, num contexto de Vulnerabilidade Social, as dificuldades no acesso e na efetiva aplicação da lei, é algo doloroso e muitas vezes distantes, porém, no território onde Brasil se inclui ele é atravessado por muitas situações. E nesse sentido, temos que pensar com muita atenção, no papel da escola.

A escola então, tem seu papel de fundamental importância, a escola tem no seu espaço de atuação o papel de transformação, sigo dizendo, a escola tem, no próprio compromisso de ensinar, o de acolher e fazer o cumprimento legal da lei. Enquanto educadores, somos vigilantes!

Não sejamos meros vigilantes do asfalto recém-chegado, nem das mazelas que assolam os entornos da escola!

Sejamos vigilantes das coisas do lado de dentro da escola, do lado de dentro da sala de aula, para aí então se apropriar das questões que realmente importam. A inclusão é instrumento de transformação não apenas do estudante público da Educação Especial, mas principalmente do professor que recebe este estudante na sua sala de aula e com ele vai percorrer caminhos novos e desafiadores.

Cada menino Brasil que frequenta uma classe, instiga no contexto muitos questionamentos, muitos enfrentamentos.

Ocorre uma metamorfose!

Dessa relação pode nascer novos professores. Sobre esses novos professores me refiro aos que perdidos, com medo, interessados e que olham para esses estudantes, vão refazer sua prática na busca do aprendizado mútuo! Aí a inclusão nasce também! Acontece!

Contudo, dessa relação há professores que tomam a forma do asfalto! São imutáveis, donos da verdade absoluta! Não acontece a inclusão!

A prática deve ser repensada não somente nos momentos de desafios, mas no dia a dia, como um exercício de disciplina, muitas vezes de solidão e tantas vezes num grito de socorro ou de libertação!

Repensar a prática muitas vezes é solidão, porque é um exercício de olhar para si, de se perceber enquanto professor, de se desvencilhar das certezas, de se colocar vulnerável.

A autocritica é fundamental para compreendermos que todos estamos em constante aprendizado. Que o professor ensina e em contrapartida aprende com o seu estudante.

Ensinar é, portanto, uma via de mão dupla!

O grito de socorro é a nossa capacidade de dividir com as outras pessoas nossas dificuldades com a prática e em certos momentos de compartilhar aquilo que dá certo. É também sobre pensar que o estudante público da Educação Especial é da escola; não somente da sala do AEE ou vice-versa, quando refletimos sobre o professor do AEE no que remete ao seu papel que é, dentre muitos o de estimular a independência desse estudante.

A libertação vem no instante em que o professor, repensando sua prática, olha para esse menino Brasil, sem rótulos, sem verdades absolutas, sem apontamentos. Apenas na intenção de trazê-lo para o aprendizado, de dar visibilidade às suas potencialidades.

O exercício do olhar para o outro também traz um pouco do olhar para si!

Esse gesto do olhar, não normaliza observar do lado de dentro da escola o menino Brasil passar pelo portão da escola e não entrar.

Não normaliza a mochila jogada no asfalto como mais um elemento do contexto que nos atravessa, mas sigamos sem parar, olhar e vasculhar o que há no seu interior.

Não normaliza muitos meninos Brasil passarem anos nos espaços escolares se muitas vezes não adquirirem o aprendizado básico de ler e escrever. Não normaliza a nova tonalidade que pinta o asfalto de vermelho e nos aponta para uma real batalha que, dessa vez, perdemos.

Não pensei que o final da minha escrita chegaria na ideia da perda. É estimulante falar dos ganhos que a lei da pessoa com deficiência, só por existir nos traz, porém é inegável constatar as perdas durante o caminho.

A Lei 146/15 de seis de junho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência pontua elementos que juntos, fortalecidos e considerados nas suas necessidades e particularidades, são essenciais para vivermos a Inclusão de fato. São eles a família, a proteção em situações de vulnerabilidade e a acessibilidade.

Fica então um questionamento: até quando vamos ser cúmplices do abandono escolar e de oportunidades desses meninos Brasil? Até quando esses meninos Brasil serão invisibilizados nas suas necessidades, nos seus sonhos e potencialidades?

Eu gostaria de não mais vislumbrar, pelos muros da escola, outras histórias, de outros meninos Brasil que, assim como o menino Brasil que tomei como meu estímulo para essa escrita, foi absorvido pelos atravessamentos que sofreu. Talvez tivesse uma chance de tirar os sonhos da mochila, mas, para isso era preciso que fosse visto, compreendido. Que alguém gritasse, chamasse ele, antes de passar reto, sem olhar para o portão da escola, antes de perder o encantamento pela aula, antes de não se sentir parte da escola, antes de deixar esquecido, no fundo da mochila, os sonhos que tinha!

Infelizmente não é somente a mochila que estava, por dias e dias, atirada no asfalto que teve sonhos esquecidos, muitos estudantes que frequentam a escola carregam sonhos em suas mochilas, passam muitos anos de sua vida dentro de uma escola, sem em momento algum, ter a perspectiva de que um dia seus sonhos sairão da mochila e serão realidade em sua vida.

Todos os estudantes têm sonhos!

Todos na primeira vez que chegam à escola, carregam a boniteza de sonhar, de acreditar em um futuro melhor para si mesmo e para a sua família também. Os estudantes que são público da Educação Especial têm direito a aprender, a participar e conviver com seus pares no contexto escolar.

Ter suporte, condições para que sua aprendizagem ocorra é dever de todos os componentes da escola, pois a inclusão deve acontecer em todos os espaços, não somente na sala do AEE, mediada pelo professor do AEE.

A Inclusão implica movimentos diversos e compartilhados para que de fato ela aconteça, pois, se dá no real envolvimento de todos, sejam professores, direção, funcionários, demais estudantes e comunidade escolar.

Não é algo estático, rígido e feito somente por uma pessoa, pelo contrário, é algo que movimenta, desacomoda, causa transformação.

A inclusão mobiliza!

Dessa forma, a inclusão se dá no território da escola e nas transformações que acontecem a partir dela e por ela, mas, também em todos os demais territórios de vivência e potência desses estudantes.

E nesse sentido, é essencial trazer para a escrita um breve, mas explicativo parágrafo falando sobre Políticas Públicas para a inclusão.

As Políticas Públicas para a inclusão são um conjunto de ações e estratégias que visam garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos, especialmente aqueles que historicamente enfrentam barreiras de acesso e participação social.

O objetivo é promover a Inclusão social, educacional, econômica e cultural, combatendo dessa forma a discriminação e a exclusão em diversos territórios. As Políticas Públicas para a inclusão têm seus desafios e perspectivas. Nos mostram que a Inclusão é ampla e deve ser parte da vida dos estudantes público-alvo da Educação Especial em todos os espaços e momentos. As Políticas Públicas pensadas para a Inclusão são muito importantes e potentes para que realmente a inclusão aconteça. São as Ações Afirmativas, a lei de Inclusão das pessoas com deficiência, Inclusão no mercado de trabalho, Inclusão digital, enfim, são múltiplas e essenciais para que possamos escrever um final feliz para nossos meninos Brasil.

7 CONCLUSÃO

Nesse sentido, olhar para esse público da Educação Especial, que é diverso nas suas necessidades, particularidades e potencialidades, é essencial. Quando olhamos para este menino Brasil e consideramos a sua deficiência intelectual é importante trazer para a escrita o papel da Sala de Atendimento Especializado nas escolas, sua utilidade e atuação. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes público da Educação Especial.

O AEE, portanto, atua de forma complementar, auxiliando na atuação do aprendizado desses estudantes, sempre motivando e criando, cada vez mais condições para que eles tenham autônoma e capacidade de interagir e participar de maneira independente na sua aprendizagem.

O trabalho desempenhado pelo professor do AEE é o de identificar as necessidades desse estudante, sem deixar de considerar e sempre valorizar as potencialidades que este estudante traz consigo. Elaborar recursos pensando na individualidade e particularidade de cada um, articular com a equipe escolar e com a família ações de auxílio e suporte para que este

estudante tenha plena participação e compreensão das rotinas e demandas escolares e acima de tudo a efetivação, promoção da inclusão. A inclusão tem que acontecer.

Sem a inclusão desses estudantes, todos os movimentos pensados na aprendizagem não terão razão de existir, pois, não surtirão efeito. Aqui, quero esclarecer que o AEE, muitas vezes é o espaço dentro da escola que irá abraçar esses estudantes, que será um braço valioso no auxílio e resgate dos meninos Brasil e me atrevo a afirmar que também daquele professor que, ainda, não sabe o que fazer quando se depara com estudantes como Brasil. Para esses professores, o AEE muitas vezes é o único lugar onde eles podem entregar a sua prática na busca de novos aprendizados, na necessidade de um novo olhar, na compreensão do diferente, mas, sem medo, sem preconceito, somente com amor, humildade para reconhecer que não é o dono do saber e vontade de fazer a mudança que precisa.

Olho para meninos Brasil que fazem parte do território que desempenho minha prática, com o compromisso de sempre revisar a minha prática no intuito de ser atuante e vigilante da inclusão que queremos e temos diariamente o compromisso de fazer acontecer. Meu muito obrigada a Brasil por emprestar a sua história que encantou minhas ideias para elaborar a minha escrita, mas, principalmente por ter me desacomodado da minha própria prática. Retorno para aquele território atravessada por muitos porquês e motivada na procura de resposta para todos esses porquês.

Finalizo este texto, consciente de que, até aqui, tratei de uma trajetória que não acaba nunca, pois Brasil é a vida que pulsa em todos os territórios e seus atravessamentos. Pensar a Educação Especial em contextos frágeis como é o de vulnerabilidade social é um desafio, mas sobretudo uma provocação.

A Educação Especial é o ensino voltado para pessoas com deficiências físicas, auditivas, visuais, intelectuais e múltiplas, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Para que de fato ela seja inclusiva, o atendimento para cada aluno é exclusivo e específico, variando de acordo com suas condições. A escola deve ser preparada, pensada para tais particularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FERRAZ, Marco Aurélio Freire. **Assistidos e tutelados: o Benefício de Prestação Continuada e a produção de sujeitos in/capacitados.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Orientadora: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier.

MELUCCI, A. **Um objetivo para os movimentos sociais?** Lua Nova, SP, n.17, jun.49-66, 2005.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** 1984, p. 18

TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EJA E AEE COMO PRÁTICAS DE INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL

Camila Leão da Silveira¹

RESUMO: Este trabalho propõe uma reflexão sobre os encontros entre deficiência, Educação Ambiental (EA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como pesquisadora em travessia, faço uso da pesquisa-poesia e da escrita de cartas como método e linguagem, assumindo uma escrita implicada, em que o cotidiano, os acontecimentos e a escuta atravessam a construção do conhecimento. As cartas, escritas a partir da vivência em uma horta comunitária, com a EJA e com as experiências no curso de AEE, são o fio que costura essa pesquisa, e eu, sou o nó na tessitura dessas interseccionalidades. Nó que une, sustenta, e que amarra o vivido ao pensado. Por meio dessas cartas, emergem tensões, memórias e possibilidades que se entrelaçam aos debates da educação especial e inclusiva, da educação ambiental crítica e das pedagogias emancipatórias. Inspirado em Paulo Freire e em autores que apostam na escrita como prática de reflexão, este trabalho busca tensionar os modos de fazer educação no contexto da EJA, propondo um deslocamento das práticas do AEE para além da sala de recursos. Ao defender a escuta sensível e o cuidado como dimensões pedagógicas, envolvendo corpo, alimentação, saúde mental e pertencimento, aposta-se em uma atuação compartilhada que reconhece a potência da comunhão no processo de ensino-aprendizagem, abrindo caminho para transformações concretas nas realidades de estudantes e educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-poesia. Educação Inclusiva. Educação Ambiental. EJA. Escrita de Cartas. AEE.

1 INTRODUÇÃO – ONDE NASCE A ESCRITA

(Para todos aqueles que a escola não soube acolher)

Querido estudante,
Não sei teu nome, mas lembro da tua presença: sentavas perto da janela, olhar faminto de mundo, ora distraído com a rua, ora com o barulho do vento, o que parecia “nada” para os outros, era o teu mundo particular.
Te escrevo porque a escola, muitas vezes, não te escreveu.
Ou te escreveu, mas escreveu errado - com dureza - o que não combinava com a tua forma de aprender.
Fico pensando quantas vezes te disseram que tu não podias.
Quantas vezes a alfabetização e o letramento viraram um castigo.

¹ Bióloga e mestre em Ecologia, professora do município de Porto Alegre, atua na Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro e atende os anos finais na EJA da EMEF São Pedro. Contato: camilacasaviva@gmail.com

Quantas vezes as pessoas e os textos falavam, e tu não alcançava.
Quantas vezes o “meio ambiente” foi explicado como se não fosse também o teu
corpo, tua casa, tua sombra... tu.
Tu me ensinaste mais do que qualquer manual: que aprender exige calma,
espaço, presença.
Teu tempo é outro. E isso não é atraso. É, quem sabe, uma sabedoria ancestral
tentando comunicar o que importa.
Tu me mostraste que o que tu sabes não se mede com prova, mas com gestos.
Hoje, como professora, me pergunto:
Quantos de vocês ficaram pelo caminho, não por falta de capacidade, mas por
excesso de exclusão?
Quantos foram “desistidos” por não se encaixar no ritmo de uma escola que corre,
mas não acompanha?
Se eu pudesse, te convidaria para plantar comigo.
Iríamos preparar a terra e plantar mudinhas de couve, por tudo, no meio dos
canteiros, alimento para nós e para as aves. Agora é época.
Depois iríamos para a estufa plantar sementinhas de feijão, e tu levaria para casa.
Eu pediria que cuidasse dela da mesma forma que tu andas pelo mundo: com leveza,
com paciência.
E te ouviria. Só te ouviria.
Essa carta não é para ensinar nada.
É só para dizer: me perdoa, em nome da escola que não te viu.
E também para prometer: estou tentando costurar de outra forma.
Um outro tipo de aula, que não começa com chamada, mas com presença.
Que não acaba com o som do alarme de fábrica, e sim com sentido.
Com respeito e afeto”
Professora Camila Leão

Esta carta inaugura o trabalho e anuncia uma escolha metodológica: uma escrita implicada com a vida, atravessada por experiências e escutas que expõem o incômodo com as subjetividades que a escola não soube (ou não quis) acolher. Não se trata de uma pesquisa sobre um objeto, mas com sujeitos. É uma tentativa de prospectar o que emerge na intersecção entre três campos: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação ambiental crítica em territórios periféricos.

A escolha pelo tema se justifica pela urgência de construir práticas pedagógicas inclusivas e socialmente comprometidas com sujeitos historicamente silenciados: estudantes adultos com e sem deficiência, em sua maioria pobres, racializados, moradores de periferias e diretamente afetados pelas desigualdades socioambientais. Como afirma Paulo Freire (2021), é preciso “assumir-se como sujeito da própria história”, e isso passa pelo reconhecimento dos saberes de quem sobrevive à margem. Assim, a pesquisa se configura como um gesto ético e político de escrita comprometida com a vida e com a possibilidade de reexistência.

Diante do cenário de precarização nas escolas do município de Porto Alegre, a dificuldade de se trabalhar com educação ambiental e o desmonte na área de AEE, este trabalho

surge da necessidade de visibilizar e fortalecer práticas pedagógicas que integrem essas áreas. A pesquisa-poesia é uma forma de denúncia, escuta e partilha sobre exclusões que se cruzam e reconhecer a importância dos sujeitos historicamente deixados à margem e construir pequenas possibilidades de transformação diante das mudanças socioambientais que enfrentamos(remos).

O objetivo geral do trabalho é compreender como as intersecções entre EJA, AEE e educação ambiental crítica, articuladas por meio da pesquisa-poesia, podem contribuir para visibilizar saberes, afetos e resistências de sujeitos atravessados por múltiplas formas de exclusão. Como objetivos específicos, buscou-se:

- Investigar, a partir de revisão bibliográfica e da escrita poética, contribuições teóricas dos campos da EJA, da educação especial e da educação ambiental crítica para uma pedagogia inclusiva;
- Refletir sobre práticas de exclusão e resistência vivenciadas no cotidiano escolar e comunitário;
- Explorar, por meio da poesia, formas de escrita implicada que valorizem os atravessamentos vividos pela pesquisadora, valorizando a escrita como prática de reflexão, memória e intervenção ética-política no campo da educação inclusiva.

Para responder a esses objetivos, adoto a pesquisa-poesia como proposta metodológica própria, que tem (ainda) poucas referências, ela se inaugura para mim com Leticia Ventre (2024), que gestou em sua tese uma pesquisa-poesia, e como Cora Coralina (2012, p. 88), “creio nos milagres da ciência, e na descoberta de uma profilaxia futura dos erros e violências do presente.” que com a sua escrita solar e otimista, nos incita a sermos criaturas melhores. E como aprendiz de Manuel de Barros, apanho os desperdícios:

Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhada
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou uma apanhadora de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(Barros, 2018, p.25, adaptado)

Portanto, este percurso assume a pesquisa-poesia como proposta metodológica própria, uma forma de produzir conhecimento que acolhe o atravessamento, a hesitação, o tropeço e o afeto como parte legítima do saber. A cartografia, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2015), serve aqui como atitude inspiradora: uma atenção sensível ao que pulsa nos textos, nos encontros, nos gestos e nos territórios. Mas é na poesia que o método se realiza. Não como ilustração, mas como linguagem e lugar de criação, escuta e investigação.

Nesse sentido, a escrita é assumida não apenas como instrumento técnico, mas como forma de pensar, sentir e criar. As cartas funcionam como dispositivos narrativos e reflexivos. Essas cartas não têm caráter ficcional, mas performativo e ético: dirigem-se a sujeitos reais ou simbólicos (um estudante com deficiência intelectual, Paulo Freire e para os filhos), e buscam ativar afetos, memórias, perguntas e posicionamentos políticos. Inspiradas em Galli, Silva e Bonetti (2015), essas cartas operam na contramão da escrita acadêmica tradicional, abrindo espaço para a escuta de experiências que muitas vezes ficam de fora do discurso científico. São, portanto, modos de enunciação que articulam teoria e vida, análise e testemunho.

A partir dessa composição entre revisão bibliográfica e poesia, o trabalho busca produzir conhecimento comprometido com a inclusão, a dignidade e o direito à educação como prática de liberdade (Freire, 2021).

Este trabalho está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresento o capítulo “Territórios de resistência”, que contextualiza as experiências que atravessam a pesquisa. Em seguida, no capítulo “Cartas de dentro”, trago as cartas escritas ao longo do processo e do passado, entrelaçadas por breves “respiros reflexivos”. O capítulo “Tecendo sentidos” propõe um diálogo entre as cartas e o referencial teórico. Por fim, nas “Considerações-poéticas”, finalizo a costura abrindo espaço para novos remendos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO – TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA

(De 2025 numa Porto Alegre distópica para Paulo Freire)

Querido mestre,

Te escrevo de um lugar que talvez te entristecesse, mas que também te reacenderia o espírito. Por aqui seu nome ainda “causa”, é criminalizado por uns e inspiração para outros, nas escolas resiste escrito nos murais, mas na prática, sua pedagogia é cada vez menos lembrada. Mas te invoco como quem chama um ancestral: para que me guie na tempestade, que há de passar.

Hoje, 10 empresas controlam quase a metade de todo o dinheiro que existe no mundo. E a educação virou produto. A educação é pasteurizada e embalada, como se viesse com prazo de validade e não um direito vitalício.

Sou servidora pública, e caminho pelo que restou de uma sonhada educação popular, na cidade do Fórum Social Mundial, que acreditou que “Um outro mundo é possível”. Estou cedida a uma horta comunitária, e aqui, a vida abre caminho, mesmo sob os escombros do descaso.

A EJA, Paulo, está em último lugar.

Escolas estão perdendo a EJA, não há atendimento educacional para pessoas com deficiência na EJA na maioria das escolas, não há escuta.

Só há o peso — dos silêncios.

Enquanto isso, os números gritam: 51% dos brasileiros acima de 50 anos são analfabetos

funcionais (G1, 2025).

E a política se ocupa em culpabilizar os corpos pela exclusão que ela mesma produz. Recentemente, políticas capacitistas e segregadoras voltaram a circular em discursos oficiais, inclusive fora do país, como mostra o caso do atual presidente norte-americano Donald Trump, que voltou a defender a exclusão de estudantes com deficiência sob o argumento da “eficiência do sistema” (The New York Times, 2025).

Como pode, Paulo??

Ainda temos que defender o óbvio: que todos têm o direito de aprender. Por isso você segue mais vivo do que nunca.

Enquanto escrevo, penso em tua frase: “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem.”

E sigo tentando amar.

Mesmo diante da hipocrisia do dia a dia, onde não encontramos propósito.

Essa é a escola depósito.

Mesmo quando nos dizem para ensinar sem formação, sem tempo, sem condições. Mesmo quando tratam nossos alunos como excedentes da história, aqueles que sobraram, que atrasaram, que não “deram conta”.

E sigo.

Escrevo cartas como essa para não esquecer que a esperança também é verbo.

Por ti, por eles, por nós — sigo tecendo essa educação possível.

Com afeto”

Professora Camila Leão

O presente capítulo tem como objetivo construir um território teórico - afetivo que sustenta a construção da pesquisa, ancorando-se em perspectivas críticas e interdisciplinares que dialoguem com os campos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Ambiental Crítica, da Educação Inclusiva e dos estudos sobre diferença e deficiência. Ao nomear estes espaços como “territórios”, reconhecemos que não se trata apenas de lugares físicos, mas de zonas de existência, luta e criação onde sujeitos historicamente silenciados reclamam pertencimento.

Inspirado pelas pedagogias críticas de Paulo Freire (2019, 2021), que nos convocam a pensar a educação como prática da liberdade, e pelas propostas de uma educação ambiental comprometida com a justiça socioambiental (LEFF, 2001; MEDEIROS & BERNARDES, 2023), este capítulo percorre os cruzamentos entre deficiência, diversidade, exclusão e inclusão. Por meio do olhar interseccional (BRITO & SILVA, 2021) e da escuta sensível (GALLI, SILVA & BONETTI, 2015), são problematizadas as tensões e as possibilidades de intervenção nas práticas educativas voltadas à EJA e ao AEE, com atenção especial às vivências em contextos periféricos e marcados pela desigualdade.

A partir desta base, o capítulo organiza-se em cinco eixos que dialogam entre si para construir o fundamento conceitual da pesquisa:

- 1) Educação Ambiental Crítica e Justiça Socioambiental;
- 2) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a potência dos corpos marginalizados;
- 3) Deficiência, diferença e escuta sensível;
- 4) Pesquisa-poesia, cartografia e escrita implicada;

5) Educação como prática da liberdade.

A proposta é, portanto, em cada um desses eixos, apresentar um referencial teórico que não apenas fundamente a análise, mas que também dialogue com os atravessamentos da pesquisadora e com os desafios concretos vivenciados nos territórios em que a pesquisa se insere. Nesse sentido, a produção teórica é mobilizada como ferramenta crítica, capaz de ampliar a escuta e a compreensão sobre as práticas educativas que emergem nos interstícios da escola, da comunidade e da vida cotidiana.

2.1 Educação ambiental crítica e justiça socioambiental

Falar de educação ambiental em uma cidade marcada por uma catástrofe climática é inevitavelmente falar de sociedade, política e desigualdade. Porto Alegre, em 2024, foi atravessada por uma enchente sem precedentes — e eu, assim como muitos, fiquei desalojada. No retorno ao trabalho, reencontrei a horta comunitária onde atuo, na Lomba do Pinheiro, como um dos espaços não diretamente afetados pela água, mas atingido pela onda de deslocamentos que a tragédia provocou. O bairro, situado em uma área mais elevada da cidade, tornou-se abrigo improvisado para dezenas de famílias que fugiam das áreas inundadas. Casas apertadas abrigavam seis, dez, até quinze pessoas. As escolas acolhiam estudantes que, mesmo abrigando parentes e enfrentando desabastecimento, e falta de água, continuavam firmes e como centro de ajuda. A horta, por sua vez, também se tornou um ponto de resistência cotidiana, mulheres que, mesmo sem água ou energia elétrica, buscavam ali um pouco de alívio, sentido, partilha.

Nesse contexto, compreendi com ainda mais nitidez que não há educação ambiental possível sem o reconhecimento das desigualdades sociais e da vulnerabilidade dos corpos. O conceito de educação ambiental crítica, tal como propõem autores como Enrique Leff (2001), exige que entendamos a crise ecológica como expressão de uma crise civilizatória. E diante da catástrofe, as perguntas que surgem são práticas e urgentes: o que faremos quando enfrentarmos desabastecimento de alimentos? Quando as estradas forem interditadas novamente? Quando faltar Estado?

A partir dessas vivências, a horta comunitária se afirma não como espaço decorativo ou pedagógico no sentido formal, mas como um território de soberania alimentar, de produção de soluções. A educação ambiental crítica que proponho é essa: a que parte dos bairros alagados (que não devem ser esquecidos), das mãos que produzem o nosso alimento (agricultura familiar), do alimento partilhado (hortas urbanas), da dor e da escuta que tornam possível pensar em soluções. É preciso nomear o que vivemos e, a partir disso, desenhar possibilidades de autonomia. Cultivar comida virou ato político. E envolver os estudantes nisso é fazê-los também pensadores e agentes da resiliência.

2.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a potência dos corpos marginalizados

A primeira vez que entrei em uma sala de EJA, me encantei. Geralmente são turmas com poucos estudantes, mas só pelo fato de escolherem voltar à escola, já correspondem a uma turma com trinta alunos. São pessoas que carregam trajetórias marcadas por interrupções, abandonos e injustiças. Ali, me senti ouvida também. Como tenho a voz baixa e sou tímida, percebi que aquele espaço me acolhia tanto quanto acolhia a eles. É um território de escuta e trocas improváveis: jovens de 15 anos estudando ao lado de pessoas com mais de 70 anos. A sala de aula vira um lugar onde experiências de vida se entrelaçam com os conteúdos escolares, e o conhecimento passa a circular de maneira mais horizontal.

A maioria das pessoas analfabetas funcionais no Brasil tem mais de 50 anos. Muitos desses estudantes perderam o direito à educação básica ainda na ditadura, e nos últimos anos reencontraram a ditadura no governo Bolsonaro com redução drástica de investimentos e fechamento de EJAs (G1, 2025). Mesmo assim, estão ali, enfrentando o cansaço, os ônibus lotados, o medo do desconhecido. São corpos que a sociedade tentou apagar, mas que de alguma forma buscam se reerguer.

EJA é território de encontros entre experiências de vida e saberes escolares, como defendem Brito & Silva (2021) e Cruz & Oliveira (2022). É também território de corpos que carregam marcas de exclusão, mas que, ao mesmo tempo, produzem potências. São sujeitos que insistem e resistem contra os silenciamentos históricos que os afastaram da escola.

Essa modalidade de ensino exige práticas pedagógicas acolhedoras, que escutem com atenção e respeitem a pluralidade das vozes presentes (CAMPOS, TASSINARI & GALVANI, 2019). Escutar, aqui, não é apenas ouvir, é reconhecer o valor do vivido, do informal, do aprendido na lida, na rua, no cuidado com filhos, na luta por sobrevivência. É transformar a sala de aula em espaço de reconhecimento e emancipação.

2.3 Deficiência, diferença e escuta sensível

Desde 2015, com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), as escolas passaram a ter o dever legal de receber e atender estudantes com deficiência. Na prática, isso representou uma mudança brusca e urgente nas rotinas escolares, especialmente nas escolas públicas. Ainda hoje, é comum que professores e equipes pedagógicas se sintam despreparados para lidar com a diversidade.

Já tive, em uma mesma turma, estudantes com autismo severo, síndrome de Down e sequelas neurológicas causadas por um AVC. Isso, somado a uma carga horária pesada (com até 10 turmas diferentes), torna o trabalho docente desafiador. Por isso, busquei formação em AEE, porque acredito que é preciso compreender melhor essas presenças, suas linguagens, suas formas de aprender e se relacionar com o mundo.

Mas dentro das nossas possibilidades, e mais do que uma técnica, o que intui e depois confirmei no curso, é a importância da escuta sensível. Que autores como Mantoan (2003) e Galli, Silva & Bonetti (2015), nos convidam a romper com a lógica da correção e do desempenho, acolhendo a diferença como parte legítima da experiência humana. A escuta sensível é, nesse contexto, uma prática ética e política: ela exige que a escola se desloque, se desacomode, se refaça para acolher o outro. Inclusão não é um favor, nem um fardo: é um direito.

Vejo com esperança a ampliação dos recursos pedagógicos e das equipes de apoio, mas sei que ainda temos um longo caminho. E acredito que ele passa por uma transformação mais profunda: a de enxergar o outro como legítimo em sua diferença. Não como problema, mas como potência.

2.4 Pesquisa-poesia, cartografia e escrita implicada

Eu não conhecia a pesquisa-poesia até minha orientadora me apresentar. Quando descobri que era possível escrever de forma sensível, atravessada pela experiência, com licença poética e escuta do vivido, foi como encontrar um lugar que sempre me esperava, mas que eu não sabia que existia.

Desde pequena, tive afinidade com as palavras, com as delicadezas, e tinha as bibliotecas como refúgio. Na graduação e no mestrado, me senti muitas vezes inadequada, com dificuldade

para seguir os moldes acadêmicos mais rígidos. Me foi dito que eu “escrevia de uma forma burra”, duvidei de mim. Talvez por isso tenha desenvolvido tanta empatia pelos estudantes que enfrentam barreiras por serem considerados inaptos.

A pesquisa-poesia me permite não esconder os atravessamentos da pesquisadora, mas colocá-los num platô de uma rede de apoio e afetos, de escrever com o corpo todo, mas também com os silêncios. É uma escrita que anda junto com a cartografia: não há um caminho pré-definido, mas um traçado que se revela conforme andamos. E me alegra saber que é possível habitar a universidade com esse tipo de linguagem, que é também inclusiva.

2.5 Educação como prática da liberdade

Paulo Freire escreveu que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”. É com essa frase que gosto de pensar a educação como prática da liberdade: não como transmissão de conteúdos, mas como processo vivo, compartilhado, implicado.

Neste trabalho, falo da educação ambiental crítica, da EJA como reparação, da inclusão como direito. Três campos que, apesar de diferentes, se encontram num mesmo eixo: o da margem. São espaços e sujeitos que historicamente foram silenciados, e que agora pedem passagem.

Educar, nesse contexto, é abrir espaço para a autonomia, para a escuta, para o pensamento crítico. É confiar que cada pessoa tem um saber legítimo, e que esse saber pode transformar o mundo ao seu redor. Paulo Freire continua sendo considerado por muitos como “perigoso” porque ele acreditava, e nos fez acreditar, que a educação pode mover estruturas.

A educação como prática da liberdade também é uma pedagogia do afeto. Ela reconhece a potência dos saberes populares, valoriza a escuta, aposta na transformação social e ambiental como parte do processo educativo. Ela cria territórios de resistência, espaços onde é possível sonhar, imaginar, replantar, reconstruir.

2.6 Confluências entre os campos e caminhos para a prática

Ao reunir essas perspectivas — a educação ambiental crítica como resposta à crise socioecológica, a educação de jovens e adultos como campo de reparação e a escuta da diferença como eixo do AEE e da pesquisa-poesia — percebo que cada uma oferece um ponto de apoio fundamental. A educação ambiental crítica nos dá a consciência do cuidado com o território; a EJA evidencia que corpos marginalizados são portadores de saberes que a escola precisa ouvir; e a escuta sensível da diferença lembra que há outras formas de produzir conhecimento, mais implicadas e menos hierárquicas.

Entrelaçados, esses campos sustentam a própria escrita que desenvolvi e indicam caminhos para práticas pedagógicas que reconheçam as desigualdades, os atravessamentos e a humanidade que habita a educação. Como nos ensina Antônio Bispo dos Santos (2020), a terra dá e a terra quer: A terra deseja a confluência: essa energia que move para o encontro, para o compartilhamento e para o respeito entre os mundos. Dessa costura entre teoria e vivência emerge a convicção de que educar é um gesto partilhado, uma forma de resistir, inventar e esperar.

3 CARTAS DE DENTRO

Escrevo porque não sei rezar (queria).

Escrevo para lembrar.

Escrevo para deixar rastros.

Escrevo para resistir à morte, mesmo quando ela insiste em bater à porta.

3.1 Carta ao filho (Francisco)

Oi filho...

Estou escrevendo para te deixar um pedaço de mim.

Escrevo para você, mas também para mim,

para não esquecer quem sou enquanto te crio.

Escrevo também como um documento, registro de uma época. Gostaria tanto de ter conhecimento dos sentimentos dos meus pais, avós, bisavós, trisavós.... hoje mal sei os nomes.

Queria muito saber quem eram, o que sentiam, quando jovens, grávidos, idosos...

Escrevo para te contar que ser tua mãe é a coisa mais difícil e mais linda da minha vida.

Escrevo porque não sei do dia de amanhã, nem o de hoje, e a escrita me ajuda a polvilhar um pouquinho de terra no buraco da minha mente, no sentido de ter onde segurar, de aterrar um pouco na matéria a minha vida.

Quando você nasceu, eu já tinha morrido algumas vezes.

Quando engravidei de ti, me dei conta de que queria continuar viva.

Tive medo. De morrer no parto. De você morrer.

Parecia uma indecência preparar enxoval, montar o berço (o que faz a alegria de muitas gestantes). Para mim era algo mais provável de não acontecer.

Estava pronta para dar adeus à ideia, caso você não viesse

E no meio da pandemia, em uma cidade do litoral, eu e teu pai andávamos de mãos dadas na beira da praia.

Uma senhora me perguntou se era meu primeiro bebê.

E eu respondi: "É o primeiro da segunda vida."

Antes de ti, tudo era incerteza.

A Mariana caiu dura (literalmente).

Meu pai se foi dormindo, mas segurando seu livro, como se desse pra carregar pro além e terminar na espera do purgatório sua última leitura.

Minha vó se foi atropelada.

Mil formas (estúpidas) de morrer.

E eu vivia com medo de morrer de qualquer uma delas.

Me exercitava mentalmente, estava pronta pro que der e vier, para qualquer morte que aparecesse no radar.

Mas viver? O que é isso? Um filho?? Realmente não estava nos planos.

Mas ao saber de ti, filho, eu quis viver.

Senti algo novo, era esperança surgindo do fundo do peito.

Ainda tenho medo.

Às vezes grito, me desespero, digo que não dou conta.

Mas sigo aqui. Porque te amo.

Tua mãe

Tramandaí, 18 de agosto de 2021.

(respiro reflexivo)

*O nascimento do meu filho não apagou os lutos.
Mas me devolveu ao corpo.
Um corpo que sangra, grita, planta, se assusta, ama.
Um corpo que agora escreve para não desaparecer*

3.2 Fragmentos: Porto Alegre Afogada

Porto Alegre-Infeliz, 24 de maio de 2024.

A chaleira chia. Faço café.
Coloco a bota de borracha enquanto aprecio o mofo nas paredes.
A gente se acostuma com tudo.
A cidade afundou.
Saio a caminhar com os cães, um helicóptero voa baixo.
O cheiro é de podre nas ruas da minha vida.
Caminho lado a lado com as linhas nas paredes, marcas da altura que chegaram as águas do Guaíba.
É a altura do meu pescoço.
ASFIXIA
Passo pela igreja, vejo as manchas de água no altar.
Talvez rezar nunca tenha sido tão inútil.
Imagino os santos afundando, as velas boiando.
Embaixo dos meus pés, lama seca, grama morta.
Dentro da minha cabeça palavras desfilam:
falência, dissonância cognitiva, colapso...
Quando dobro a esquina sinto um novo ser vivo chutar minhas entranhas.
Olho para cima, as copas das árvores seguem verdes.

(respiro reflexivo)

*A vida insiste, mesmo quando tudo parece escapar.
Escrevo para não esquecer que eu gestava uma semente de esperança enquanto a cidade sangrava.
Escrevo para lembrar que havia flores brotando nos canteiros da horta enquanto a lama engolia os carros.*

4 DISCUSSÃO – TECENDO SENTIDOS

“A escrevivência é o que nos salva.
Escrevemos porque viver ultrapassa qualquer entendimento.”
(Conceição Evaristo, em entrevista à revista Cult, 2017).

"Não sou eu que escrevo, são as palavras que me atravessam."
(inspirado em EVARISTO, 2020)

As cartas escritas neste trabalho não são apenas memórias escavadas dos últimos quatro anos. São rastros. Formas de existir e resistir em meio às urgências de um mundo desigual, a partir de uma escuta implicada: de mim, de outros e dos silêncios.

4.1 A vida que escreve: corpo, memória e território

Ao escrever para meu filho e para mim mesma, escrevo também para os muitos sujeitos silenciados que passam pela escola e pelas ruas. A escrita de si, neste trabalho, não é individualista. Ao contrário: como propõe bell hooks (2013), escrever pode ser um ato coletivo de amor e liberdade. Quando escrevo sobre meu corpo gestando, sofrendo, lembrando, estou evocando também os corpos de mulheres que ensinam, aprendem, lutam por educação mesmo quando o mundo as atravessa com lutos e abandono.

No chão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses corpos já carregam uma longa história de apagamentos. São, como nos lembra Paulo Freire, corpos potentes, que pensam e que sonham. Corpos que, como o meu, tentam seguir mesmo quando o luto é recorrente, quando a falta é presente, quando o tempo da escola parece não caber na vida.

4.2 Cartas como método: escrevivência e pesquisa-poesia

As cartas deste trabalho não nasceram de um projeto linear, mas de uma urgência de falar por (e com) quem talvez nunca será ouvido nas bancas acadêmicas. Como propõe Conceição Evaristo, a *escrevivência* é quando a vida se inscreve no texto, atravessando as margens da norma. A carta-poesia, nesse sentido, é uma forma de resistir à lógica fria da escrita clássica acadêmica e escrever com o corpo.

A carta é uma forma de plantar o futuro, gesto profundamente ligado à educação ambiental crítica, que não se faz só com conceitos, mas com escolhas cotidianas: de não desistir, de cuidar, de sonhar com um mundo habitável. Como propõe Carvalho (2001), educar ambientalmente é cultivar uma escuta sensível ao território — esse corpo vivo, entre solo e sujeito.

4.3 A deficiência como diferença: escuta e travessia

Quando falo da escola, falo também de inclusão. Não como projeto burocrático, mas como uma travessia necessária e sensível. No final do artigo há uma carta que foi escrita à minha filha, e que carrega em si a esperança de uma escola que acolha a deficiência sem negá-la, como diferença, não como insuficiência. Como nos propõe Mantoan (2003), a inclusão só acontece de verdade quando não mais se pergunta "quem pode estar aqui?", mas sim "como podemos estar todos?".

Nas cartas, especialmente nos fragmentos de Porto Alegre afogada, há uma travessia constante entre o que falta e o que insiste. A escuta que proponho como educadora — tanto no AEE como na horta, como na EJA, é uma escuta do não dito. Uma escuta da ausência. Uma escuta que também é cuidado. Uma horta que se faz de palavras sementes, de restos de mim, dos excessos das faltas, na compostagem que fermenta os abandonos aos que os alunos da EJA ficaram sujeitos em um solo por vezes árido e ultimamente afogado.

Skliar (2003) nos convida a deslocar o olhar para o "outro da educação", aquele que escapa às normas e nos convoca a uma ética da presença. Foi a partir desse convite que escrevi a carta que abre este trabalho, "Para todos aqueles que a escola não soube acolher", dedicada aos muitos estudantes com deficiência que conheci ao longo da minha trajetória. Com eles, aprendi formas outras de ensinar e aprender: uma pedagogia do gesto, da repetição, do tempo outro.

4.4 Terra, mãe e escrita: sementes de permanência

A horta, o mar, a morte e as plantas que nascem onde menos se espera estão nas cartas como metáforas e matéria. A terra, nesse trabalho, não é cenário. É personagem. É saber. Como nos diz Boaventura de Sousa Santos (2000), precisamos de uma ecologia de saberes, e isso inclui o saber da terra, da experiência, da escuta, da comunidade.

Quando escrevo para os meus filhos, falo dos lutos, sobre o medo, estou também escrevendo sobre cuidado. Sobre como a maternidade, a educação e a luta ambiental não são mundos separados. São costuras. Como nos lembra Ailton Krenak (2020), “só continuamos vivos porque inventamos encantamento”. A horta comunitária, mesmo sem verba, é encantamento. A escola que acolhe, mesmo sem estrutura, é encantamento. As cartas são encantamento.

5 CONSIDERAÇÕES (FINAIS) POÉTICAS

Carta a filha (Para Greta, minha pequena semente)

Minha filha,
Tu ainda não sabes ler, mas um dia talvez encontres essas palavras.
E eu quero que saibas que, mesmo nos dias em que tudo parecia ruir, eu seguia
plantando.
Capinei quando tu e eu éramos um corpo só.
Semeei perguntas em uma sala de EJA onde não se via sorrisos.
Colhi esperança nas páginas deste trabalho, que não é apenas um TCC, mas um
barquinho vencendo distâncias.
Te escrevo, filha, porque teu nome já carrega a força de uma geração que não
poderá mais adiar o que fizemos com o mundo.
Te escrevo porque, enquanto tu mamavas no meu peito, eu escrevia sobre educação
ambiental, inclusão, e jovens adultos esquecidos pelo sistema.
Te escrevo porque quero que saibas que tua mãe não desistiu.
Que, mesmo sem verba, teimou em lutar por uma horta, com salário defasado
e tempo espremido, ela escolheu continuar sonhando com uma escola que acolha,
que encante, que não negue a ninguém o direito de aprender.
Quando cresceres, talvez aches exagero.
Talvez tudo isso te pareça pequeno.
Mas te garanto: não é.
Cada estudante que volta a acreditar em si,
cada deficiência acolhida com dignidade,
cada semente que brota em solo público — é um ato de revolução.
Filha, que tu vivas num mundo mais justo para as mulheres, onde ser
mãe/educadora não inviabilize tua existência.
E que, se um dia fores tu quem escreve cartas, que elas também floresçam do chão da
ternura.
Com todo o amor.
TUA MÃE

5.1 Uma escrita que continua

As cartas não se encerram em si. Elas continuam nos corpos que vão ler, nas vozes que vão ecoar, nos gestos que talvez nasçam depois. Essa escrita não é resposta. É provocação. Como mãe, como filha, como educadora e como mulher que perdeu e sobreviveu, sigo escrevendo.

Sem saber rezar, mas plantando palavras como quem semeia esperança.

5.2 Para quem me leu

Este trabalho começou como uma tentativa de juntar o que eu via na escola, na horta, no curso de AEE, e no percurso, encontrei não três áreas distintas, mas um mesmo território de exclusão e de reinvenção. E no processo me reinventei, trazendo os meus filhos e as ausências que me constituem, que são parte das vidas que circulam nas salas de aulas. Foi como romper uma quarta parede acadêmica, resisti, mas logo entendi como necessário esse registro e partilha de vivências. (Re)Escrevi cartas novas e antigas muitas vezes no intervalo das muitas interrupções da vida diária. Não há aqui um fim. Há travessia.

As cartas que escrevi não respondem o que imaginei inicialmente. Lançam outras possibilidades. Escavam. Cuidam. E me disseram que é possível fazer da escrita um modo de escuta. E que o cuidado não se aprende em apostilas, mas na lida com a vida.

Ficam, deste percurso:

- a escrevivência como prática de pesquisa;
- o corpo como território de saberes;
- a escuta como gesto pedagógico;
- a deficiência como diferença que ensina;
- a horta como espaço de encantamento;
- e a escrita como plantio...

Se eu pudesse deixar uma última carta, talvez ela dissesse assim:

Para quem lê estas palavras:

Não se esqueça que a escola pode ser abrigo. Que ensinar pode ser estar junto.

Que as diferenças não nos separam, nos revelam.

Não é fácil seguir com tantas ausências. Mas há algo que insiste. Uma vontade de cuidar, de ouvir, de aprender com os gestos mais simples.

A escrita me salvou.

Talvez também te salve.

Com amor,

pesquisadora-mãe-filha-mulher-estudante-agricultora-cidadã do fim do mundo

Tenho vontade de morar num barco, mesmo tendo medo do mar.

Tenho vontade de escrever livros, mesmo sem saber por onde começar.

Tenho vontade de viver, mesmo sabendo que a vida acaba.

Essas cartas são meu barco.

Meu mar.

Meu modo de navegar.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BRITO, R. M. A. de; SILVA, E. J. L. da. A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63606>. Acesso em: 1 de maio 2025.

CAMPOS, J. A. de P. P.; TASSINARI, A. M.; GALVANI, M. D. Organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/51570>. Acesso em: 1 de maio de 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3336>. Acesso em: 22 de maio de 2025.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. São Paulo: Global, 2012.

CRUZ, U. R. X. da; OLIVEIRA, L. P. de. A educação de jovens e adultos (EJA) e a educação especial: os desafios do ensino plural, entre integração, inclusão e direitos. **Cadernos do Leste**, Belo Horizonte, v. 22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/caderleste/article/view/41749>. Acesso em: 1 de maio de 2025.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência é o que nos salva**. Escrevemos porque viver ultrapassa qualquer entendimento. Entrevista à Revista Cult, 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/conceicao-evaristo-encara-a-escrita-como-ato-politico/>. Acesso em: 20 de maio de 2025.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós** – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 27–46

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

G1. **Três a cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, indica pesquisa**. G1 Educação, 5 maio 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/05/05/3-a-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-indica-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

GALLI, T. M.; SILVA, J. M. R. da; BONETTI, G. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marta Rossetti Batista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Rev. e ampl. São Paulo: Vozes, 2006.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: o outro na educação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

THE NEW YORK TIMES. **Trump's cruel education vision returns**: targeting students with disabilities again. The New York Times, 11 de maio de 2025.

VENTRE, Anna Letícia. **Com sorte, ao tardar, pela escrita**: [inconsciente, poesia, perda]. 2024. 91 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, 2024.

O PLENO VIVER: VIVÊNCIAS DA SEXUALIDADE DOS(AS) JOVENS AUTISTAS, MEDIADAS PELAS MÍDIAS SOCIAIS

Eliza da Costa Guandet¹

RESUMO: A saúde sexual e reprodutiva de jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é atravessada por vivências específicas, marcadas pelo isolamento social, pela carência de vínculos afetivos e pela dificuldade de compartilhar dúvidas e angústias, comuns na adolescência. Enquanto jovens neurotípicos(as) desenvolvem cumplicidade e pertencimento por meio de trocas sobre sexualidade, os(as) jovens com TEA enfrentam barreiras tanto internas quanto sociais. Este estudo tem como objetivo reconhecer situações-limite enfrentadas por jovens com TEA na resolução de questões referentes a sua sexualidade e saúde reprodutiva. Adotou-se uma abordagem qualitativa de análise de mídias digitais, com inspiração na etnografia. Foram analisadas postagens, comentários e reações em um grupo fechado do Facebook voltado a esse público, buscando compreender como as interações digitais contribuem para a construção de sua identidade sexual. Os dados revelam que jovens com TEA têm dificuldades em reconhecer comportamentos sociais esperados, o que gera sofrimento e exclusão. Embora amparados por legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, esses(as) jovens ainda enfrentam resistências institucionais e familiares que dificultam sua autonomia sexual. As plataformas digitais surgem como espaços de acolhimento e pertencimento, possibilitando trocas significativas. Promover educação sexual inclusiva e espaços de diálogo é essencial para garantir o direito à vivência da sexualidade e direitos referentes a esta de forma segura e autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. TEA. Juventude e sexualidade. Direito sexual e reprodutivo.

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade é inerente à vivência humana, está presente e sendo constituída desde o nascimento, e este fato também faz parte do viver da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando que a sexualidade se estrutura ao longo de toda a vida, é na adolescência que ela passa por uma fase crucial de desenvolvimento, marcada por intensas mudanças físicas, psíquicas e sociais. É nesse momento de transição que o indivíduo vai consolidar os hábitos relacionados às práticas alimentares, físicas, sexuais e reprodutivas, cuidados com o corpo e o possível contato, muitas vezes experimental, com substâncias potencialmente causadoras de dependência, como álcool, cigarro e outras drogas. Todas essas vivências têm impactos profundos na saúde psíquica e física dos(as) jovens.

A disponibilidade de informações e orientações adequadas e voltadas a esta parcela específica da população é fundamental para formar adultos comprometidos com sua própria saúde e bem-estar, bem como o estabelecimento das formas como estes praticam os afetos e cuidados. Neste intrincado jogo de relações sociais são reproduzidos e construídos as condutas

¹ Professora de Ciências no estado do Rio Grande do Sul. Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas (UFSM). Bacharel em Saúde Coletiva (UFRGS). Especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família (Uninter). Contato: guandeteliza@gmail.com.

e padrões sociais que nos colocam em relação, permitindo uma identificação com grupos e coletivos, possibilitando a formação de individualidades e pertencimento.

A saúde sexual e reprodutiva dos(as) jovens é moldada por suas vivências e percepções e está intimamente ligada aos vínculos que estabelecem ao longo de suas vidas, o pertencimento social, a família, a escola e outros grupos, influenciando muito na construção dos comportamentos sexuais e tomada de decisões acerca deste tema. No caso de jovens com TEA, esta construção ocorre de formas diversas, muitas vezes estão isolados(as) e privados(as) do compartilhamento de suas angústias e dúvidas.

Os(As) jovens que vivem com TEA muitas vezes experimentam exclusões sociais e de seus pares, enfrentando uma série de outras exclusões, de ordem social, econômica, afetiva, entre outras, que os(as) acompanham ao longo de suas vivências, produzindo afastamento de espaços de convivência e, consequentemente, de trocas entre pares.

A construção da sexualidade é um fator que ocorre com várias contribuições, dos pares, pais, interações sociais diversas e, principalmente, no ambiente escolar. Sendo assim, é importante pensar como os(as) jovens autistas realizaram estas construções, pois muitas vezes possuem dificuldades em manter interações sociais.

A educação sexual voltada e adaptada para essa parcela de estudantes tem uma grande importância, pois frequentemente enfrentam dificuldades na compreensão e manifestação de seus desejos, vontades e necessidades. Assuntos relacionados a este tema são compartilhados pelos(as) jovens neurotípicos(as), gerando pertencimento e cumplicidade, mas sabemos que jovens autistas possuem restrições, impostas pelo próprio transtorno, para alcançarem esse grau de interação.

Os(AS) jovens com TEA não recebem e não têm acesso a informações sobre sexualidade, havendo um receio de que estes(as) não conseguirão lidar com essas informações, ocorrendo um consenso tácito que este assunto não pertence ao universo destes(as). De uma forma geral, são vistos como imaturos e ingênuos nos aspectos que dizem respeito a este assunto, e que não sentem desejos e vontade de contato com outros, imagina-se que o despertar da sexualidade é inapropriado a estes e que ficarão bem se forem privados deste direito.

Apresentar este tema aos jovens sempre foi cercado de muitos tabus e de “não dizer” e ganha uma dimensão muito maior quando se trata de jovens que vivem com TEA. Conforme reforçado por Rocha e Mesquita:

A dificuldade em abordar o assunto acontece independentemente da pessoa estar dentro ou fora do espectro autista, contudo, quando se tem o diagnóstico de TEA, observa-se uma maior resistência em abordar o tema, pais e/ou responsáveis e, até mesmo, os próprios profissionais da saúde, motivados por crenças e estigmas de que uma pessoa autista nunca conseguirá estar em um relacionamento amoroso-sexual, ou nunca manifestará sua sexualidade ou desejo a alguém, desconsiderando que aquele sujeito também é um sujeito sexual como qualquer outro, fortalecendo cada vez mais o imaginário de “anjo azul” e eterna criança (Rocha; Mesquita, 2018, *apud* Portela, 2021, p. 21).

Se, em um aspecto, os(as) jovens que vivem com TEA podem apresentar maior dificuldade em divulgar suas dúvidas e inquietações, por outro ângulo este mesmo fator pode funcionar como protetivo, pois os(as) levaria a buscar mediação de pessoas de sua confiança na busca destas informações. Essa limitação de sua busca entre pessoas com as quais possuía

afinidade acaba por funcionar como uma proteção, em alguma medida, de desinformações e exposição a atitudes que possam colocá-los(as) em risco, fato frequente entre jovens neurotípicos.

O pleno viver de suas sexualidades e de seus direitos reprodutivos não pode ser descolado e nem sufocado nestes indivíduos sob a alegação de proteção e cuidado. Torna-se fundamental o acolhimento de suas demandas, seja no campo da saúde pública, na legislação e na educação, formando uma rede de cuidado que leve à autonomia destes.

Nesse sentido, este estudo busca investigar como jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) produzem e vivenciam sua própria sexualidade, bem como compreender de que maneira percebem esse processo de construção. Pretende-se, ainda, analisar como esses(as) jovens acessam informações relacionadas ao tema da sexualidade e de que forma estão utilizando esse conhecimento na construção de sua autonomia, contribuindo para a realização de um viver pleno, com liberdade, respeito e consciência de seus direitos.

Este estudo tem como objetivo reconhecer as situações-limites enfrentadas por jovens com TEA, na resolução de questões referentes a sua sexualidade e saúde reprodutiva. É preciso compreender para efetivar ações no âmbito da escola, voltadas aos(as) jovens típicos(as) e atípicos(as), a fim de que estes(as) vivenciem e acessem sua sexualidade de forma saudável e plena, entendendo as implicações na sua saúde sexual, reprodutiva e na sua autonomia para a tomada de decisões acerca deste tema.

1.1 Caminho metodológico

Com a intenção de compreender como os jovens autistas produzem e vivem sua sexualidade, foi utilizada a metodologia de análise de mídias sociais para buscar conhecer as formas como os(as) jovens autistas compreendem os fatores que contribuíram na formação de sua sexualidade, como acessam e compartilham informações e dúvidas, através da análise de suas interações nas plataformas digitais.

A abordagem metodológica adotada utilizou as mídias sociais como fonte de pesquisa qualitativa, com foco em identificar e compreender as expressões relacionadas à temática sexualidade em um ambiente digital, que se mostra cada vez mais presente no dia a dia na vida destes(as) jovens. Foram pesquisadas postagens e interações encontradas em um grupo fechado da plataforma Facebook, com foco nas discussões sobre o tema de interesse. Na pesquisa, foram analisados também os comentários e reações a essas postagens, possibilitando uma maior compreensão sobre as percepções e vivências desses(as) jovens, assim como os desafios enfrentados na construção de suas sexualidades.

A escolha desta metodologia de pesquisa surgiu pela pouca disponibilidade de publicações sobre o tema, especialmente quando trata-se de materiais que privilegiem a fala dos jovens, o que inviabilizou a adoção da metodologia de revisão bibliográfica, inicialmente cogitada. A maioria das publicações disponíveis tratam da sexualidade de pessoas adultas com TEA, porém não referem como estes adultos se construíram como seres sexuais. Tendo em vista que, apesar de a sexualidade ser estruturada durante toda a vida, é na adolescência que são sentidas as alterações mais significativas, que influenciarão o resto do viver adulto, torna-se fundamental direcionar o olhar para essa fase específica do desenvolvimento.

A análise das mídias sociais surgiu como uma boa alternativa para a coleta de dados, uma vez que, nestes espaços, os jovens buscam interação e se expressam de forma casual e livre. Esses dados estão disponíveis nas diversas redes sociais *online*, o que possibilita sua coleta e análise de forma relativamente simples. Acompanha-se o grupo estudado há mais de três anos, interagindo com seus integrantes ao longo desse período. Este trabalho tem inspiração

etnográfica; no entanto, esse tempo de interação não é suficiente para uma pesquisa de caráter etnográfico, que exigiria um período de observação muito mais prolongado.

A pesquisa em ambientes virtuais tem sido, há algum tempo, utilizada como fonte de coleta de dados, aproveitando-se do vasto volume de informações que circulam nesses espaços, porém ainda não está bem estabelecida como metodologia. Como destacam Amaral *et al.* (2008, p. 35), essa vertente metodológica começou a ser explorada a partir do surgimento de comunidades virtuais, no final dos anos 1980. No Brasil, entretanto, ainda são poucos os estudos voltados para essa questão, seja no que diz respeito à metodologia em si ou aos objetos analisados.

Neste contexto, torna-se importante diferenciar análise de mídias sociais de análise de redes sociais, uma vez que este estudo adota a primeira como metodologia para alcançar seus objetivos. Segundo Gilvan *et al.* (2020), a análise de mídias sociais concentra-se no conteúdo gerado pelos usuários, enquanto a análise de redes sociais tem como foco o estudo das conexões e interações entre os usuários. Dessa forma, o presente estudo utiliza a análise de mídias sociais como ferramenta metodológica para interpretar os discursos, experiências e representações sobre a sexualidade de jovens com TEA, tal como são expressos em ambientes digitais.

As mídias sociais possibilitam interações síncronas ou assíncronas entre indivíduos com interesses em comum, permitindo o compartilhamento de conteúdos em diversos formatos. Nesse sentido, podem ser definidas como “atividades, práticas e comportamentos entre comunidades de pessoas que se reúnem online para compartilhar informações, conhecimentos e opiniões usando meios de conversação e empregando palavras, imagens, vídeos ou áudios” (Safko; Brake, 2010, *apud* Lima Júnior, 2020, p. 390).

Para esta pesquisa, foi selecionada a plataforma digital Facebook, considerando seu amplo alcance e o significativo grau de interação que ocorre neste meio. Nela acompanhei o grupo Jovens Autistas Aspergers (JAA). O grupo JAA foi criado em 9 de fevereiro de 2016 e conta com 11.003 membros. Possui três administradores e uma moderadora de conteúdo. Em sua descrição na plataforma, apresenta-se da seguinte forma: “Este grupo existe para a socialização de jovens autistas aspergers, conscientizando neurotípicos sobre os direitos das minorias e a beleza das diferenças. Respeito e dignidade. Queremos criar uma onda de inclusão social e buscamos aliados. Observamos os direitos humanos e sonhamos com um Brasil menos desigual e mais justo”. Trata-se de um grupo bastante ativo, com muitas interações diárias.

Nesta plataforma, foi realizada uma busca manual por postagens que abordassem temas relacionados à sexualidade, aos direitos reprodutivos e aos relacionamentos afetivos. A coleta de dados foi realizada no período de 1º de outubro de 2024 a 30 de abril de 2025. Essa limitação de tempo foi necessária devido à alta dinâmica das postagens, que são constantemente atualizadas. Como o tempo disponível para a coleta era limitado, foi preciso estabelecer esse recorte temporal para garantir uma análise mais viável e eficiente.

Foram registradas trinta e seis postagens que atendiam a esses critérios, bem como as interações dos usuários, o que permitiu verificar o grau de engajamento em cada uma delas. As interações ocorreram por meio de comentários ou reações (“curtidas”). As postagens que recebem maior número de interações tendem a permanecer por mais tempo em evidência, sendo mantidas no topo das publicações do grupo e aumentando seu tempo de visualização.

Os resultados obtidos foram organizados em uma tabela descritiva, com o objetivo de facilitar a análise do discurso fluente manifestado pelos integrantes do grupo. Para isso, foram estabelecidas quatro categorias temáticas, a partir da leitura e categorização das postagens: “Dúvidas sobre o corpo”, “Curiosidades sexuais”, “Vivências afetivas” e “Reflexões sobre direitos sexuais e reprodutivos”. Essas categorias permitiram identificar os principais eixos de

interesse, angústia e expressão afetivo-sexual entre os jovens do grupo, levando em consideração a diversidade de experiências e a singularidade do contexto do Transtorno do Espectro Autista. Na análise dos dados coletados, as categorias “Dúvidas sobre o corpo” e “Curiosidades sexuais” foram tratadas conjuntamente, por serem bastante próximas e, por vezes, se entrelaçarem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO, DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS

2.1 Conexões do viver com TEA

O autismo foi descrito inicialmente em 1943, por Leo Kanner, como “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. Desde então, o conceito vem passando por sucessivas reformulações. Da mesma forma, os critérios que subsidiaram o diagnóstico do autismo passaram por diversas mudanças ao longo dos anos e foram descritos nos manuais de categorização nosológica (Fernandes *et al.*, 2020, p. 1).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), publicação que descreve e classifica os transtornos mentais, e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), têm constantemente atualizado os critérios de avaliação e classificação do Transtorno do Espectro Autista. As versões mais recentes desses manuais, o DSM-5 e a CID-11, passaram a considerar o autismo como um espectro. Essa abordagem observa não apenas os critérios comportamentais e indicadores do desenvolvimento, mas também aspectos cognitivos e de adaptação ao meio social.

As atualizações desses documentos passam a utilizar Transtorno do Espectro Autista (TEA) e não mais o termo autismo, focando como domínio principal do diagnóstico o déficit na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. Nos aspectos que tangem à classificação dos níveis de suporte, o DSM 5 propõe três níveis, enquanto o CID 11 não usa níveis, mas especifica a gravidade de acordo com a presença de déficit.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, de 2012, reconhece como características clínicas da pessoa com TEA:

§ 1º – Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Jovens autistas experimentam de forma muito acentuada a estigmatização por não se expressarem verbalmente com eficiência, de acordo com padrões normatizados, apresentarem sensibilidade ao toque, comprometimento na socialização e comportamentos repetitivos. Levando em consideração essas características é possível afirmar que os jovens com TEA

encontram, nos próprios aspectos manifestos pelo espectro, dificuldades na manifestação de suas sexualidades, pois

O conhecimento sobre a sexualidade é constante, envolvendo aspectos sociais, históricos e culturais, mas se intensifica na adolescência, quando os indivíduos começam a ter acesso à diversos discursos informais. É a partir desse momento que os comportamentos sexuais começam a ser aprendidos, no entanto, esse aprendizado se torna mais fácil para jovens neurotípicos, posto que apresentam um repertório mais amplo e complexo de interação social e comunicação com pares, observando e questionando seus comportamentos. Em contrapartida, para jovens atípicos, especificamente aqueles que se encontram dentro do espectro autista, esse aprendizado é dificultado, justamente por apresentarem, na maioria dos casos, um déficit na interação e comunicação, prejudicando sua interpretação de sinais considerados simples por nossa comunidade verbal (Maia *et al.*, 2018 *apud* Portela, 2021, p. 13 e 14).

Embora os(as) jovens com TEA possuam desejos, emoções e curiosidades semelhantes aos de qualquer outro(a) jovem, os traços característicos do espectro podem atuar como barreiras para a expressão plena e saudável da sexualidade. É, portanto, fundamental oferecer educação sexual acessível, suporte emocional e ambientes inclusivos para garantir o desenvolvimento integral desses indivíduos. O ensino da educação sexual é considerado fundamental para o desenvolvimento integral de jovens autistas, pois

O ensino da educação sexual é de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades sociais necessárias para a construção da sexualidade de jovens autistas. É relevante considerar propostas de ensino que visem a generalização dos comportamentos aprendidos para outros espaços do indivíduo, incentivando atitudes preventivas, autônomas e responsáveis, além disso, deve-se atentar para as particularidades de cada pessoa autista, promovendo um ensino mais inclusivo (Maia *et al.*, 2018 *apud* Portela, 2021, p. 26).

Na análise das interações no grupo Jovens Autistas Aspergers encontrei com alguma frequência postagens que expressavam a preocupação dos jovens com TEA em não compreenderem os sinais dados por outros jovens, fatos que geraram confusão e frustração, pois não conseguem decifrar as intenções comunicadas nas interações. Como o manifestado nas seguintes postagens:

Fui numa festa de halloween ontem e uma menina fantasiada de assassina ficou me encarando diretamente e fixamente por uns 40 segundos, não consigo definir se era flerte ou ela tava me julgando inferior e horroroso mesmo. Confesso que fiquei triste por não entender aquele olhar... vocês já passaram por isso? (Anônimo)

Pior nunca sei quando tão flertando comigo também, teve uma vez que a garota brigou comigo porque eu não “notei” ela. (John Matos)

Sendo autista, eu entendo que não queira andar por aí e conhecer pessoas (eu não quis e me dei bem do mesmo jeito) tente fazer amigos online em site de jogos, hobbies, interesses especiais etc. Muitas vezes, autistas têm dificuldades para entender o que os outros querem da gente, pelo que é muito difícil navegar relacionamentos. (Helena Alexandra)

Neurotípicos são estranhos. Se desinteressam às vezes por motivos idiotas e não se vêem na obrigação de dar satisfação. Mulheres neurotípicas também são assim. (Oswaldo Rozario Neto)

Pra gente que é neuro divergente é mais sofrido ainda. (Anônimo)

Sim, porque uma parte de conquistar alguém, principalmente mulher, é o seu comportamento, suas habilidades sociais, então alguém que é autista, tem dificuldade de flertar, tem dificuldade de manter uma conversa, consequentemente vai perder para os caras neurotípicos. (João Pedro Paz)

Os(As) jovens frequentemente demonstram não compreender quais são os comportamentos esperados em determinadas situações, o que gera sofrimento por não alcançarem conexão com seus pares e corresponderem aos comportamentos sociais esperados e vistos como adequados para as diversas situações enfrentadas no cotidiano. No caso específico dos indivíduos com TEA, a questão é que para vivenciar essas experiências sexuais com outra pessoa, é necessário ter uma interação social de alta qualidade e frequência, o que pode representar um desafio para eles em alguns casos (Malerba, 2020 *apud* Azevedo *et al.*, 2024, p. 6).

Constituem-se como seres sexuais, que gritam pelo direito de exercer plenamente suas sexualidades, seus direitos sexuais e reprodutivos, ao mesmo tempo em que escancaram as falhas da sociedade em assegurar o pleno viver dessas pessoas. A complexidade dessas relações, marcadas por barreiras comunicacionais, sociais e afetivas, frequentemente se impõe como obstáculo aparentemente intransponível, levando muitos(as) jovens com TEA à desistência na busca por vínculos afetivos, seja no campo da amizade, seja no âmbito dos relacionamentos amorosos. Essa exclusão causa invisibilidade, refletindo não uma limitação individual, mas uma falência coletiva na construção de ambientes potencialmente inclusivos.

2.2 Os afetos possíveis – Plataformas digitais como mediadora de afetos

A dificuldade em manter uma interação social, aspecto tão presente na vivência de pessoas com TEA é um ponto que pode impactar de forma marcante a constituição da sexualidade dos(as) jovens. Há entre estes uma busca nas interações *online* por informações e relacionamentos afetivos, pois de certa forma se sentem mais confortáveis e seguros para expressarem suas dúvidas, vontades e desejos.

As plataformas digitais, especialmente aquelas direcionadas ao público neurodivergente, oferecem um ambiente de pertencimento e acolhimento, permitindo que esses(as) jovens interajam com seus pares e compartilhem experiências sem o medo de exposição ou julgamento. Nesse contexto, como observa Antunes do Nascimento:

Hodiernamente, as juventudes autistas diagnosticadas com TEA nível 1, que se encontram no espectro sem deficiência intelectual e com linguagem funcional, vêm adentrando ao movimento ativista, principalmente através da mídia no ciberespaço, dimensão na qual expressam suas subjetividades em relação ao autismo e lutam por

garantias de direitos, buscando direcionar o olhar para além da diferença (Nascimento *et al.*, 2023, p. 303).

As interações nas plataformas mostram não apenas o uso da internet como meio de socialização, mas também como espaço de resistência, reconhecimento e reivindicação de direitos, em que os próprios indivíduos se tornam protagonistas de sua narrativa. No grupo estudado, baseado na plataforma Facebook, os(as) jovens expressam com frequência a vontade de ouvir seus pares sobre essas questões, como a pergunta postada por Pedro Reis:

Como descobriram a sexualidade de vocês? (Pedro Reis)

Essa postagem recebeu muito engajamento, com diversas curtidas e comentários, demonstrando uma vontade de falar sobre o assunto e compartilhar suas histórias, mostrando identificação com pares. Entre as respostas postadas destacam-se:

Eu descobri aos 14 anos, pois eu não me sentia atraído por mulheres. Eu comecei a sentir atração pelo meu melhor amigo. Além disso, duas amigas minhas me beijaram e eu não senti nada e depois meu amigo me beijou e eu senti tesão. (Igor Svelavenska)

É natural como qualquer coisa que vc gosta ou não gosta. Às vezes a gente tem dúvida do que gosta (de que maneira gosta), mas sempre sabemos o que não gostamos. (Des Falconi)

Eu tinha 11 anos e gostei de uma menina, depois de um menino, depois de outra menina... e... (Helena Alexandra)

Foi fácil. Parece que eu sempre soube que era bi. Apenas tive certeza com 13 anos, quando assisti um filme com a Kristen Stewart. (Brena Freitas)

Quando fui tomar banho num dia qualquer e notei que meu corpo tem mais curvas femininas que o normal, agora sou mulher trans KKK e antes disso eu tava meio confusa ainda e achava que era NB. (Guhadeen Giltsholder)

Vendo filmes e novelas. (Rodrigo Duarte)

É constante entre os(as) jovens a busca por suporte e validação por parte de seus pares. No grupo em estudo, esse apoio se concretiza como um ponto de contato fundamental, no qual os(as) participantes sentem-se seguros para falar e expor aspectos de suas sexualidades, de forma anônima ou não. Esse ambiente acolhedor e livre de estigmas contribui para a construção da autonomia afetiva e sexual, proporcionando um espaço de escuta, troca e reconhecimento. Tal dinâmica é evidenciada nas postagens compartilhadas no grupo, que revelam dúvidas, desejos e experiências vividas pelos jovens em relação à sua sexualidade.

Gente sou trans

Como devo agir com o preconceito e a indiferença das pessoas. Tô mal, já basta o autismo. (Anônimo)

Gente, só responde quem se sentir confortável, mas qual a orientação sexual de vcs? Esse é um ponto que eu sinto muita agonia pq não sei se sou assexual. Eu sinto nojo de relação sexual, só de pensar me dá agonia. Já tiveram pessoas interessadas em mim mas eu saí fora pq não sei como lidar e também não sinto atração pelas pessoas, não sei explicar, mas eu nunca me apaixonei por ninguém, sou uma pessoa extremamente desapegada e ainda quando crio vínculo mesmo que de amizade – eu desapego super fácil, tipo se a pessoa não falar mais comigo eu não sofro com isso. Mas eu já beijei na boca, só não sei dizer se gostei ou não. Muito confuso. (Anônimo)

As falas analisadas demonstram que, em geral, a descoberta da sexualidade por parte dos(as) jovens com TEA ocorre de forma solitária, sem compartilhamento com pares, familiares ou no ambiente escolar. Tal constatação acende um alerta importante: a ausência de espaços de escuta e acolhimento específicos para as demandas desses(as) jovens, que permanecem invisibilizados em suas demandas afetivo-sexuais. Como destaca Antunes do Nascimento (*et al.*, 2023, p. 306):

[...] podemos depreender o silenciamento sobre o exercício da sexualidade de determinados grupos sociais, a exemplo dos jovens com TEA, como, possivelmente, uma estratégia de controle sobre tais sujeitos, a qual opera na regulação de seus corpos, desejos e prazeres, através do temor, do desconhecimento, do medo... No entanto, esses jovens querem viver sua sexualidade, seus afetos, seus prazeres [...].

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer que, sejam indivíduos neurotípicos ou neuroatípicos, todos devem ter acesso a informações confiáveis, escuta qualificada e oportunidades de convivência em grupos. Esses fatores são essenciais para o desenvolvimento de uma sexualidade saudável, que acolha dúvidas, inseguranças, particularidades e diversidades. Nesse sentido, Brilhante *et al.* (2021, p. 421) alertam:

São diversas e singulares as expressões da sexualidade de pessoas autistas; estas demandam uma estrutura de apoio adaptável e que considere suas particularidades. Essas medidas, contudo, requerem uma mudança paradigmática, sob risco de mudarmos na forma e não na estrutura.

O ciberespaço foi uma das formas encontradas para viverem seus afetos e serem ouvidos em suas reivindicações. Buscando relatos com os quais se identificam, mesmo na distância física se sentem parte de um grupo que compartilha experiências comuns e colabora na compreensão de si mesmo e de seus corpos.

2.3 Reprodução, sexualidade e inclusão: Direito de todos para uma vida plena

Com certa frequência, pessoas com TEA são vistas como indivíduos que necessitam de tutela permanente, sem condições de estabelecer e vivenciar relacionamentos afetivos e sexuais. Essa visão reforça uma infantilização, negando-lhes autonomia e o direito à expressão da própria sexualidade. São, muitas vezes, vistos como sujeitos desprovidos de desejos e sentimentos afetivo-sexuais, o que acentua seu isolamento e silenciamento.

Nesse sentido, Rocha e Mesquita destacam que ainda há uma significativa resistência social em reconhecer a sexualidade das pessoas com deficiência. Segundo os autores, “existe, em relação a essas pessoas, uma recusa e dificuldade em aceitar que elas possuem sexualidade. A infantilização delas, em especial pelos seus familiares, acentua a dificuldade em lidar com o assunto [...]” (Rocha; Mesquita, 2018 *apud* Portela, 2021, p. 15). Essa perspectiva revela como os estigmas e tabus persistem, limitando o direito dessas pessoas ao exercício pleno de sua afetividade e sexualidade.

Essa negação, vinda inclusive de contextos familiares, impede a construção de uma sexualidade saudável e autônoma, e revela uma urgente necessidade de desconstrução de estigmas relacionados ao tema, para que o direito sexual e reprodutivo seja assegurado como parte integrante do viver das pessoas com TEA, sensibilizando a sociedade sobre a importância do respeito às diversidades.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) assegura que a deficiência não limita a plena capacidade civil do indivíduo, inclusive no que diz respeito ao exercício da sexualidade, da reprodução e da constituição de vínculos familiares e afetivos. O art. 6º da referida lei afirma:

Art. 6º – A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I – casar-se e constituir união estável;

II – exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III – exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV – conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V – exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI – exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 3).

Apesar dessa garantia legal, jovens com TEA ainda enfrentam resistências sociais, institucionais e familiares que negam ou ignoram sua condição de cidadão(ã), especialmente no que diz respeito à vivência da sexualidade e reprodução de forma autônoma e segura.

Muitos(as) jovens participantes do grupo Jovens Autistas Aspergers (JAA) relatam ter enfrentado, ou ainda enfrentam, dificuldades no reconhecimento de seus direitos sexuais e reprodutivos, seja por parte da sociedade em geral, seja por familiares e pessoas do convívio próximo. Essas experiências revelam uma realidade marcada pela invisibilidade, silenciamento e exclusão, especialmente quando se trata da autonomia sobre o próprio corpo e do direito de viver relacionamentos afetivos e sexuais de forma plena. Como demonstra a postagem:

Vocês acham que a minha sogrinha foi preconceituosa comigo? Ela me proibiu de namorar a filha dela só porque nós dois éramos autistas. Ela falou que dois autistas não podia namorar. (Anônimo)

Essa postagem gerou uma grande mobilização entre os(as) participantes, com diversas interações que expressaram diferentes pontos de vista sobre o tema. O mais surpreendente foi que outros(as) jovens questionaram a possibilidade de duas pessoas com TEA manterem um relacionamento afetivo sem a intervenção ou o cuidado de uma terceira pessoa. Esses questionamentos expressam que, mesmo entre pessoas com TEA, há a crença na dificuldade de

autonomia e capacidade de cuidado mútuo de indivíduos com TEA, evidenciando uma percepção de que eles necessitam de suporte constante para organizar suas próprias relações e necessidades cotidianas.

É possível perceber, em diversas postagens do grupo JAA, que muitos(as) jovens chegam à idade adulta sem jamais terem vivenciado um relacionamento amoroso. Em muitos desses relatos, eles(as) demonstram que absorvem essas visões equivocadas, que os(as) leva a acreditar que não possuem o direito de amar, ser amados(as) ou exercer sua sexualidade. Essa crença se transforma, por vezes, em conformismo ou desistência, com a ideia de que, por sua condição, o mais adequado seria abrir mão de seus direitos sexuais e reprodutivos e aceitar uma vida solitária. Esses sentimentos são claramente perceptíveis nas postagens compartilhadas no grupo, como demonstram os relatos a seguir:

A maioria dos autistas têm tendência pro celibato involuntário? (Rafael Brites)

Não sei, o que sei é que não sinto atração facilmente. Sou demissexual e tô há anos sem sentir atração alguma por alguém. (Jonh Matos)

Eu falo bem, sou bonito, tenho bons amigos, sou atlético e não me relaciono. Com certeza o autismo tem grandes marcas nisso. (Arthur Thomaz)

Sim. Às vezes é melhor. Daí seria um celibato voluntário? Eu queria estar em um relacionamento, mas sou atípica, então não funciona com qualquer um, daí prefiro o celibatário. (Carol Mota)

Eu sempre quis ser mais sociável. Sempre fui “bicho do mato”. Melhorei muito, mas ainda sou. Creio que isso fechou muitas portas, principalmente em se tratando de amizades e atividades de adolescentes. Eu saía de casa só pra escola, tinha poucos amigos, demorei a namorar, engoli muito sapo e sofri muito bullying por não me impor... (Carol Chikazawa)

Pessoal que nunca namorou, mas quer um dia. O que você acha que outro poderia esperar ao se relacionar com você? (Vitor Azevedo)

A crença de que pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não desejam estabelecer vínculos afetivos ou constituir família consolidou uma narrativa cruel e desumanizadora, naturalizada socialmente e, inclusive, pelos próprios indivíduos com TEA. Tal visão reduz a complexidade dos desejos, afetos e necessidades dessas pessoas, perpetuando a ideia equivocada de que não aspiram ser pais/mães e formarem suas próprias famílias.

As falas apresentadas a seguir evidenciam a frustração, o sofrimento e, em muitos casos, a resignação de jovens autistas diante das barreiras enfrentadas para exercerem suas sexualidades, construindo laços afetivos duradouros.

Como lidam com a paternidade? Como se sentem em relação? (Luana Raaber)

Não sou pai, mas não tenho nenhum pinga de vontade de um dia ser 1. Esse é meu sentimento (Leo Junior)

Eu espero que um dia eu seja pai vai ser difícil mas quero conseguir ser um bom pai eu acho (Controle da Zoeira)

Não ter filhos quando não tem condições e também não quer ver um filho sofrer com a mesma síndrome que você ou pior também é um ato de amor. (Zila Oresko)

Eu concordo. Eu não tenho vontade de ter filhos um dia por medo de vir com os mesmos transtornos (ou pior) que os meus. Eu sei que não teria paciência, então é muito mais melhor não ter. Evitar realmente é um ato de amor quando não se tem condições financeiras e mentais. (Lyli Santos)

Ontem eu tive que ir só para o postinho, precisei iniciar o meu pré natal, meu marido falou que eu ia consultar com uma médica que já conheço há 1 ano, mas chegando lá eu não tava na lista, pra completar me colocaram pra assistir palestra, antes de iniciar a enfermeira falou que ia fazer a roda de cadeiras ia deixar chegar mais meninas pra iniciar, imaginei que a roda de cadeira era aquelas brincadeiras de girar ao redor da cadeira pra vê quem senta primeiro, começou encher de gente, entrei em pânico e fugi, só não pude ir pra casa pq não saberia voltar só, tinha ido pra lá de uber que meu marido chamou, fiquei na recepção pedindo 1 vaga pra médica, a enfermeira veio atrás de mim perguntando pq eu não tava na sala, e eu falei que era pq eu não queria brincar, ela se irritou comigo, falou que o trabalho dela não era brincadeira, eu disse: mas a senhora num falou que ia fazer a roda de cadeira? Ela disse que era um círculo formado com cadeiras pra conversarem, aí eu disse: ah tá entendi, ela disse: bora voltar? Eu disse não pq lá tá com muita gente, ele se irritou e entrou na sala, depois voltou mais mansa perguntando o que eu queria mostrar a médica, aí mostrei a ela tudo, ela viu meus documentos com CID do autismo grau 2 e tag, se acalmou comigo e me ajudou, conseguiu uma vaga pra médica que eu queria e ainda achou meu celular que perdi no aperreio lá, nunca mais eu saio sozinha de casa. (Anônima)

Deve ser resguardado o direito de escolha de qualquer pessoa quanto ao desejo de ter ou não descendentes. No entanto, é essencial que essa escolha seja resultado de uma decisão livre e refletida, que represente de fato a vontade do indivíduo, e não uma imposição social ou familiar.

Para isso, é necessário assegurar espaços de informação e acolhimento, nos quais os(as) jovens com TEA tenham acesso a conteúdos seguros e adaptados sobre contracepção, cuidados com o corpo, saúde sexual e reprodutiva. A educação sexual, nesse contexto, assume um papel fundamental, pois é por meio dela que se pode preparar esses(as) jovens para vivenciarem suas sexualidades de forma autônoma, segura e responsável, respeitando seus tempos, limites e escolhas e, assim, refletindo um viver pleno. Conforme destacam Justino *et al.* (2021 *apud* Azevedo *et al.*, 2024, p. 3):

Para promover a autonomia na tomada de decisões sobre saúde sexual e reprodutiva, é importante contar com serviços educacionais que envolvam, entre outros temas, as infecções sexualmente transmissíveis (IST) e métodos de proteção acessíveis, seguros e adequados. No caso das mulheres, é importante ter acesso a serviços e profissionais de saúde qualificados que ofereçam apoio durante a gravidez, parto e maternidade, caso decidam ter filhos.

Dessa forma, garantir acesso à informação, ao cuidado e à escuta qualificada em todos os espaços da sociedade é não apenas uma questão de saúde pública, mas um compromisso que

todos os setores da sociedade devem se responsabilizar, de forma a garantir que estes indivíduos possam acessar seu direito de livre escolha.

3 E SE EU TIVESSE DIREITO AO PLENO VIVER? REFLEXÕES FINAIS

A abordagem de temas relacionados à sexualidade e à reprodução de jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) permanece como uma das questões mais delicadas enfrentadas por instituições escolares, famílias e pela sociedade em geral. Esse cenário evidencia a urgência na construção de vínculos afetivos e comunicativos entre os(as) jovens e os diversos atores sociais com os quais convivem, favorecendo o diálogo, a escuta e o reconhecimento das suas demandas.

Ao voltarmos o olhar especificamente para os(as) jovens com TEA, percebemos que essas abordagens são, muitas vezes, falhas, superficiais ou completamente ausentes, o que compromete o acesso à informação e à vivência plena da sexualidade. Torna-se, portanto, fundamental criar formas eficazes de aproximação e escuta ativa, promovendo espaços seguros para educação sexual e reprodutiva que respeitem as especificidades do espectro autista.

Essa construção deve ter como foco a garantia da autonomia de escolha, o desenvolvimento saudável da sexualidade, o conhecimento do próprio corpo e o fortalecimento da autoestima, aspectos indispensáveis para a formação de uma sexualidade saudável, que permita a estes indivíduos o pleno viver. Além disso, é fundamental promover ambientes de apoio e compreensão, onde essas pessoas possam explorar e expressar sua sexualidade de forma segura e autônoma.

As plataformas digitais podem contribuir para a sensação de pertencimento e oferecer um espaço de compartilhamento de informações e dúvidas. No entanto, ainda estão longe de ser um ambiente ideal. Apesar de promoverem a aproximação entre pares, também podem ser fonte de desinformação e disseminação de ideias equivocadas que reforçam estigmas já existentes.

Os desafios enfrentados por jovens com TEA na manifestação de sua sexualidade não são resultantes da ausência de desejo ou interesse, mas sim das barreiras impostas por características do espectro e, sobretudo, por um olhar social excludente e normatizador dos corpos. Por isso, é urgente promover espaços de diálogo, educação e acolhimento, que considerem as diversidades e a sexualidade como um direito inalienável do ser humano.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 20, dez. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/famecos/article/view/4829>. Acesso em: 2 jun. 2025.

AZEVEDO, L. M. de S. *et al.* Desenvolvimento da saúde sexual em pessoas autistas: uma revisão crítica da literatura. *Cognitionis Scientific Journal*, v. 7, n. 2, p. e375, 2024. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/375/>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRILHANTE, A. V. M. *et al.* “Eu não sou um anjo azul”: a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 417-423, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.40792020>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. *Psicologia USP*, v. 31, e200027, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?format=pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

LIMA JÚNIOR, E. G. S. *et al.* Ferramentas para análise de mídias sociais: um levantamento sistemático. In: COMPUTER ON THE BEACH, 11, 2020, Balneário Cambori. *Anais [...]*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/acotb/article/view/16796>. Acesso em: 23 maio 2025.

NASCIMENTO, C. A. do; VARGAS, J. R.; BEZERRA, K. D. Gênero e sexualidade de jovens com TEA: uma breve análise a partir do podcast *Introvertendo*. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 72, p. 301-319, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/17691>. Acesso em: 13 maio 2025.

PORTELA, Mariane de Andrade. *Educação sexual de jovens autistas: vivências acerca da sexualidade e educação sexual*. São Luís, 2021. 56 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco, São Luís, 2021. Disponível em: <http://repositorio.undb.edu.br/jspui/handle/areas/630>. Acesso em: 27 abr. 2025.

AS MÍDIAS SOCIAIS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: NARRATIVAS PELO EMPODERAMENTO

Fabrizio Ramires Bonacina¹

RESUMO: Sob o viés da inspiração netnográfica este artigo aborda a temática das redes sociais e dos cyberspaços como possíveis comunidades virtuais e espaços de convivência e trocas para a comunidade de pessoas com deficiência. Utilizando como métrica de recorte de pesquisa o prêmio Ibest 2024 na categoria diversidade e inclusão, analisar-se-á os perfis da rede social instagram dos vencedores do prêmio, em especial as postagens dos últimos três meses que obtiveram maior número de comentários e os destaques fixados. Delimitado o recorte, procurar-se-á analisar o teor do conteúdo e sua relevância para a temática da inclusão e o enfrentamento ao capacitismo, fatores que apoiam a inclusão, bem como o ambiente dos perfis dos influenciadores como espaço para a comunidade de pessoas com deficiência.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão. Deficiência. Mídias Sociais

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, marcado pela popularização da internet móvel, dispositivos móveis tais como smartphones, tablets, e das diversas redes sociais nas quais as pessoas procuram expressar seu cotidiano, suas dificuldades, seus anseios e desejos, a internet tem sido um território de construção das subjetividades. Neste sentido, este artigo discute as mídias sociais e as pessoas com deficiência em narrativas pelo empoderamento

Em um levantamento, na plataforma Capes, das pesquisas sobre o tema, identificamos que há pouca produção científica relacionando a temática do cotidiano das deficiências e as redes sociais como meio de sociabilidade e empoderamento. Durante minha pesquisa sobre os trabalhos já realizados acerca do tema foram identificadas apenas 3 pesquisas versando sobre a temática das redes sociais e deficiência no catálogo de teses e dissertações da CAPES, sendo estas, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Silva, 2021, em sua dissertação “Tessituras nas/das/com redes educativas: conversando com a comunidade acerca das potencialidades das pessoas com deficiência intelectual por meio de um canal no youtube” versa sobre tecer redes colaborativas através de um canal no youtube para contribuir com a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Ries, 2023, em sua tese de doutorado intitulada “Somos autistas: uma cartografia afetiva de enunciados de neuro divergentes no Instagram” procura compreender como os discursos enunciados por autistas em seus arranjos comunicacionais nas plataformas de redes sociais digitais mobilizam suas vulnerabilidades e condições de reconhecimento de sua autonomia. Tal pesquisa privilegia a análise das postagens de forma afetiva, dedicada à escuta das vozes dos sujeitos autistas e à apresentação dos seus manifestos. Já Neto, 2023, em sua dissertação de mestrado “A sociedade em rede e a pessoa com deficiência: reconhecimento social e os desafios da extimidade na era digital” busca analisar as nuances dos direitos da pessoa com deficiência no contexto da Sociedade em Rede, assim como a exposição de atos de extimidade em redes sociais como forma de afirmação identitária por meio do reconhecimento. Essa pesquisa se funda

¹ Professor de Geografia da rede pública municipal de Cachoeirinha-RS.

em verificar se a realização de atos de extimidade pelas pessoas com deficiência em redes sociais contribuem para auxiliar no processo de afirmação identitária, e conclui como sendo positiva a utilização do fenômeno da extimidade pelo grupo social para fins de fortalecimento identitário.

O trabalho proposto para este artigo se justifica pelo alcance das redes sociais ao conectar o público das pessoas com deficiência gerando cyber espaços de interação e por expor o dia-dia das pessoas com deficiência às pessoas não deficientes, potencialmente afastando pensamentos de invalidez que as pessoas não deficientes podem ter sobre as pessoas com deficiências. Para a pesquisa, traçamos como objetivo geral, analisar aspectos das redes sociais como cyber espaços de interação, sociabilidade e empoderamento de pessoas com deficiência. Como objetivos específicos pretendo identificar marcadores temporais de quando esses perfis de redes sociais passaram a ter aumento no engajamento e reconhecer suas possibilidades de representação e referência para as pessoas com deficiência.

Serão pesquisados os dois maiores influenciadores que abordam a temática da deficiência nas redes sociais e analisadas as postagens e comentários dos últimos três meses procurando analisar os aspectos da construção de possíveis contribuições para o empoderamento das pessoas com deficiência a partir destes espaços. Para realizar este trabalho adotarei a postura “lurker” (Braga, 2007 in SOARES, 2021), sendo esta a postura de ficar à espreita, apenas observando determinado grupo social com o objetivo de interferir o mínimo possível em suas práticas. Ferraz (2019), menciona que existem três tipos possíveis de observação do pesquisador em um ambiente online, variando entre a observação aberta (revelação da identidade), a observação parcialmente aberta (pseudo anonimato) e a observação oculta (anonimato). Para este trabalho, por se tratar do fenômeno da sociabilidade das pessoas com deficiência nos ambientes virtuais, visando não interferir neste meio e me assegurar de um registro mais fiel das comunicações ali existentes, escolherei esta última postura mencionada, o anonimato.

Quanto à produção dos dados utilizarei a inspiração no método netnográfico. A netnografia surge para acompanhar a mudança dos espaços em que ocorrem as pesquisas, um método de pesquisa voltado para acompanhar a complexidade da contemporaneidade. Para responder aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, me apoiarei em teóricos do método netnográfico como Kozinets 2014 o qual afirma que:

A netnografia adapta procedimentos etnográficos comuns de observação participante às contingências peculiares da interação social mediada por computador, utilizando essas interações como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural. Assim como toda pesquisa empírica, a netnografia é caracterizada por cinco grandes etapas, que compreendem: definição das questões de pesquisa; identificação e seleção da parcela da internet que será estudada; a entrada no campo, que é marcada pela observação participante ou não, além da coleta de dados; análise e interpretação dos dados produzidos e, por fim, a redação e o relato dos resultados de pesquisa, articulando-os à teoria. (Kozinets, 2014).

A pesquisa de inspiração etnográfica se faz relevante, pois aborda experiências desterritorializadas e atemporais, desvinculadas de espaço e tempo e que podem ser localizadas, acessadas e conhecidas instantaneamente. Esse poder de desvinculação do espaço físico potencializa os espaços virtuais ao poder reunir membros de uma comunidade de pessoas com características comuns em um espaço de informações compartilhadas. Esta pesquisa irá atuar de

forma totalmente online na busca de dados na rede social instagram. Devido a essas características, segundo Kozinets (2014) entre as vantagens da netnografia está o fato de a pesquisa consumir menos tempo e ser menos dispendiosa (já que não há deslocamento), menos subjetiva (pois os depoimentos e as entrevistas já estão transcritos) e menos invasiva, uma vez que, adotando a postura “lurker” a observação sobre o comportamento nos espaços virtuais ocorre sem interferências no mesmo.

Dentre os grandes problemas enfrentados na pesquisa netnográfica um deles é a volatilidade das informações, uma vez que uma comunidade virtual ou seus posts podem ser apagados com um simples click, exterminando aquele material de pesquisa. Outro problema que se impõe é a imensidão de dados e a dificuldade em delimitá-los devido a superficialidade dos dados de pesquisa. Visando minimizar essas limitações da pesquisa foi necessário definir critérios e recortes do que se iria pesquisar. Defini como *locus* de pesquisa a rede social instagram para pesquisar influenciadores que trabalham a temática da deficiência e, em especial do cotidiano e do empoderamento das pessoas com deficiência, para isso, selecionamos dois perfis que trabalham com o tema.

2 INFLUENCIADORES DE INCLUSÃO: PRODUÇÃO DE CONTEÚDO NAS REDES SOCIAIS

Para a seleção do recorte/espectro desta pesquisa utilizei como parâmetro o prêmio "iBest diversidade e inclusão", que é considerado o maior prêmio da internet brasileira. O prêmio teve sua primeira edição realizada em 1995 com o nome "Internet World Best" e após um hiato de 12 anos, em 2020, Marcos Wettreich recuperou a marca, abandonada pela empresa “Oi” por mais de 5 anos (através de um processo de caducidade no INPI) e voltou a realizar o prêmio, agora administrada pela iBest Global, com novas categorias. O prêmio iBest foi remodelado, anteriormente premiava apenas sites, e agora contempla uma maior gama do “universo digital”, como sites, aplicativos, YouTube, Instagram, Facebook e Twitter.

Para selecionar dez participantes em cada uma das 53 categorias do prêmio, os desenvolvedores do mesmo criaram um algoritmo que mensura a importância de empresas e personalidades em cada uma dessas plataformas, considerando métricas como alcance, relevância e engajamento. Esse algoritmo gera o Índice de Relevância Digital de cada iniciativa, mas o crivo final passa por uma curadoria humana.

O prêmio iBest tem uma categoria “*diversidade e inclusão*” na qual, em 2024, Ivan Baron e João Vitor de Paiva foram os influenciadores finalistas. Utilizei-me desta definição do iBest para definir os perfis de análise escolhidos para compor o campo de pesquisa deste trabalho. A partir da definição dos perfis, o recorte escolhido foi as postagens dos últimos três meses, e dentre estas, aquelas que conquistaram maior engajamento, utilizando como métrica para esta análise o número de comentários. Definidos os perfis que comporão o campo de pesquisa, passo a apresentá-los.

2.1 Sujeitos da pesquisa vencedores do prêmio:

João Vitor de Paiva

João Vitor de Paiva é goiano, atualmente tem 24 anos e é apaixonado por esportes desde a infância, quebrando todos os paradigmas ligados a sua deficiência, a síndrome de Down, João dança, pratica natação, joga futebol e vôlei. Tal paixão o levou a cursar Educação Física na

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na qual graduou-se recentemente, em 10/12/2024 abordando o tema “Treinamento resistido à Síndrome de Down.”

A conclusão do curso é um marco, tanto por João ser o primeiro aluno com síndrome de Down a concluir um curso superior na PUC-GO, quanto pelo ineditismo do tema de pesquisa abordado, que futuramente será título de livro. Seu “boom” nas redes sociais está justamente ligado à sua trajetória acadêmica, pois, o “up” de sua conta no instagram se deu quando ele apresentou sua rotina de estudante aos seus seguidores. A partir daí, o sucesso foi quase que instantâneo, com seu perfil passando, à época, de 500 seguidores para 15 mil seguidores literalmente do dia para a noite. O sucesso já lhe rendeu vídeos com seguidores famosos como integrantes da banda Titãs e a cantora Ivete Sangalo.

Em sua conta perfil no instagram, @jvdepaiva, na qual publica conteúdos que abordam a representatividade e os direitos das pessoas com síndrome de Down, João tem a intenção de fazer pessoas semelhantes a ele se sentirem inspiradas e motivadas em suas vidas. Seu trabalho já conta com mais de 700 mil seguidores.

O sucesso nas redes sociais lhe rendeu notoriedade, tanta que João foi vencedor do prêmio IBest 2024 na categoria diversidade e inclusão e foi o primeiro jovem com síndrome de down a ser nomeado pelo Conselho do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o que lhe rendeu uma agenda de reuniões mensais em Brasília para discutir políticas de inclusão para população com síndrome de Down.

Ivan Baron

Ivan Baron é um ativista anti capacitista de 27 anos de idade e seu perfil (@ivanbaron) conta com mais de 500mil seguidores, e é voltado à divulgação de políticas de inclusão para pessoas com deficiência. Ivan possui paralisia cerebral decorrente de uma meningite viral que contraiu aos 3 anos de idade devido à uma intoxicação alimentar. Durante sua vida escolar afirma ter sofrido inúmeros preconceitos, tanto de colegas, como de professores. Tais sofrimentos parecem motivar a luta de Baron por uma sociedade mais justa e equitativa. Ivan tornou-se conhecido ao subir a rampa presidencial na posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em janeiro de 2023. Posteriormente, tornou-se embaixador da campanha nacional anti-capacitista, elaborada pela secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão do MEC.

Ivan alerta que não adianta em nada termos discursos anti capacitistas e ficarmos presos aos muros acadêmicos, ressaltando que é preciso popularizar essas discussões e extravasá-las para o ambiente não acadêmico, inclusive debatendo-as com pessoas que possuem opiniões divergentes. A cidade de Natal, capital do estado em que Ivan vive, recentemente criou uma lei de combate ao capacitismo que leva o nome do ativista.

3 ENGAJAMENTOS E POSTURAS NAS MÍDIAS SOCIAIS DE SEGUIDORES

O estudo de uma comunidade somente de forma online tem gerado muitas discussões no meio acadêmico, mas para Marra e Rosa & Santos (2016) as experiências no ambiente online devem ser consideradas como concretas e reais devido a sobreposição do ambiente online sobre o ambiente físico. Nesse sentido encontra-se também Castells (2003) ao afirmar que “Se a internet é a expressão de nós mesmos através de um código de comunicação específico, a vida off-line é nela reproduzida. Embora a pesquisa etnográfica em rede social permita a análise de um fenômeno do ponto de vista de vários autores/atores, há que se saber qual fenômeno vou estudar? Os perfis dos influenciadores que versam sobre deficiências, abordando-os como cyberspaços de empoderamento das pessoas com deficiência. O que alguns autores levantam

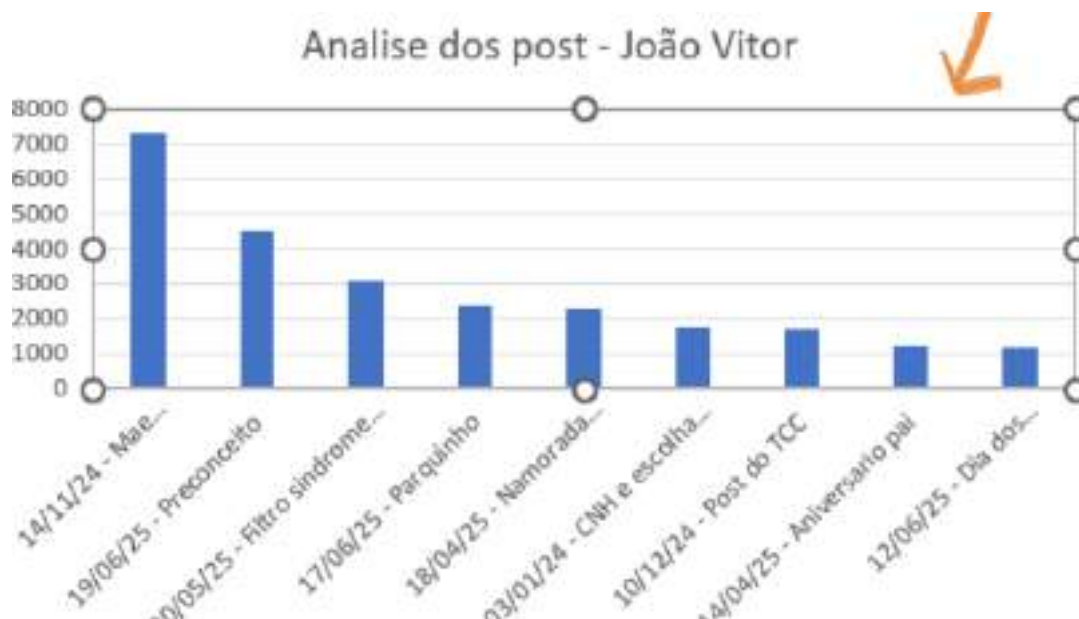
como questão no que se refere ao que é exposto nas redes é a “estetização do self” (Marra et. al, 2016) em que expõe traços de si que coadunam com as expectativas do observador e ocultam os demais aspectos.

Sobre o conteúdo da rede social instagram postado pelos influenciadores escolhidos, verificamos que se trata dos mais diversos temas. João Vitor tem em seus posts um maior foco em sua superação² pessoal quanto aos estigmas associados à síndrome de Down, apresentando a si mesmo como exemplo de superação dessa deficiência e também o enfrentamento ao capacitismo através de conteúdos como o vídeo que tem o título “quando saio com meu primo e temos que ficar educando.” Vídeo no qual ele está em uma cafeteria com outro influencer, que no vídeo apresenta-se como seu primo. As situações capacitistas que ocorrem são as seguintes: A atendente pergunta somente ao Marco Túlio o que eles desejam, em nenhum momento pergunta ao João Vitor o que ele deseja. posteriormente, pessoas de outra mesa ficando olhando fixamente para os dois, ao ponto de João Vitor se questionar o que eles querem? e na sequência, abanar/cumprimentar, um tanto quanto constrangido; situação presente no vídeo para demonstrar o preconceito velado da sociedade. Posteriormente, ao pagarem a conta no caixa, uma terceira situação se apresenta. A atendente infantiliza João Vitor, ao olhar para ele e dizer “que bonitinho” situação que é repreendida por Marco Túlio “Moça você vai passar vergonha, ele é adulto, tem 24 anos, não precisa ficar falando assim de forma infantilizada”. Na sequência a atendente pergunta para Marco Túlio se ele irá pagar tudo, mais uma vez ignorando João Vitor, situação que Marco Túlio responde “não, ele vai pagar, ele tem muito mais dinheiro que eu inclusive!”.



Fonte: https://www.instagram.com/reel/DLGaTrexR1K/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

² Embora o autor João Vitor de Paiva use o termo “superação” em suas publicações, eu entendo que seria mais adequado falarmos em conquistas, aprendizados e vitórias sobre a condição da síndrome da Down, pois entendo que a síndrome de Down não é uma barreira, portanto, não necessita ser superada. Pessoas com síndrome de Down tem capacidades, talentos e desafios, que, combinados com o apoio adequado e a persistência, podem conduzir pessoas que tem a condição da trissomia do cromossomo 21 a sucessos pessoais e profissionais em suas vidas



Fonte: produzido pelo autor, 2025

Ao ler os comentários dos conteúdos selecionados pude observar que os seguidores de João Vitor de Paiva se sentiram representados ao comentarem que já tiveram parentes ou amigos que passaram ou passam pela mesma situação representada no vídeo com frequência. Observei também que a “colab” (conteúdo produzido em parceria) com o o Youtuber Marco Tulio Davi contribuiu para um maior engajamento desta postagem. Não foi possível verificar se Marco Tulio e João Vitor são to na vida real ou se era apenas uma criação da produção do conteúdo. O fato de João Vitor possuir dinheiro para pagar a conta da cafeteria pareceu ser um fato relevante, uma vez que João está inserido ativamente no mercado de trabalho, seja na produção de conteúdo seja em outras atividades que realize, sendo este um importante fator de empoderamento, mas não o único. A Autonomia que João desenvolveu, ao frequentar faculdade, academia e demais espaços sociais parece confortar algumas famílias atípicas que visitam o seu perfil.

Outros vídeos importantes e bastantes comentados no perfil de João Vitor são:

1. Um agradecimento a sua mãe, que sempre lhe ensinou com carinho e paciência, insistindo em repetições para que João Vitor aprendesse a ler, a escrever e a amarrar os calçados, este vídeo, postado em 14 de novembro de 2024 tem mais de 7 mil comentários. Com a chamada do vídeo com o título “nem tudo que é importante é grandioso” João Vitor relembra de quando sua mãe lhe ensinou a amarrar os sapatos, e se emociona, pois segundo ele, “penou” para aprender isso. João ficava horas e horas com sua mãe tentando aprender e só pensava em desistir. Ao fim do vídeo João concluí, ao dizer que: “Com carinho, paciência e repetição minha mãe me ensinou que se eu quero, eu posso e eu consigo o que eu quero.



Fonte: https://www.instagram.com/reel/DCXdNdjP6WT/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

Embora este conteúdo inicialmente não se encontre dentro do meu recorte temporal da pesquisa, estava nos conteúdos fixados do perfil do João Vitor e é o conteúdo que obtive o maior número de comentários por isso, mesmo fora do recorte temporal da pesquisa, integrei-o ao artigo por sua relevância. Neste post João Vitor faz referência à coisas simples através da frase “Nem tudo que é importante é grandioso” e a temática é sobre o tempo que ele levou para aprender a amarrar o próprio calçado.



Fonte: https://www.instagram.com/reel/DCXdNdjP6WT/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

O vídeo, carregado de emoção, no qual João emociona-se ao relatar a dificuldade dele, e o esforço e a insistência de sua mãe ao ensinar-lhe a amarrar os calçados certamente foi um dos vídeos que mais me sensibilizaram ao longo da análise do material, pois as pessoas neurotípicas como eu jamais imaginariam a importância e a dificuldade de algo que para a comunidade neurotípica parece trivial.

2. Outros destaques do perfil de João Vitor que representam suas vitórias pessoais e que estão fixados em destaque em seu perfil referem-se a conquista de sua carteira nacional de habilitação e a escolha de seu automóvel em uma concessionária



Fonte: https://www.instagram.com/reel/DEXjPRMuKZ7/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

3. Outro sobre a conclusão de seu curso superior em Educação Física e a apresentação de seu Trabalho de conclusão de curso. Realmente é um fato notável essa conquista pois João Vitor é a primeira pessoa com síndrome de Down a cursar um curso superior na PUC-GO. Neste e em outros vídeos ele menciona que sem o apoio familiar, o apoio da instituição de ensino superior que estudou, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e o apoio de seus colegas, tal realização não seria possível.

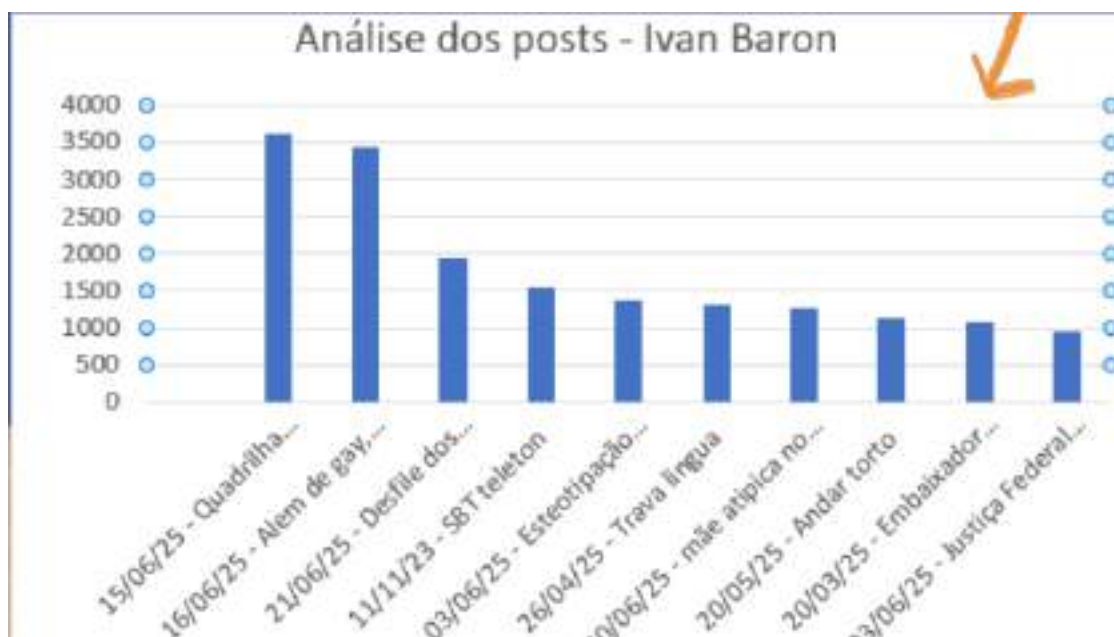


Fonte: https://www.instagram.com/reel/DDZ07mDuFGG/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

Essas temáticas, da conquista da carteira de motorista e da conclusão do curso superior buscam evidenciar que é possível superar o diagnóstico da síndrome de down e que as pessoas com essa condição podem desenvolver autonomia e conquistar seu lugar na sociedade se, para isso, obtiverem apoio familiar e profissional ao longo de suas trajetórias.

Para além dos temas de sua vida pessoal, João Vitor demonstra-se alinhado a temas sociais atuais que permeiam a temática da deficiência como o uso de filtros em vídeos nas redes sociais por pessoas que produzem conteúdo adulto para parecer ter a trissomia do cromossomo 21, pois, segundo a matéria, parece haver uma fetichização sobre a deficiência no mercado de conteúdo adulto. Diante da bizarrice da situação, João condena veementemente o que chamou de “falta de respeito” com os deficientes.

Ivan Baron apresenta postagens de relevância social para a comunidade das pessoas deficientes como por exemplo uma quadrilha de festa junina que, ao homenagear Nossa Senhora, apresentou-se utilizando-se a língua brasileira de sinais - LIBRAS. Ivan aproveita para “surfar” no momento (este artigo está sendo escrito em junho/25), com a postagem datando de 15/06/2025. Assim, este post aproveita um assunto do momento, festas juninas, para demonstrar como a sociedade pode ser mais inclusiva se houver interesse da comunidade típica em sê-lo. Por ser um assunto do momento, inclusive na sua região de origem, o nordeste do Brasil, o post já teve 3652 comentários. Abaixo a análise das postagens do perfil de Ivan Baron.



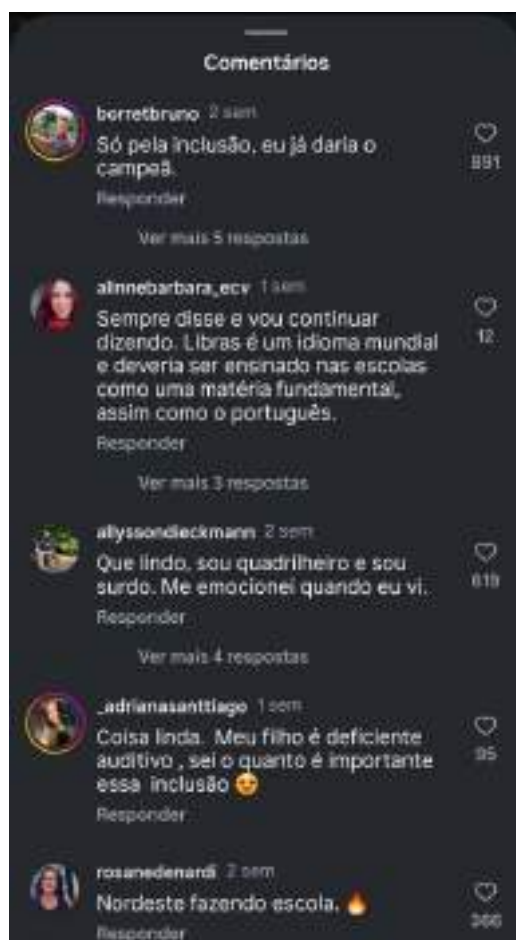
Fonte: Produzido pelo autor, 2025

A segunda postagem com maior engajamento refere-se aos preconceitos elencados por uma outra influencer, de Campina Grande – PB, que menciona uma equipe composta por pessoas gays na festa de São João do Povo. No vídeo a influencer tem atos de capacitismo recreativo, ao se referir a um grupo de pessoas como “além de mudos e vesgos, são gays”. Ivan menciona que o Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTQIA+ no mundo e um dos países que mais exclui pessoas por causa de preconceitos com condições sensoriais e físicas das pessoas com deficiência e, portanto, as condições destas pessoas mencionadas por esta influencer não são razões para a zombaria por ela perpetrada.

A terceira postagem com mais repercussão no período analisado é sobre o “desfile dos aleijadinhos” também em uma festa de São João. Ivan relata que a prática, embora cultural, com pessoas dançando e simulando que possuem uma deficiência, na realidade se constitui em uma prática desrespeitosa e capacitista que deve ser combatida. Os comentários desta postagem variam entre críticas ao Ivan, relativizando a prática cultural, e pessoas comentando que essa prática afetava sua autoestima. Algumas pessoas também criticam Ivan devido a seu posicionamento político a favor do presidente Luís Inácio Lula da Silva e da esquerda brasileira. Em minha opinião o desfile dos aleijadinhos constitui uma prática capacitista que eu sequer conhecia, acredito que devido as diferenças culturais, já que a cultura de festas juninas é mais presente no Nordeste do Brasil do que no sul, de onde produzo este artigo.



Fonte: https://www.instagram.com/reel/DK7MQzxDEB/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==



Fonte: https://www.instagram.com/reel/DK7MQzxDEB/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==



Fontes: https://www.instagram.com/reel/DLKvNr9utuV/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA== / https://www.instagram.com/reel/DK9tVaIRney/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==





Fontes: https://www.instagram.com/reel/DLKvNr9utuV/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWF1ZA== / https://www.instagram.com/reel/DK9tVaIRney/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWF1ZA==

Observei durante as postagens selecionadas para esta pesquisa no perfil de Ivan Baron que os conteúdos, alguns voltados para problemas políticos e sociais que acometem a comunidade de pessoas com deficiências geram forte engajamento, mas também críticas, algumas não construtivas, sendo estas motivadas por razões políticas devido ao influencer ter a sua imagem vinculada à imagem do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e ao Partido dos Trabalhadores do Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os comentários nas postagens do João Vitor de Paiva e do Ivan Baron podemos verificar que o público que consome seu conteúdo se sente representado e menciona a relevância do seu conteúdo. Muitas vezes mães de crianças recém nascidas encontram no perfil de João Vitor um certo “porto seguro” ao perceber que mesmo que seu filho tenha nascido com síndrome de Down, ainda assim pode ser uma pessoa autônoma no decorrer da vida adulta, razão pela qual percebe que o perfil se constitui em uma rede de apoio para a comunidade atípica. Percebemos que ambos os perfis analisados estão alinhados a acontecimentos atuais, como o caso das pessoas produtoras de conteúdo adulto utilizando filtros para aparentar deficiência. Tal fato gerou grande indignação na comunidade de pessoas com deficiência, mobilizando nos comentários os seguidores dos perfis analisados.

"Verificou-se que, em complemento às críticas a fatos atípicos, como o anteriormente citado, e à abordagem do capacitismo e das conquistas pessoais, os perfis analisados também se empenham em disponibilizar conteúdos positivos, contemporâneos e de caráter mais leve para sua comunidade. Um exemplo notável é o vídeo da 'Oração de Nossa Senhora' em Libras, compartilhado no perfil de Ivan Baron. Analisando os comentários nos vídeos escolhidos para análise, conclui-se que há

engajamento e representatividade, evidenciada nos comentários. Tomando como exemplo o vídeo “Quando eu saio com meu primo e temos que ficar educando” postado no perfil de João Vitor em 19/06/2025 o conteúdo aborda a temática da invisibilidade da pessoa com síndrome de Down, em situações nas quais primeiro João Vitor é ignorado e depois é infantilizado. O vídeo repercute, com seguidores comentando “Passo muito por isso com minha filha...”, outra pessoa comenta “exatamente assim, desumanizam a pessoa com deficiência”.

Os perfis analisados constituem espaços de socialização, críticas sociais visando o combate ao preconceito e veiculação de informações para a comunidade de pessoas com deficiência, muito além do combate ao capacitismo fazendo a crítica a diversas questões sociais relacionadas ao âmbito das pessoas com deficiência. Pelo menos um dos perfis teve uma ascensão orgânica, o do João Vitor, que teve como fator desencadeante do seu crescimento exponencial nas redes sociais as postagens de sua rotina universitária. O perfil do Ivan Baron nas redes sociais teve seu crescimento exponencial a partir de sua subida à rampa presidencial na posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, entretanto, o influencer trabalha com a temática da inclusão desde 2018.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FERRAZ, C. A etnografia digital e os fundamentos da antropologia para estudos em redes online. **Revista de arte, mídia e política**, [s. l.], v. 12, p. 45–69, [s. d.].

KOZINETZ, ROBERTO. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MARRA E ROSA, Gabriel Artur *et al.* Estetización del self en redes sociales: contradicciones humanas y producción subjetiva contemporánea. **Revista de Psicología**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 313–336, 2016.

NETO, Humberto Goulart. **A sociedade em rede e a pessoa com deficiência: reconhecimento social e os desafios da extimidade na era digital**. 2023. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2023.

RIES, Igor Lucas. **“Somos autistas”: uma cartografia afetiva de enunciados de neurodivergentes no Instagram**. 2023. Tese de doutorado - Universidade Tuiuti do Paraná, [s. l.], 2023.

SILVA, Barbara Febronia da Rocha da. **Tessituras nas/das/com redes educativas: conversando com a comunidade acerca das potencialidades das pessoas com deficiência intelectual por meio de um canal no youtube**. 2021. Dissertação de mestrado - IFBA, [s. l.], 2021.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. Netnografia e a pesquisa científica na internet. **Psicologia USP**, [s. l.], v. 32, p. e200066, 2021.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DESDE BEBÊ

Greice Ben Stivanin¹

RESUMO: Este trabalho aborda o tema sobre a Educação Especial e o trabalho com bebês. Tem se como objetivo geral analisar as contribuições dos últimos 10 anos sobre as pesquisas acerca da Educação Especial e o trabalho com os bebês na Creche. Para isso, foi utilizado uma metodologia qualitativa, realizando a análise de produções acadêmicas dos últimos dez anos (2015–2025). A partir das análises do material foram discutidos os seguintes temas: Políticas públicas e Educação Especial, Formação Docente e Práticas Inclusivas com bebês, e Modelos e Organização do AEE para bebês e crianças de 0 a 3 anos. Como considerações finais aponta-se que os achados indicam avanços conceituais e legais, mas também revelam lacunas na visibilidade dos bebês com deficiência nas políticas educacionais e na formação específica dos profissionais e no olhar para as especificidades da faixa etária.

PALAVRAS-CHAVE: Bebê. Educação Especial. Creche. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema, a interface entre a Educação Especial e o trabalho com bebês na creche. A justificativa para este estudo se fundamenta na relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral da criança, conforme evidenciado por estudos na área da neurociência, da saúde e da educação.

A creche, quando oferece um atendimento de qualidade, configura-se como um ambiente privilegiado para a construção de aprendizagens significativas e para a promoção do desenvolvimento infantil desde a mais tenra idade.

Nesse contexto, destaca-se a importância da construção de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva desde a primeira infância onde a diversidade seja acolhida, reconhecida e valorizada. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis de educação básica, desde a educação infantil.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, as formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se

¹ Professora de Educação Infantil – Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre desde 2010; graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI campus de Santiago-RS; Especialista em Educação Infantil (UFRGS) e Aluna do Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado (UFRGS); Contato: greicebstivanin@educar.poa.br

expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008, p16).

A escola infantil enquanto espaço que acolhe os bebês e as múltiplas infâncias, possui uma importância fundamental na constituição de práticas pedagógicas inclusivas. É nesse ambiente que os bebês e crianças pequenas vivenciam o cotidiano e suas experiências, constroem vínculos, brincam e interagem com seus pares e com os adultos.

O interesse por este campo de estudo surgiu da experiência profissional da autora como professora em turmas de berçário na rede pública de ensino. O contato diário com os bebês e suas famílias, aliado aos estudos na área, despertou o desejo de investigar o papel da creche na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante disso, este artigo tem como principal objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica, adotando como metodologia o estado do conhecimento, com foco na análise das contribuições dos últimos dez anos relacionadas às pesquisas sobre Educação Especial e o trabalho com bebês em creches. A relevância deste trabalho reside na possibilidade de contribuir para o campo da Educação Infantil e inclusão, além de oferecer subsídios à formação de profissionais que atuam com bebês e acreditam no potencial transformador da educação inclusiva desde os primeiros anos de vida.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica, destinada às crianças de zero a cinco anos. Essa etapa é subdividida entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). Nessa fase inicial da vida, as experiências educacionais são fundamentais para o desenvolvimento da criança. No entanto, refletir sobre o tema Inclusão na faixa etária de zero a três anos, nos remete a pensar nos avanços históricos, legais e pedagógicos que esta etapa vem trilhando.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecer a Educação Infantil como um direito da criança e dever do estado, conforme destacado por Barbosa (2010). Esse reconhecimento provocou a expansão dos estabelecimentos de Educação Infantil e com isso ampliou-se o acesso dos bebês e crianças pequenas às instituições educacionais públicas. A partir disso, e mais recentemente, passou-se a se discutir a necessidade de um currículo específico para essa faixa etária, principalmente na faixa etária do zero aos três anos, refletindo sobre os bebês, as múltiplas infâncias, rompendo gradativamente com a visão da creche como assistencialista. Paralelamente, emergem discussões sobre inclusão e a Educação Especial na primeira infância. A legislação brasileira, especialmente a Política Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2008) afirma que a Educação Infantil representa o primeiro contato da criança com o sistema educacional. Essa política estabelece que a inclusão escolar deve começar nesta etapa, garantindo assim o direito de todas as crianças e bebês ao convívio e desenvolvimento integral em espaços que respeitem a infância e suas especificidades.

Conforme Farias e Neto (2024) a inclusão escolar se consolidou como um dos principais objetivos das políticas educacionais, visando garantir que todos os alunos, independente de suas condições, tenham acesso equitativo à educação, promovendo uma educação que valorize a diversidade e respeite as necessidades individuais. A ideia central da inclusão é transformar as escolas em ambientes acolhedores e acessíveis para todos.

Nesse sentido, é assegurado o direito de todos os bebês e crianças, com ou sem deficiência, ao acesso e à permanência em ambientes escolares comuns. Garantir práticas pedagógicas inclusivas desde os primeiros anos de vida é fundamental para a construção de uma educação plural. A escola infantil deve constituir-se como um espaço de acolhimento, convivência e aprendizagem, no qual as diferenças sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas como parte fundamental do processo educativo.

No que se refere a Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) esta trata-se de uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino e etapas de educação, destinada a pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. A Resolução CNE/CEB n.2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica, em seu artigo 1º e parágrafo único determina que o atendimento escolar de alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de Atendimento Educacional Especializado.

A Educação Especial tem como objetivo atender as necessidades específicas da criança com deficiência, fornecendo suporte especializado e individualizado, muitas vezes em outros espaços e ambientes, assegurando que as crianças com deficiências tenham o atendimento necessário de acordo com suas especificidades. Esse “atendimento” se caracteriza através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, segundo os documentos legais garante que

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado, se expressa por meio de serviço de estimulação precoce, que objetiva otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p. 10).

No Atendimento Educacional Especializado, os profissionais responsáveis, além de atender as crianças, acolhem as famílias e realizam orientações aos professores das salas referência, auxiliando-os no contexto cotidiano escolar por meio de ações colaborativas entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de educação de bebês e das crianças, desenvolvendo desta forma um trabalho conjunto entre os diferentes profissionais que atuam diretamente com o bebê ou a criança. A parceria entre escola e família é fundamental para a construção de um processo educativo inclusivo na infância, favorecendo o desenvolvimento integral de bebês e crianças. Muitas vezes, as famílias necessitam de acolhimento e escuta sensível especialmente nos primeiros anos de vida da criança. Estabelecer uma relação respeitosa e colaborativa é essencial para a implementação de ações que promovam o bem-estar e a inclusão, fortalecendo os vínculos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa analisou o que tratam os estudos científicos dos últimos dez anos (2015-2025) na área da Educação Especial e os bebês, no âmbito da creche. Os caminhos metodológicos trilhados para a realização do presente estudo deram-se através de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa fazendo uso da metodologia “estado do conhecimento”. Essa metodologia tem como objetivo principal mapear, descrever e analisar a produção científica sobre determinado tema, identificando contribuições existentes sobre o assunto em questão, abordado ao longo de uma determinada “janela de tempo”.

De acordo com Morosini (2021 p. 21), o estado de conhecimento envolve a identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo congregando periódicos, teses e dissertações e livros sobre uma temática específica.

Muito mais que uma simples revisão bibliográfica, o estado de conhecimento busca identificar elementos que convergem, ou mesmo divergências sobre determinado tema, aponta lacunas que se sobressaem ou tendências que se consolidam, contribuindo com as pesquisas já realizadas. Essa metodologia dá visibilidade aos estudos científicos já realizados e ao mesmo tempo vislumbra novos estudos na área em questão.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por se preocupar com os aspectos da realidade do tema em questão, sem a intenção de quantificá-los. Conforme Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de abordagem parte da ideia de que nada é trivial, e de que tudo tem um potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão esclarecedora e aprofundada do nosso objeto de estudo.

Como objetivo geral, o presente estudo busca *analisar as contribuições das pesquisas dos últimos 10 anos a acerca da Educação Especial e o trabalho com os bebês na creche*. Na fase exploratória, foi realizado uma busca sobre pressupostos teóricos e bibliográficos relacionados ao tema, realizando leituras de estudos e pesquisas que abordam o tema da primeira infância, mais especificamente sobre os bebês e a Educação Especial na creche na perspectiva de uma educação inclusiva.

4 REVISÃO DE LITERATURA: O ESTADO DE CONHECIMENTO

Foi realizado uma pesquisa avançada nas seguintes bases de dados: Plataforma BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), Google Acadêmico, Lume (Repositório Digital da UFRGS) e SciELO. Para a busca utilizado os seguintes “descritores”: educação especial + bebês + creche + educação inclusiva. Dos trabalhos obtidos na pesquisa, foram selecionados aqueles que abordavam a temática em questão, obtendo assim, teses, dissertações, capítulos de livros e artigos. Abaixo, tabela com dados dos trabalhos selecionados.

Quadro 1: Tabela das Pesquisas Encontradas

Título	Autores	Resumo
A Produção Científica Nacional na área de Educação Especial e a Creche.	Fabiane Cristina Frigieri de Vitta, Ana Júlia Ribeiro Sgavioli, Bárbara Solana Scarlassara, Carla Francielly Martini	O artigo analisa a produção científica em Educação Especial sobre o atendimento educacional de crianças de zero a três anos nos últimos 25 anos. Os resultados indicam que a inclusão nas creches ainda é pouco

	Novaes, Girlene de Albuquerque Cruz, Mariana Martins Moura	definida e a formação dos profissionais influencia diretamente as concepções e práticas pedagógicas.
Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica.	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, Carla Cilene Baptista da Silva, Leandro Osni Zaniolo.	A creche é fundamental para o desenvolvimento infantil e deve incluir Educação Especial desde cedo. Porém, os documentos oficiais são vagos sobre crianças de 0 a 3 anos e inclusão. É preciso investir em recursos, formação e práticas para garantir educação de qualidade e acessível a todos.
Educação Especial na Primeira Infância: a perspectiva dos professores sobre a inclusão de crianças surdas.	Karina Corel Maurício Gabriely Cabestré Amorim	O estudo analisou a percepção de professores de CEIs do Butantã (SP) sobre o atendimento a bebês e crianças surdas na educação infantil. Os resultados apontam a valorização da educação inclusiva, o papel fundamental do docente e a insegurança quanto à formação para lidar com essas demandas.
Atendimento Educacional Especializado: a tessitura de oferta de serviços para bebês e crianças pequenas em municípios do Rio Grande do Sul (RS)	Cláudia Rodrigues de Freitas; Melina Chassot Benincasa Meireles; Ângela Aline Hack Schlindwein Avila	O capítulo analisa como o AEE é organizado na Educação Infantil em Porto Alegre e Santa Maria (RS), com base na Educação Inclusiva. Utiliza abordagem qualitativa e identifica semelhanças nos contextos políticos e diferenças na oferta do AEE, destacando a necessidade de mais formação.
O Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil em Quatro Municípios do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana	Joseane Frassoni dos Santos Claudia Rodrigues de Freitas Mauren lúcia Tezzari	O artigo examina o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em quatro municípios do RS, destacando a organização do serviço, a colaboração entre professores e a inclusão de turmas em escolas de Ensino Fundamental para garantir a matrícula obrigatória aos quatro anos.
Práticas de educação especial na educação infantil o atendimento educacional	Eleusa Maria Passos Tenório	A pesquisa avaliou as práticas de professoras de Educação Especial na Educação Infantil em Maceió/AL. Constatou que frequentemente usam modelos do Ensino Fundamental, desconsiderando o brincar e a interação

especializado na creche e pré escola.		próprios da infância. Propõe repensar o AEE com base no diálogo entre Educação Especial, Infância e Currículo.
Práticas educativas na primeiríssima infância: inclusão de bebês com deficiência no município de São Paulo	Josiany aparecida da Silva e Costa	O estudo aborda a inclusão de bebês na educação infantil em um CEI paulista, ressaltando a carência de políticas públicas, recursos e formação profissional. Apesar dos desafios, as educadoras adaptam suas práticas, indicando avanços e a necessidade de maior investimento na inclusão desde a primeira infância.
Princípios Orientadores da Abordagem Pikler: o olhar pikleriano sobre a perspectiva da educação inclusiva	Kerolyn Christina Moreira Cátia Lacerda Sodré Suzete Araujo Oliveira Gome	O artigo aborda as contribuições da abordagem Pikler para a Educação Inclusiva na primeira infância, especialmente para crianças com desenvolvimento lento ou atípico. Por meio de revisão bibliográfica, destaca a importância de uma atenção sensível e individualizada por parte das professoras, respeitando o tempo e as características únicas de cada criança.
Contribuições da abordagem Pikler para se pensar a inclusão na creche: notas sobre a formação de professores de educação infantil	Rafael Ferreira Kelleter, Rodrigo Saballa de Carvalho	O trabalho, baseado nos Estudos da Infância, analisa como a abordagem de Emmi Pikler contribui para a inclusão de bebês na creche, valorizando vínculos afetivos, cuidados individualizados e adultos de referência. Também destaca a importância da formação docente que respeite as diferenças e reconheça a criança como capaz.
Fatores que interferem no processo de inclusão de bebês com deficiência física no Berçário.	Tatiele Jacques Bossi Cesar Augusto Piccinini Ana Paula Pedroso Jungues	O estudo analisou a inclusão de bebês com deficiência física no berçário pela visão das educadoras, destacando vários desafios e a pouca participação das famílias. Apesar das leis inclusivas, a prática ainda é limitada e falta investimento.
Necessidade do bebê com deficiência física na creche: percepção das educadoras.	Tatiele Jacques Bossi Antônia Madeira Rodrigues Amanda Schöffel Sehn	Este estudo investigou a percepção de educadoras sobre as necessidades de duas bebês com deficiência física em creches inclusivas públicas de Porto Alegre. Foram entrevistadas dez educadoras que atendiam as crianças, com idades de 18 e

	Cesar Augusto Piccinini	24 meses, por meio de entrevistas semiestruturadas.
Inclusão escolar e direito à educação de crianças público alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializado	Hernandez-Piloto, Sumika Soares de Freitas	A pesquisa aborda a inclusão escolar e o direito à educação de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil em Vitória/ES, destacando avanços no acesso e formação, mas apontando a necessidade de maior capacitação dos profissionais.
Educação Infantil inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos à luz da Teoria Histórico Cultural	Vanessa Furlan Tavella Donato	O estudo investigou a educação de crianças de 0 a 3 anos com deficiência no Paraná, destacando a teoria Histórico-Cultural e a oferta do AEE. Constatou-se distância entre teoria e prática e oferta limitada de AEE, indicando a necessidade de fortalecer a articulação para a inclusão na primeira infância.
Atendimento Educacional Especializado: a tessitura de oferta de serviço para bebês e crianças pequenas em dois municípios do Rio Grande do Sul (RS).	Claudia Rodrigues de Freitas; Melina Chassot Benincasa Meireles; Angela Aline Hack Schlindwein Avila	O estudo analisa a organização do AEE na Educação Infantil nas redes municipais de Porto Alegre e Santa Maria, no estado do RS.
Tessituras entre Educação Infantil e Educação Especial: costura entre atuação e formação.	Andréa Matos Zenari; Cíntia Leão; Liliane Ferrari Giordani; Luciane Bresciani Lopes	O estudo defende a inclusão como postura ética e política, com base na práxis freiriana, destacando seu caráter coletivo e a articulação entre diferentes saberes na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora

A importância desse trabalho está na possibilidade de trazer contribuições para o campo de estudo, além de oferecer subsídios para a formação dos profissionais que atuam diretamente com os bebês em diferentes esferas.

5 ANÁLISES

Retomando o objetivo geral deste estudo que consistiu em analisar *as contribuições das pesquisas dos últimos 10 anos a acerca da Educação Especial e o trabalho com os bebês na creche*, foi realizado um levantamento bibliográfico no qual foram identificadas e selecionadas 15 pesquisas

pertinentes ao tema. Após a seleção do material, procedeu-se a leitura dos trabalhos buscando compreender o enfoque, os contextos investigados e os principais resultados apontados.

A partir do processo analítico iniciou-se a organização e sistematização das informações extraídas das pesquisas selecionadas, o que possibilitou a identificação de elementos recorrentes entre os estudos e os principais temas abordados. Dessa forma, foram construídas as categorias de análise com base na frequência e relevância dos temas abordados nos textos. Cabe ressaltar que alguns estudos se encaixam em mais de uma categoria, porém fez-se a opção de utilizá-la em apenas uma categoria, conforme pertinência do estudo.

Assim, obtivemos 03 categorias identificadas da seguinte forma:

O *eixo 1*, denominado de *Políticas Públicas e Educação Especial* contemplou 06 produções acadêmicas e discute políticas públicas específicas para a inclusão de bebês com deficiência (0 a 3 anos) na Educação Infantil, especialmente nas creches.

No *eixo 2*, denominado de *Formação Docente e Práticas Inclusivas com bebês*, obteve 07 produções acadêmicas que abordam a relação entre formação docente e práticas inclusivas com bebês na creche, trazendo fundamentação em autores importantes e abordagens como a de Emmi Pikler e a Teoria Histórico-Cultural.

Por fim o *eixo 3*: *Modelos e Organização do AEE para bebês e crianças de 0 a 3 anos*, contemplou 2 produções que abordam como diferentes municípios do estado do Rio Grande do Sul organizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para bebês e crianças de 0 a 3 anos, dentro da perspectiva da Educação Infantil inclusiva, trazendo nos estudos, as experiências da cidade de Santa Maria e Porto Alegre.

1) Políticas Públicas e Educação Especial

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito assegurado pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e por documentos orientadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Esta etapa compreende a creche, destinada a crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos.

A inclusão especificamente na creche é um tema ainda pouco abordado nos documentos oficiais. Segundo Vitta, Silva e Zaniolo (2016) a partir da leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica, há uma carência de referências específicas para a faixa etária de 0 a 3 anos nas políticas de Educação Especial, o que limita a formulação de estratégias que atendam às particularidades desta etapa do desenvolvimento.

Na análise das autoras relativa à creche e a Educação Especial, todo o discurso permite fundamentar a importância do acesso às instituições educacionais e a todas as crianças, mas trata-se ainda de um discurso incipiente ligado a essa fase da educação. Vitta, Silva e Zaniolo (2016, p. 23).

Pensando na invisibilidade dos bebês nas políticas de Educação Especial no âmbito da Educação Infantil, a pesquisa de COSTA e SOUZA (2023) ao analisar as políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e práticas pedagógicas no município de São Paulo, faz uma análise crítica dos documentos oficiais, tanto nas esferas federais como municipal, uma vez que esses documentos não contemplam de maneira explícita as especificidades do atendimento aos bebês com deficiência, em especial na faixa de 0 a 3 anos. De acordo com a autora, os marcos legais como as DCNEI (2010), o PNE (2014), às práticas e a LBI (2015) apresentam orientações gerais sobre a inclusão sem maiores detalhes sobre o atendimento ao público da faixa dos 0 a 3 anos.

Apesar das normativas, essas não detalham as ações e estratégias para se garantir uma educação inclusiva aos bebês. O trabalho com essa faixa etária exige atenção cuidadosa às

especificidades do seu desenvolvimento, bem como à construção de um ambiente que respeite e valorize suas singularidades.

As reflexões sobre o currículo são um ponto fundamental nas discussões desse contexto. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo deve ser compreendido como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente construídos (Brasil, 2010). Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil deve promover a formação integral da criança, respeitando suas singularidades, ritmos e tempos, em uma perspectiva inclusiva.

É fundamental refletir sobre como planejar as práticas pedagógicas que atendam às singularidades de cada um. É preciso conhecer sobre essa etapa e sobre o currículo voltado à educação de bebês que considere e articule as ações atreladas ao cuidar e educar, ao brincar e interagir, e ao currículo que emerge do cotidiano dos bebês. Esse currículo não se constitui por listas de conteúdo ou atividades previamente estabelecidas e facilmente “adaptáveis”, mas sim por experiências que emergem do cotidiano dos bebês e das interações significativas que vivenciam na relação respeitosa entre educadores e bebês, nos momentos de interação, nas rotinas de cuidados pessoais, nas brincadeiras e nas experiências compartilhadas. Cada gesto, olhar, toque, palavra carrega intencionalidade pedagógica, sendo parte do processo de aprendizagem.

Observa-se que, embora a creche também seja um direito garantido aos bebês e às crianças bem pequenas, ela ainda não recebe o mesmo olhar. Isso reflete o distanciamento das políticas públicas em relação à primeiríssima infância, ao não priorizar de forma mais eficaz a educação nessa faixa etária, inclusive quando se trata da educação especial e inclusiva. Promover uma educação inclusiva na creche, passa pelo reconhecimento dos bebês como sujeitos de direito, capazes de se expressar, relacionar-se, comunicar-se e interagir com o mundo.

O trabalho de Vitta et al. (2018) ressalta que, embora existam avanços nas políticas públicas e um esforço crescente para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda há uma lacuna significativa na efetivação desses direitos para crianças de 0 a 3 anos.

Esse cenário revela a falta de um olhar mais sensível para a importância da primeiríssima infância, desconsiderando os estudos de diversas áreas (neurociência, saúde, educação) que evidenciam a importância do acesso à educação de qualidade não apenas para promover o desenvolvimento integral das crianças, mas também para viabilizar intervenções precoces quando necessário. A ausência de um olhar atento à educação especial na creche compromete tanto o direito à inclusão quanto o potencial de desenvolvimento de crianças com deficiências.

Os estudos de Sumika Hernandez-Piloto reforçam a necessidade de uma reflexão crítica sobre a inclusão escolar no contexto da Educação Infantil, com foco na percepção do professor especializado. A autora critica a ausência de articulação entre o currículo da Educação Infantil e a Educação Especial, defendendo que práticas pedagógicas inclusivas não podem se restringir à “adaptação de atividades”. As práticas devem estar ancoradas em uma compreensão crítica do desenvolvimento infantil e da função social da escola. Para ela, a inclusão exige o repensar do currículo, da organização do tempo e do espaço, das formas de avaliação e da própria relação pedagógica (Hernandez-Piloto, p. 212).

Pensar na inclusão vai muito além de realizar adaptações pontuais. Trata-se de adotar um olhar atento, sensível e crítico sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas cotidianas. Isso implica reconhecer os bebês como sujeitos de direitos, potentes e protagonistas de seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem. Desde os primeiros meses de vida, cada bebê expressa sua singularidade e merece ser acolhido em sua totalidade, com suas potencialidades, histórias, contextos e modos próprios de ser e estar no mundo. Cabe ao

educador criar ambientes e experiências que respeitem e valorizem essa diversidade, enxergando além das fragilidades ou deficiências. A inclusão, nesse sentido, é um compromisso diário com o respeito à infância e à dignidade de cada criança.

Nesse sentido, o acesso de bebês e crianças pequenas, com ou sem deficiência à creche possibilita a construção de um trabalho educativo que reconheça e acolha a diversidade e as especificidades desde os primeiros anos de vida. Isso permite o planejamento de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral, considerando as particularidades do trabalho com a primeira infância e respeitando os ritmos, interesses e necessidades de cada bebê.

Dessa forma, os serviços de Educação Especial voltados à inclusão na etapa da creche pressupõem a formulação de políticas públicas que contemplem as especificidades dessa fase. Tais políticas devem garantir não apenas o acesso, mas também a permanência das crianças na instituição, assegurando seu pleno desenvolvimento desde a primeira infância, a partir de um trabalho qualificado e integrado entre os diferentes profissionais.

2) Formação Docente e Práticas Inclusivas com Bebês

A formação e qualificação docente tem se consolidado como pilares fundamentais na construção de uma educação inclusiva. No contexto da Educação Infantil, especialmente na etapa da creche, à docência e as práticas pedagógicas com bebês, com ou sem deficiência, exigem saberes e conhecimentos que demarcam as especificidades da educação nessa faixa etária.

Nessa perspectiva, Kelleter e Carvalho (2022, p.10), destacam as contribuições da abordagem de Emmi Pikler, ao afirmar que:

Uma pedagogia dos detalhes que pauta sua prática no respeito aos tempos, nos cuidados básicos, no vínculo de apego seguro, na autonomia e na motricidade livre merece ocupar um lugar nos discursos sobre o cotidiano escolar e o currículo da educação infantil e sobretudo nos diálogos com a Educação especial inclusiva pois pode contribuir muito para as reflexões e ressignificações de práticas pedagógicas (Kelleter e Carvalho, p. 10).

Moreira, Sodré e Gomes (2022), também reforçam que a abordagem Pikler, dialoga com os princípios da educação inclusiva. A abordagem de Emmi Pikler considera o desenvolvimento infantil como diverso e plural. De acordo com Falk (2016) a abordagem não foca na deficiência, mas reconhece que o desenvolvimento pode ser mais lento ou ocorrer de forma diferente — e isso é parte da diversidade humana (Falk, 2016).

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, cujos principais representantes são Vygotsky, Luria e Leontiev, os estudos de Donato (2023) destacam a relevância dessa abordagem para práticas pedagógicas inclusivas. Essa teoria valoriza a mediação pedagógica, as interações sociais e a participação ativa das crianças em contextos coletivos como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano. De acordo com a autora, essa abordagem é essencial não apenas para compreender o processo de desenvolvimento infantil, mas também para orientar a relação entre ensino e aprendizagem na educação da primeira infância.

Nesse cenário, o papel do professor é essencial. Cabe ao docente planejar e organizar intencionalmente as ações pedagógicas, considerando os modos de interação, os tempos, os materiais e os espaços que possibilitem experiências significativas para bebês e crianças, configurando em um espaço privilegiado para os pequenos. É responsabilidade do professor conhecer profundamente as etapas do desenvolvimento infantil, observando com atenção e

sensibilidade cada bebê. Essa observação deve ser feita com cautela, evitando rótulos ou diagnósticos precipitados. Muitas vezes, o que pode parecer uma dificuldade é, na verdade, resultado da falta de vivências e oportunidades, e não necessariamente uma necessidade educacional especial. Por isso, a escuta atenta, o olhar cuidadoso e a valorização das interações são essenciais para promover uma prática pedagógica inclusiva, respeitosa e transformadora.

A intencionalidade do professor ao organizar os diferentes tempos da jornada dos bebês torna-se, portanto, um aspecto central na construção de práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral.

Esses princípios também aparecem nos estudos de Bossi (2017), que discute a inclusão de bebês com deficiência física na creche, e de Maurício e Amorim (2018), que abordam a inclusão de bebês surdos. Esses autores mostram que as singularidades desses bebês exigem uma postura atenta e sensível às necessidades motoras e comunicativas da criança. Trata-se de prever e planejar as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar de maneira intencional, respeitosa e inclusiva, garantindo a esses bebês oportunidades reais de participação, desenvolvimento e aprendizagem.

Na pesquisa de Bossi et al (2018), fatores como ausência de recursos materiais e humanos, falta de capacitação aos educadores, preconceito e falta de orientação especializada, dificuldades na comunicação com outros profissionais aparecem como barreiras significativas na inclusão dos bebês com deficiência no Berçário. Ademais destacam a importância de um ambiente acolhedor para os bebês, que considere suas necessidades.

O trabalho colaborativo entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as educadoras de referência dos bebês também se mostra essencial. Esse diálogo possibilita a troca de saberes, o planejamento conjunto e o suporte necessário à prática pedagógica cotidiana.

No entanto, como aponta Tenório (2024), esse trabalho não está livre de desafios, os profissionais da educação especial podem enfrentar dificuldades para conciliar as práticas pedagógicas ao universo da educação infantil, etapa essa que exige cuidados específicos e atenção às fases iniciais do desenvolvimento humano.

A formação inicial e continuada constitui-se como ação importante para aprender e repensar as práticas do fazer docente. De acordo com Zenari et al (2024) a formação docente como espaço de interlocução, diálogo e tensionamento constitui-se numa prática encadeada ao princípio da inclusão escolar, conceituando a práxis freiriana que implica ação e reflexão. Pensando no universo infantil as autoras mencionam ainda o quanto este espaço é rico e fértil em saberes e aprendizagens e ao se proporem formulações conjuntas entre os educadores, transformando em ferramenta de trabalho na construção de uma escola inclusiva e plural (Zenari et al., 2024).

Refletir o cotidiano, através do diálogo constante entre esses profissionais não apenas favorece a troca de saberes e experiências, mas também permite que o planejamento pedagógico seja mais sensível às necessidades. Repensando práticas e entrelaçando saberes, possibilita-se um olhar mais atento e integrado promovendo uma educação mais respeitosa e acolhedora, conferindo à docência a possibilidade de reinventar-se constantemente.

Em síntese, os estudos apresentados reforçam a importância da formação dos professores para acolher a diversidade e repensar as práticas no cotidiano. Respeitar o bebê em sua singularidade é reconhecer o seu direito à infância, à educação, à interação, às relações, ao brincar, a ser quem ele é. A docência comprometida com a diversidade e o desenvolvimento integral, fundamentada na observação, na escuta e no respeito configura-se um caminho potente para a educação inclusiva desde os primeiros anos de vida.

3) Modelos e Organização do AEE para bebês e crianças de 0 a 3 anos

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil representa um avanço importante nas políticas públicas de inclusão. No estado do Rio Grande do Sul, diferentes municípios adotaram distintas formas de organização e práticas pedagógicas para o AEE na primeira infância, revelando concepções de inclusão, formação docente e articulação intersetorial. Essa diversidade pode ser observada a partir das pesquisas de Santos, Freitas e Tezzari (2017) e de Freitas, Meireles e Alves (2022), que analisam como os municípios de Porto Alegre, Santa Maria, Uruguaiana e Caxias do Sul estruturam seus serviços para bebês e crianças de 0 a 3 anos.

No estudo de Freitas, Meireles e Ávila (2022), são evidenciadas práticas distintas nas redes municipais de Porto Alegre e Santa Maria, ambos reconhecidos por sua atuação na Educação Infantil.

A cidade de Porto Alegre possui uma trajetória de trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado à Educação Infantil, desde o ano de 1992, o que evidencia o seu pioneirismo. A rede oferece o atendimento especializado através do serviço de Educação Precoce (0-3 anos) e Psicopedagogia Inicial (4-6 anos) e ocorrem em salas de Escola Fundamentais Especiais.

Segundo Freitas, Meireles e Ávila (2022, p.13), esse serviço tem como principal finalidade estabelecer uma rede de sustentação que articule escola, família e serviços de saúde, formando uma triangulação. A atuação nesse contexto exige que os profissionais tenham formação específica em Educação Especial e Educação Infantil, para atender os bebês e crianças pequenas, sendo fundamental a realização de reuniões com professores e monitores para análise dos casos e planejamento das possíveis ações entre os diferentes sujeitos envolvidos no cuidado e educação do bebê ou criança. Conforme (Freitas, 2015, p. 17),

O trabalho junto às escolas infantis, onde bebês e crianças estão inseridos como alunos, é essencial à constituição dessa modalidade. Produz-se no ir e vir de demandas, proposições entre um espaço e outro, constituindo-se em um canal de vida, uma rede que se amplia no social, na cultura e no olhar do outro.

O trabalho do AEE no município de Porto Alegre, mostra-se complexo e ao mesmo tempo rico. Reconhece os bebês e crianças como sujeitos ativos e destaca a dinâmica de relações que ocorre nesse trabalho. Um movimento que envolve família, escola, profissionais da saúde. Essa organização pressupõe o compartilhamento de informações, a troca constante de saberes e o fortalecimento das relações, evidenciando o caráter interativo e pulsante do trabalho educativo, permitindo uma articulação entre todos os envolvidos com o bebê ou criança.

Os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Porto Alegre também realizam parcerias com as escolas de Educação Infantil, por meio de assessorias que visam promover e apoiar a inclusão escolar desde a primeira infância. Essa colaboração revela-se fundamental, pois oferece suporte não apenas às crianças, mas também aos educadores que, em seu cotidiano, acolhem bebês e crianças. Através dessa articulação, são fomentadas ações que contribuem para um olhar mais atento e sensível das educadoras em relação ao desenvolvimento infantil.

No contexto municipal de Santa Maria, o serviço especializado está inserido diretamente nas escolas regulares. A rede de ensino tem investido na construção de salas de recursos multifuncionais, onde um professor especializado em Educação Especial atua como apoio ao

docente da sala comum. A rede apostou na construção de salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, onde um professor especialista em Educação Especial atua como apoio ao professor da sala comum, com foco na permanência e na aprendizagem da criança.

Um dos aspectos mais relevantes dessa experiência é o trabalho colaborativo entre os professores da Educação Infantil e os profissionais do AEE. Essa articulação se estende desde o planejamento pedagógico até o diálogo com as famílias, promovendo uma abordagem mais integrada e efetiva no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Sobre o ensino colaborativo, Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 05) referem que o ensino colaborativo é um modelo de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar e surgiu como alternativa para apoiar a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

Na pesquisa das autoras, observa-se que cada município adota uma abordagem própria, refletindo diferentes concepções de inclusão e práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil inclusiva, de acordo com as particularidades de cada território.

Essas experiências evidenciam que não existe um único modelo ideal de AEE na Educação Infantil. A diversidade de práticas, quando bem fundamentada e articulada com os princípios da educação inclusiva, pode enriquecer as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças com deficiência. O reconhecimento da Educação Infantil como etapa essencial do desenvolvimento e a articulação entre os setores da educação, saúde e assistência social são elementos-chave para efetivar os direitos das crianças à inclusão desde os seus primeiros anos de vida.

6 CONCLUSÕES

O estudo teve como objetivo analisar as contribuições acadêmicas produzidas nos últimos dez anos acerca da Educação Especial voltada ao trabalho com bebês na etapa das creches, usando como metodologia o Estado do Conhecimento. A proposta buscou evidenciar como a produção científica tem discutido a inclusão de bebês no contexto da Educação Infantil, especialmente em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na creche.

As análises apontam que apesar do reconhecimento legal do direito à inclusão desde a primeira infância, ainda há pouca visibilidade do trabalho com essa faixa etária, o que acarreta ausências sobre as especificidades do trabalho com bebês com deficiência.

Os estudos também evidenciam que, embora haja intencionalidade em promover práticas pedagógicas inclusivas, existe uma carência de formação inicial e continuada que contemple as especificidades do trabalho com bebês com deficiência. As experiências analisadas demonstram que a articulação entre profissionais da educação, saúde e assistência social, bem como o trabalho colaborativo entre docentes e especialistas, são importantes para a consolidação de práticas inclusivas desde a primeira infância. Por fim, o estudo mostrou que há diferentes formas de organização do AEE voltadas à educação de bebês, revelando que não há um modelo único de como esse trabalho deve se configurar na prática.

A carência de políticas públicas específica a faixa etária, aliada a invisibilidade dos bebês nas discussões sobre educação especial, reforça a necessidade de ampliar o debate sobre as ações voltadas a essa faixa etária. A necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais e o trabalho colaborativo entre educadores e profissionais do AEE também merece destaque como aspectos importantes para a construção de práticas inclusivas que respeite as especificidades da idade e contemple a necessária articulação entre os docentes.

O trabalho do AEE e as práticas de inclusão na creche é um campo ainda desafiador e aponta para necessidades de um olhar mais específico, não devendo ser pensada apenas como um direito legalmente garantido, mas também como uma prática pedagógica que atravessa o currículo, com práticas cotidianas inclusivas que articulam os saberes e as especificidades da faixa etária, as relações com as famílias e o reconhecimento da diversidade desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Educação Infantil: direito das crianças, dever do Estado*. In: Barbosa, M.C.S. (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*, 2010.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSSI, T. J., JUNGES, A.P., P. PICCININI, C. A. (2018). Fatores que interferem no processo de inclusão de bebês com deficiência física no berçário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 377–384. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011348>

BOSSI, Tatiele Jacques. *Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos*. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jan. 2010

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível no site do MEC/SEESP.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; SANTOS, Kátia Silva; DIAS DE SOUZA, Magali; TEZZARI, Mauren Lúcia; BEDIN, Virginia. *Políticas e práticas de inclusão escolar: mapeando diálogos, compartilhando experiências*. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2015. 136 p.

COSTA, Aline Ferreira. *Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Infantil: entre invisibilidades e possibilidades*. São Paulo: [s.n.], 2023.

DONATO, Vanessa Furlan Tavella. *Educação Infantil inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado para crianças de 0 a 3 anos à luz da Teoria Histórico-Cultural*. 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

FALK, J. (Org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2016

FARIAS, M. Z. NASCIMENTO NETO, P. L.; CABANAS, A. (2024). *A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Educação Infantil*. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 9, p. 245-260.

FREITAS HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de. *Inclusão escolar na Educação Infantil: práticas, desafios e perspectivas no município de Vitória/ES*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BENINCASA, Melina Chassot; SCHLINDWEIN, Ângela Aline Hack. "Atendimento educacional especializado: a tessitura de oferta de serviços para bebês e crianças pequenas em dois municípios do Rio Grande do Sul (RS)." In: *A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidades*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 283-304.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A invisibilidade dos bebês nas políticas públicas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 132–151, jan./mar. 2017.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. *Inclusão escolar e direito à educação de crianças públicos-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados*. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 30 jan. 2018

KELLETER, R. F.; CARVALHO, R. S. (2022). Contribuições da abordagem Pikler para se pensar a inclusão na creche: notas sobre a formação de professores de educação infantil. *RELA Cult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*.

MAURÍCIO, Karina Courel; AMORIM, Gabriely Cabestré. Educação Especial na Primeira Infância: a perspectiva dos professores sobre a inclusão de crianças surdas. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Campo Grande, v. 5, n. 9, p. 165–178, ago. 2018.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 35–52, jan./abr. 2008.

MOREIRA, Kerolyn Christina; SODRÈ, Cátia Lacerda; GOMES, Suzete Araujo Oliveira. Princípios orientadores da Abordagem Pikler: o olhar Pickleriano sobre a perspectiva da educação inclusiva. Programa de Pós Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, Universidade Federal Fluminense -UFF, Niterói, Brasil.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia (org.). *Estado do conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021. 127 p. ISBN 978-65-5868-991-1. Porto Editora, 1994, p. 15-80.

SANTOS, Joseane Frassoni dos; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; TEZZARI, Mauren Lúcia. O Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil em Quatro Municípios do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. *Políticas Educativas- PolEd*, v. 10, n. 2, 2017.

TENÓRIO, E. P.; MERCADO, E. L. de O. O AEE no cotidiano da creche e pré-escola: relatos de uma professora de Educação Especial. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos: UFSCar, 2022.

VITTA, Fabiane. A Educação Especial na primeira infância: invisibilidade e desafios. In: OLIVEIRA, W. A.; REBELO, J. A. (org.). *Inclusão escolar na Educação Infantil: políticas, práticas e formação*. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 117–134.

VITTA, Fabiane. *Educação Especial na Educação Infantil: um olhar para a inclusão na creche*. In: VITTA, Fabiane et al. (org.). *Educação Especial e creche: desafios e possibilidades para a inclusão de crianças de 0 a 3 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. p. 121–144.

ZENARI, Andréa Matos; LEÃO, Cíntia; GIORDANI, Liliane Ferrari; LOPES, Luciane Bresciani. *Tessituras entre Educação Infantil e Educação Especial: costuras entre atuação e formação*. Educação em Análise, Londrina, v. 9, n. 2, p. 411–427, jun. 2024.

POR UMA PEDAGOGIA DA DEMORA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DIÁLOGOS COM O ENSINO DA HISTÓRIA

João Evangelista dos Santos Filho¹

RESUMO: Este artigo, elaborado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Especialização em Educação Inclusiva na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, propõe uma análise da exclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino de História, identificando a lógica curricular hegemônica, centrada no tempo linear e na abstração, como uma forma de violência temporal e capacitismo epistemológico. O objetivo é desconstruir esse modelo e propor, a partir de um diálogo com Benjamin, Gumbrecht, Kohan e Ricoeur, a pedagogia da demora como fundamento para uma poética da docência. Argumenta-se que a superação do paradigma excludente requer mais do que adaptações metodológicas, exigindo uma transformação do professor em sua sensibilidade ética, estética e política. Nessa perspectiva, a consciência histórica é ressignificada: de uma competência cognitivo-abstrata, ela se torna uma experiência relacional e corporal, construída em um espaço de hospitalidade narrativa. Conclui-se que a pedagogia da demora não apenas viabiliza a inclusão, mas também politiza o tempo escolar e reposiciona o ensino de História como um ato de resistência à normatividade e à aceleração contemporâneas, com implicações diretas para a formação docente e para a própria disciplina histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Ensino de História. Pedagogia da Demora. Poética da Docência. Deficiência Intelectual.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a inclusão é pensar também em processos de exclusão. Muito se tem avançado em termos de legislação nas últimas décadas, podemos citar sobretudo a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015 que assegura direitos fundamentais a todos os sujeitos com deficiência, todavia esses processos se fazem ainda por movimentos tímidos que colocam em evidência o par inclusão/exclusão como uma dialética sinuosa que hora reconhece hora deixa de reconhecer os sujeitos de direitos. O que nos interessa aqui, mormente, é pensar o lugar do sujeito com deficiência intelectual, refletir teoricamente sobre a sua condição de visibilidade nos espaços escolares, recortado pelo signo do Ensino da História.

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas aulas de História apresenta desafios que ultrapassam as barreiras físicas e legais, alcançando os fundamentos epistemológicos do currículo escolar e da própria história enquanto ciência disciplinar. Nesse sentido, a abordagem tradicional do ensino de História, marcada pela sequência cronológica, pela abstração conceitual e pela interpretação linear dos fatos, pressupõe um sujeito normativo, racional e plenamente funcional; e, tal modelo, desconsidera a pluralidade de formas de aprender, compreender e narrar o tempo, especialmente aquelas experienciadas por sujeitos com trajetórias cognitivas distintas e diversas.

¹ Licenciado e Mestre em História. Especializando em Educação Inclusiva. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Contato: joao.ufma@hotmail.com

Este artigo parte da hipótese de que tornar o ensino de História inclusivo exige deslocamentos epistemológicos que ultrapassem, simplesmente, as adaptações pontuais de material didático. Propomos enquadrar o debate no horizonte da pedagogia da demora, entendida aqui como uma disposição ética e metodológica para acolher temporalidades outras, linguagens híbridas e presenças sensíveis que já estão no espaço escolar mas carecem ainda em alguma medida de escuta.

Como os estudantes com deficiência intelectual se apropriam do conhecimento histórico? Dar atenção ou responder a essa pergunta implica tensionar os pressupostos modernos que sustentam conceitos que estruturam o currículo, como: tempo, temporalidade e sujeito, abrindo-os às pluralidades de ritmos, corpos e vozes que compõem a sala de aula contemporânea

2 O TEMPO ESCOLAR E A EXCLUSÃO DA DIFERENÇA

A escola herdeira da tradição iluminista, organiza-se em torno da eficiência e da mensuração e da racionalização do tempo. O currículo escolar em História, de modo específico, costuma privilegiar datas, marcos cronológicos e relações causais fixas entre passado e presente, exigindo, em muitos dos casos, operações mentais complexas nem sempre acessíveis a todos os sujeitos com deficiência intelectual. O resultado é a marginalização desses estudantes, que “não alcançam”, “não compreendem” e muitas vezes são considerados sumariamente como incapazes de aprender e de participar das atividades propostas. Como afirma Mantoan (2006), a escola comum tende a operar segundo parâmetros que reforçam a exclusão ao manter práticas pedagógicas insensíveis às diferentes formas de aprendizagem, o que evidencia a necessidade de reconfigurar os processos escolares para acolher todos os sujeitos em sua potencial singularidade.

Entretanto, como argumenta Gumbrecht (2010), o conhecimento não se reduz à interpretação simbólica nem tampouco se esgota na capacidade de atribuir sentido a signos linguísticos e interpretações conceituais. Ele enfatiza que há uma dimensão da “presença” (aquilo que se impõe ao sujeito sensivelmente, antes mesmo da mediação discursiva ou analítica da linguagem) que é constitutiva da experiência humana e, por conseguinte, do saber histórico. Trata-se de uma dimensão pré-reflexiva, marcada por afetos, impressões corporais, ritmos e intensidades que desafiam a primazia da hermenêutica tradicional como sendo o único modo legítimo de conhecer. Essa concepção é especialmente fecunda quando aplicada ao campo da educação inclusiva, pois permite reconhecer que sujeitos com deficiência intelectual podem acessar e construir sim saberes históricos por meio de experiências sensoriais, interações corporais e vínculos afetivos.

Ao centrar-se exclusivamente na abstração e na lógica conceitual, a escola e, de modo autônomo, a historiografia tende a invalidar essas formas de relação com o tempo e a memória, promovendo, ainda que de forma não assumida, a exclusão epistemológica de estudantes cujas trajetórias cognitivas não se alinham ao modelo curricular hegemônico. Reconhecer a presença também como via legítima de aprendizagem histórica é, portanto, um passo fundamental para transformar a escola em um espaço inclusivo.

Essa reconceitualização do conhecimento histórico desloca o foco do currículo para práticas que mobilizam múltiplas linguagens e exploram o potencial dos corpos em movimento, das sensações táteis e dos ritmos sonoros para produzir sentido sobre o passado (Mantoan, 2006). Mapas em relevo, linhas do tempo manipuláveis, reconstruções dramáticas de eventos, objetos-réplica que podem ser manuseados e trilhas sonoras que evocam outros contextos

culturais constituem mediações que ancoram a narrativa histórica em experiências concretas, ampliando o acesso cognitivo e afetivo de estudantes com deficiência intelectual.

Ao recolocar o corpo e a sensorialidade no centro do processo, o professor abandona a lógica transmissiva e passa a atuar como mediador de experiências históricas sensíveis, garantindo que cada estudante disponha de meios para "tocar" a memória coletiva e produzir sua própria leitura dos acontecimentos.

Mantoan (2015) sublinha que a escola inclusiva não se limita a remover barreiras físicas ou adaptar materiais; ela se compromete em reorganizar o conhecimento de forma a torná-lo compartilhável por todos os sujeitos integrantes. Nesse sentido, as proposições de Gumbrecht dialogam com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que permitem oferecer múltiplas formas de representação, expressão e engajamento (Rose; Meyer, 2002). Ao privilegiar a presença, o professor cria uma espécie de uma redundância semântica favorável ao estudante com deficiência intelectual: o mesmo conceito histórico é apresentado por imagem, som, gesto e objeto, permitindo que diferentes percursos cognitivos se articulem na compreensão do fenômeno estudado.

Esse deslocamento também aproxima a prática docente daquilo que a Unesco (2020) define como "educação sensível à diversidade", orientada para a participação plena de todos os discentes na produção de saberes culturalmente significativos. Nessa perspectiva, as desigualdades não são atributos individuais, mas efeitos de um ambiente que não reconhece a heterogeneidade humana como norma. Incorporar a presença significa, pois, politizar o currículo: devolver ao ensino de História a capacidade de problematizar quem testemunha, quem é lembrado e quem permanece invisível no tempo.

Assim, ao reconhecer que a compreensão histórica pode emergir de silêncios, pausas e hesitações, o professor abre espaço para ritmos que escapam ao imperativo da produtividade imediata; e é justamente nesse ponto de inflexão que se insere a proposta metodológica de uma pedagogia da demora.

3 A PEDAGOGIA DA DEMORA COMO ALTERNATIVA INCLUSIVA

A pedagogia da demora, tal como delineada por Walter Kohan (2019), constitui uma crítica radical à lógica educacional contemporânea, profundamente marcada pela pressa, pela produtividade e pela busca incessante de resultados. Essa proposta não se trata apenas de reduzir o ritmo ou flexibilizar prazos, mas de operar uma inflexão ontológica e política no modo como entendemos o tempo da educação. Kohan propõe que o tempo educativo deve ser aberto à experiência e não subordinado à execução. Inspirada em Bergson, essa pedagogia sustenta que a aprendizagem significativa exige uma relação com a duração, uma temporalidade densa, interna, em que o pensamento pode hesitar, retornar, errar e, sobretudo, criar.

Nessa perspectiva, a demora não aparece como falha ou disfunção a ser corrigida, mas como condição mesma da emergência do novo. O tempo homogêneo e vazio, típico da racionalidade moderna, é substituído pela duração vivida, pela experiência intensiva do entre. Tal tempo abre espaço para que os sujeitos se aproximem do conhecimento não como algo a ser consumido rapidamente, mas como algo a ser habitado, atravessado e transformado por meio do corpo, da memória, da linguagem e do silêncio.

Ao deslocar o foco da performance para a escuta, essa pedagogia desestabiliza o paradigma da escola como máquina de resultados e convoca o educador a assumir um lugar de acolhimento. Isso não implica abdicar do rigor, mas redimensionar o rigor a partir da atenção às formas múltiplas de aparecer e se expressar que os sujeitos podem oferecer. O gesto que hesita,

a fala que tropeça, o olhar que demora: tudo isso passa a ser lido como potência formativa e não como desvio.

No campo da educação inclusiva, essa abordagem encontra terreno fértil. Estudantes com deficiência intelectual, frequentemente excluídos por não se adequarem aos tempos médios da turma, podem encontrar numa pedagogia da demora uma oportunidade para habitar o processo educativo sem a angústia da comparação e da medida. Como lembra Mantoan (2015), o tempo deve ser compreendido como dimensão da acessibilidade. A inclusão verdadeira não se dá quando alguém é admitido em um espaço pré-configurado, mas quando o próprio espaço se refaz para acolher a presença daquele que chega.

Walter Benjamin (2012), ao conceber o tempo da história como uma constelação de lampejos e interrupções, oferece uma chave importante para compreendermos o que está em jogo na demora. Em sua crítica à concepção historicista do tempo, Benjamin afirma que o passado só pode ser tocado no instante em que lampeja no presente. Esse instante, carregado de intensidade, rompe com a linearidade e cria brechas no contínuo temporal. Na escola, essas brechas podem ser justamente os momentos em que a rotina se desfaz, em que o conteúdo escapa da previsão e em que o estudante, em sua singularidade, interrompe o curso normal da aula com uma pergunta, uma ação ou um silêncio que interpela.

Nesse contexto, a pedagogia da demora aparece como o esforço de sustentar essas brechas, de acolher o imprevisto como fonte de sentido. Trata-se de abandonar o modelo em que a aula é uma sequência de objetivos a cumprir e aceitar que o conhecimento se produz na dobra, no desvio e no encontro. Essa pedagogia supõe uma ética da presença, que é também uma ética da escuta. O professor não é mais o dono do tempo, mas seu guardião; aquele que vela pela abertura, que protege o intervalo, que sustenta a tensão entre saber e não saber.

Ricoeur (2010), ao pensar a identidade narrativa como um processo em construção, oferece uma contribuição decisiva para essa concepção pedagógica. A identidade do sujeito não se define por uma essência fixa, mas pela capacidade de narrar-se, de dar forma a sua trajetória a partir das experiências vividas. A pedagogia da demora, ao legitimar a co-narração, permite que os estudantes com deficiência intelectual sejam não apenas ouvintes, mas também autores de sua própria história. A escola torna-se, assim, um espaço onde a narrativa de cada um tem lugar, ainda que se expresse por meios não convencionais, como o desenho, o gesto, o ritmo, o silêncio.

Essa abordagem não se confunde com práticas de adaptação curricular voltadas à eficiência, pois não se trata de tornar mais fácil um conteúdo já dado. Trata-se de reconfigurar o próprio tempo da aprendizagem, de modo que o saber se apresente como algo a ser construído no entrelaçamento de tempos heterogêneos. O que está em jogo aqui é a própria ontologia da educação: deixar de operar com uma lógica da inclusão como assimilação e passar a pensar o comum como algo que se constitui no encontro com a diferença.

O tempo da pedagogia da demora é o tempo do vir a ser. Ele não se antecipa ao sujeito com expectativas de desempenho, mas o acompanha em seus próprios desvios. Isso exige da escola uma profunda reorganização, que vai do planejamento ao modo como se escuta, se avalia e se compartilha o saber. Mais do que flexibilizar prazos ou aceitar ritmos distintos como exceção, é necessário instituir uma nova sensibilidade para o tempo, um tempo que se cria na relação, na escuta e na partilha.

3.1 Práticas pedagógicas que partem da demora no ensino de História

As proposições teóricas apresentadas até aqui encontram sua força e seu sentido pleno quando se articulam com práticas pedagógicas concretas, capazes de traduzir, no cotidiano da sala de aula, os princípios de uma pedagogia da demora. No ensino de História, esse esforço requer não apenas uma mudança metodológica, mas uma nova escuta daquilo que se entende por experiência histórica, por presença e por tempo.

A História, frequentemente ensinada por meio de datas, documentos e interpretações abstratas, pode ser ressignificada a partir de propostas que convoquem os estudantes a viver e sentir o tempo. Essa reconfiguração exige incorporar dimensões sensoriais, corporais, afetivas e expressivas na constituição do saber histórico. Abaixo, desdobramos quatro práticas que incorporam esse espírito da demora, promovendo tempos outros de aprendizagem, especialmente acessíveis a estudantes com deficiência intelectual.

1. Linha do Tempo Multissensorial

A tradicional linha do tempo escolar, baseada em datas fixas e imagens ilustrativas, é convertida em uma experiência sensorial, tátil, visual e auditiva. Em lugar de representar passivamente a cronologia, os estudantes passam a construí-la de modo interativo. Utilizando faixas de tecido, objetos com texturas variadas, aromas e pequenos dispositivos sonoros, cada marco histórico é convertido em uma presença material. O tempo, nesse caso, não é mais uma abstração a ser memorizada, mas uma superfície a ser tocada, sentida e reconfigurada continuamente.

Essa prática se inspira na concepção de Gumbrecht sobre a “produção de presença”. O passado, aqui, não é apenas interpretado — ele é experimentado em sua força sensível. A duração da atividade também se dilata: realiza-se em múltiplas sessões, sem a exigência de encerramento imediato. A repetição, o retorno, o tempo da experimentação tornam-se eixos legítimos de aprendizagem. Cada estudante, assim, encontra sua própria entrada no tempo histórico, respeitando o ritmo do corpo e da escuta.

2. Círculos de Memória Dramática

Partindo de documentos históricos não convencionais, como cartas, retratos, objetos pessoais ou relatos orais, os estudantes são convidados a participar de rodas de co-narração. Ao manipular esses materiais, descrevem suas impressões, criam pequenas encenações, dramatizam trechos ou simplesmente escutam o outro em sua narrativa. O professor assume aqui o papel de mediador da escuta, sem hierarquizar as falas nem buscar sínteses conclusivas.

Trata-se de dar lugar à pausa, ao silêncio e à hesitação como partes constitutivas do processo de aprendizagem. Influenciado pela ideia de Ricoeur (2010) sobre a narrativa como espaço de identidade, esse círculo permite que cada sujeito se aproprie da história a partir de sua linguagem própria. A memória, nesse contexto, não é um dado a ser repetido, mas um campo de invenção e reconstrução. É o tempo da narrativa em sua forma mais ética: uma escuta que reconhece o outro em sua singularidade e vulnerabilidade.

3. Passeio Historiográfico

Inspirada nos “passeios filosóficos” de Kohan, essa prática propõe deslocamentos lentos pelo entorno da escola ou do bairro. Os estudantes percorrem pequenos trajetos munidos de pranchas sensoriais nas quais registram percepções, tais como cheiros, sons, temperaturas,

texturas. Cada parada se converte em um ponto de partida para narrar a história local, ligando o vivido ao acontecido.

Esse gesto de caminhar com atenção, de desacelerar o passo para olhar o que costuma passar despercebido, permite uma imersão na história do lugar a partir do corpo e do afeto. A História deixa de ser uma narrativa distante e torna-se uma vivência compartilhada. É também uma forma de descolonizar o olhar histórico, desafiando a centralidade dos grandes eventos para dar lugar àquilo que foi esquecido ou que permanece nos interstícios da memória coletiva.

4. Caderno de Ritmos Históricos

Trata-se de um diário multimodal em que cada estudante, ao longo do trimestre, registra percepções sobre como o passado se manifestou em seu dia. Esses registros podem ser desenhos, colagens, pequenos textos, gravações de áudio ou mesmo fragmentos poéticos. O professor não exige coerência nem linearidade, mas acompanha os registros em encontros individuais, atentos ao tempo de maturação de cada processo.

Esse caderno assume a ideia de ipseidade em Ricoeur (2014), pois trabalha com a noção de que a identidade histórica se faz na relação entre o que permanece e o que se transforma. O estudante, ao reler seus registros, reencontra-se e se reinscreve no tempo. A avaliação se baseia no engajamento e na autoria, e não na resposta correta ou na adequação ao conteúdo dado. É o tempo do devir, em que o passado é reatualizado na medida em que é narrado com outros e para outros.

Essas práticas demonstram que a pedagogia da demora não se opõe à aprendizagem, mas a reinventa. Ao respeitar os ritmos singulares e dar lugar à presença sensível, essas experiências transformam o ensino de História em um campo de criação comum. Os sujeitos deixam de ser medidos por padrões e passam a ser reconhecidos em seus modos próprios de existir e aprender. O tempo e o corpo tornam-se, aqui, não obstáculos, mas potências pedagógicas.

4 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E MODOS DE NARRAR O TEMPO

A formação da consciência histórica, tal como delineada por Jörn Rüsen (2010), envolve a articulação entre passado, presente e futuro com o objetivo de orientar a ação do sujeito no mundo. Essa articulação exige a construção de sentidos que tornem o tempo inteligível e, ao mesmo tempo, habitável. No entanto, essa definição, ao ser transposta de modo literal e normativo para o contexto escolar, tende a obscurecer uma questão crucial: quem tem direito a narrar a história? E mais ainda, de que forma essa narrativa pode se constituir para sujeitos cujas experiências de linguagem, tempo e memória se dão por caminhos não convencionais?

Estudantes com deficiência intelectual frequentemente são desconsiderados como sujeitos históricos justamente porque sua relação com o tempo e com a linguagem escapa aos critérios hegemônicos de linearidade, causalidade e coerência lógica. A pedagogia da demora oferece, nesse sentido, uma alternativa potente: ela não busca adequar o sujeito a um tempo previamente dado, mas propõe a reconstrução do próprio tempo escolar a partir das experiências desses sujeitos. A consciência histórica, então, não se limita à habilidade de ordenar cronologicamente eventos do passado, mas se expande como experiência de si e do mundo, ancorada na escuta, na memória afetiva e na co-narração.

Paul Ricoeur (2010), ao formular a noção de identidade narrativa, desloca a compreensão da identidade como algo fixo ou substancial para pensá-la como um processo contínuo de reconfiguração do tempo vivido. A narrativa não espelha o mundo; ela o reconstrói à medida que o organiza em trama. Esse trabalho de organização não exige uma capacidade abstrata e

discursiva plena, mas uma sensibilidade à duração, às rupturas, aos retornos e às promessas que o tempo carrega. Assim, mesmo aquele sujeito que não domina plenamente a linguagem verbal pode participar da construção da narrativa histórica por meio de gestos, imagens, sons ou práticas cotidianas de memória.

Walter Benjamin (2012), por sua vez, radicaliza a crítica à temporalidade linear ao propor uma concepção de tempo histórico marcada pela interrupção, pela repetição e pelo lampejo. Em oposição à visão contínua e progressiva do tempo, dominante na tradição historicista, Benjamin propõe que o tempo da história se manifesta em constelações, em momentos de condensação intensiva entre passado e presente. Essa concepção permite repensar o papel do estudante com deficiência intelectual no ensino de História. Não se trata de exigir que ele percorra o mesmo caminho interpretativo que os demais, mas de reconhecer que sua vivência temporal, fragmentária, rítmica, não linear, pode constituir uma forma legítima e potente de relação com o passado.

Quando um estudante revive uma experiência histórica por meio de uma dramatização, quando associa uma música ou um cheiro a uma época, quando hesita antes de enunciar uma lembrança e, nesse gesto, produz um tempo espesso e denso: tudo isso são formas de consciência histórica que não cabem nos moldes tradicionais de avaliação, mas que têm um valor profundo para a formação do sujeito. A história, nesse sentido, deixa de ser propriedade de quem a domina e torna-se campo de partilha, de escuta e de elaboração comum.

Essa abordagem tem consequências éticas e políticas importantes. Reconhecer que há múltiplas formas de narrar o tempo significa também questionar quem tem sido historicamente autorizado a contar, a lembrar e a ser lembrado. A deficiência intelectual, nesse cenário, não é um limite à historicidade, mas uma convocação a alargar as formas possíveis de inscrição no tempo. O que está em jogo é a própria definição do que conta como sujeito histórico e de quais temporalidades serão admitidas como legítimas.

A pedagogia da demora, ao sustentar a escuta do tempo outro, opera essa abertura. Ela permite que a consciência histórica não se funde apenas na capacidade de representar o passado, mas na possibilidade de estar com o passado — de deixá-lo reverberar no presente por meio de afetos, imagens, gestos e narrativas fragmentadas. Essa é uma consciência histórica que não se encerra em definições, mas se reinventa a cada encontro, a cada interrupção, a cada nova relação com o tempo vivido.

Assim, mais do que ensinar fatos históricos, trata-se de criar condições para que o tempo se torne habitável por todos os estudantes. A escola deixa de ser um espaço de cronologias impostas e passa a ser um laboratório de temporalidades diversas, onde o passado é experimentado e o futuro é imaginado coletivamente, a partir das diferenças que atravessam o presente.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE E O TEMPO DE APRENDER A ENSINAR DE OUTRO MODO

Se a pedagogia da demora exige uma reconfiguração do tempo escolar e do modo como se ensina História, essa transformação não pode ocorrer sem atingir, de modo profundo, a própria formação docente. Com frequência, os professores são formados em contextos que reforçam a lógica da eficácia, da produtividade e da normalização do tempo, aprendendo a dominar conteúdos e métodos voltados à transmissão rápida, à homogeneização da aprendizagem e ao controle da sala de aula. Nesse cenário, falar em demora não apenas soa estranho, soa incômodo. Exige que se desloquem certezas, que se suspendam hábitos, que se arrisquem outras formas de presença.

Aprender a ensinar de outro modo, como exige a pedagogia da demora, é um processo que não se faz por técnica ou prescrição. Trata-se de uma experiência formativa que implica o próprio professor como sujeito em formação. Tal como os estudantes, o educador também precisa poder hesitar, escutar, experimentar ritmos diferentes e lidar com os vazios que o processo educativo produz. Essa abertura só é possível se a formação docente incluir não apenas os conteúdos disciplinares, mas também uma ética da escuta e uma sensibilidade para o tempo outro.

Walter Kohan (2019) sugere que educar é manter-se disponível ao que ainda não se sabe, ao que ainda não se pode nomear. Esse gesto exige do professor uma disposição à espera, não como passividade, mas como presença atenta. É preciso aprender a sustentar o intervalo, a lidar com o silêncio, a acolher o inacabado. O que se ensina, nesse caso, não é apenas história; ensina-se também uma postura diante do mundo, uma forma de estar com os outros que não se resume à instrução.

Nesse sentido, a formação docente precisa ser pensada como espaço de experiência, onde o professor possa viver o tempo como matéria formativa. Não basta falar sobre inclusão ou diversidade em termos técnicos: é preciso criar vivências em que o futuro educador se depare com a própria vulnerabilidade, com a diferença, com o estranhamento. A prática reflexiva ganha aqui outro estatuto não como análise distanciada da prática, mas como mergulho ético e afetivo naquilo que o ensinar convoca.

Paul Ricoeur (2006) nos lembra que o reconhecimento é sempre incompleto. O outro não se revela por inteiro, nem pode ser completamente assimilado. O professor, ao formar-se para a escuta, precisa aceitar que não terá pleno domínio sobre o processo, que a aprendizagem não será linear, que o tempo do outro pode desconcertar o seu. Nesse gesto, o ensinar torna-se também um aprender a perder o controle, a conviver com a incerteza e a confiar que há sentido no que ainda não se nomeia.

Além disso, a formação docente voltada à pedagogia da demora deve articular-se com experiências coletivas e institucionais que sustentem esse modo de estar com os estudantes. Não se trata de um esforço isolado ou heróico, mas de uma mudança de cultura escolar. A construção de tempos comuns mais abertos, de espaços para o diálogo interprofissional, de práticas avaliativas menos opressivas, tudo isso compõe o chão sobre o qual o professor pode sustentar sua escuta, sem sucumbir à lógica da urgência.

Portanto, formar-se para a pedagogia da demora é formar-se para um ofício que exige presença, afeto, paciência e disposição para ser atravessado pela diferença. É compreender que ensinar não é preencher lacunas, mas abrir caminhos; não é impor um tempo, mas acompanhar um vir-a-ser. Esse professor não será o mesmo de antes, pois terá aprendido que o tempo da educação é sempre um tempo em processo, e que o verdadeiro ensinamento talvez consista, acima de tudo, em saber esperar.

6 O TEMPO COMO DISPUTA POLÍTICA: ENFRENTANDO O CAPACITISMO ESTRUTURAL NA ESCOLA

A discussão sobre a pedagogia da demora, ainda que ancorada em conceitos filosóficos, não pode ser dissociada de uma leitura política do tempo na escola. O modo como o tempo é organizado, controlado e legitimado no espaço escolar revela os valores sociais que sustentam determinadas formas de existir e, ao mesmo tempo, excluem outras. O tempo escolar, quando regulado por metas, prazos e comparações de desempenho, torna-se não apenas instrumento de gestão, mas também um operador silencioso de exclusão.

No centro dessa exclusão está o capacitismo estrutural, isto é, a lógica social que pressupõe a capacidade como condição de pertencimento e valor. Na escola, essa lógica se manifesta na exigência de autonomia, velocidade e produtividade como critérios para definir quem está "pronto" ou "apto" a aprender. A deficiência intelectual, por desafiar tais critérios, é frequentemente associada a déficits, atrasos ou fracassos, jamais à possibilidade de produção de sentido ou de criação de conhecimento.

A pedagogia da demora, ao propor uma suspensão da urgência e da expectativa de rendimento, confronta essa lógica de forma contundente. Ela denuncia que o tempo imposto pela escola não é neutro, mas construído socialmente para privilegiar sujeitos que performam dentro de uma norma produtiva. Nesse sentido, Walter Benjamin é novamente fundamental ao indicar que a história oficial sempre foi contada pelos vencedores. O tempo contínuo da história dominante é, em realidade, o tempo daqueles que puderam impor sua narrativa. A escuta das temporalidades desaceleradas é, portanto, um ato de insurgência contra esse monopólio.

Gumbrecht (2009), ao recuperar a dimensão da presença, nos mostra que há saberes que não passam pela racionalidade hegemônica e que, no entanto, são absolutamente legítimos. O tempo vivido, sensível, carregado de afeto e ambiguidade, é muitas vezes o único tempo possível para o sujeito com deficiência intelectual. Ao reconhecer isso, o professor deixa de tentar ajustar o estudante ao tempo escolar e passa a interrogar o próprio tempo da escola: quem ele inclui, quem ele apressa, quem ele abandona.

Ricoeur (2005), com sua ideia de reconhecimento, amplia ainda mais essa crítica. O reconhecimento não é apenas uma atribuição de identidade, é uma luta por dignidade. Reconhecer o outro é aceitá-lo como portador de um tempo legítimo, ainda que esse tempo não seja funcional para os parâmetros de produtividade vigentes. É admitir que há valor no intervalo, na espera, na repetição e na diferença.

Nesse contexto, a pedagogia da demora emerge como prática política contra o tempo capitalizado da escola contemporânea. Ao invés de aceitar a exclusão como efeito colateral da eficiência, ela expõe que a eficiência, quando não questionada, é precisamente o motor da exclusão. Ao dar lugar ao tempo do outro, o professor não apenas acolhe, mas também resiste: resiste à lógica que reduz a escola a instrumento de ajuste e normalização.

A escola, então, torna-se não apenas espaço de aprendizagem, mas de desaceleração coletiva. Lugar onde a diferença não precisa se justificar por sua funcionalidade, mas pode simplesmente ser. E é nesse ponto que a pedagogia da demora deixa de ser uma estratégia para sujeitos com deficiência e passa a ser um projeto para todos: um convite para que a escola se reconcilie com o humano, em sua fragilidade, sua lentidão e sua potência de reexistência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino de História não pode ser pensada apenas como uma tarefa técnica, voltada à adaptação de conteúdos ou métodos. O que está em jogo é uma transformação profunda no modo como concebemos o tempo, a aprendizagem e a própria função da escola. O percurso desenvolvido neste texto procurou mostrar que a pedagogia da demora, inspirada em autores como Walter Benjamin, Paul Ricoeur, Hans Ulrich Gumbrecht e Walter Kohan, oferece uma via potente para essa transformação.

A demora, aqui, não é sinônimo de atraso, mas de abertura. Uma abertura ao tempo vivido, ao gesto hesitante, à escuta atenta e à co-narração de histórias que, muitas vezes, permanecem fora do currículo oficial. Ao acolher a pluralidade de ritmos e formas de expressão,

a pedagogia da demora propõe uma reinvenção da escola como espaço sensível à diferença, onde o conhecimento não se impõe, mas se constrói no encontro.

Essa proposta não se limita a estratégias didáticas pontuais, embora estas também tenham sido abordadas. Ela exige uma reconfiguração ética, política e formativa da educação. Implica deslocar o centro da escola de um regime de produtividade para uma ética da presença. Implica escutar os silêncios, sustentar os intervalos, respeitar os processos inacabados. E mais do que isso: implica reconhecer que os sujeitos com deficiência intelectual não precisam ser trazidos para dentro do tempo escolar, mas que é o tempo escolar que deve ser feito a partir deles.

Ao longo do texto, foi possível argumentar que a consciência histórica não é prerrogativa de um sujeito plenamente racional ou autônomo. Ela pode emergir por vias sensoriais, afetivas e narrativas fragmentárias. A história não pertence apenas a quem a domina como saber sistematizado, mas também àqueles que a vivem em seu corpo, em sua memória encarnada, em seus ritmos outros. A escuta dessas temporalidades é, ao mesmo tempo, um gesto pedagógico e um ato político.

Da mesma forma, a formação docente não pode permanecer intocada. Ensinar a partir da demora exige um professor disposto a se formar na escuta, na atenção, na espera. Exige coragem para romper com a lógica do controle e permitir-se afetar pelo que o outro traz, mesmo quando isso escapa ao esperado. A formação, nesse sentido, deve ser também um espaço de desaceleração e de cuidado com o tempo próprio do aprender a ensinar.

Por fim, reconhecemos que enfrentar o capacitismo estrutural requer mais do que políticas de inclusão. É preciso reconfigurar o comum. E reconfigurar o comum é, em grande medida, uma questão de tempo: de quem tem o direito de demorar, de ser escutado, de pertencer sem precisar se ajustar. A pedagogia da demora, ao propor essa reconfiguração, restitui à escola sua dimensão mais radical; não como espaço de normatização, mas como lugar de reinvenção do mundo a partir da diferença.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas. v. 1. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGSON, H. Ensaio sobre os dados imediatos da consciência. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUMBRECHT, H. U. Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2010.

KOHAN, W. O. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

RICOEUR, P. O percurso do reconhecimento. São Paulo: Loyola, 2006.

RICOEUR, P. O si-mesmo como outro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ROSE, D. H.; MEYER, A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

RÜSEN, J. Razão histórica: teoria da história. Brasília: Editora UnB, 2001.

UNESCO. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Paris: UNESCO, 2015.

DONA MARIA E OS SILÊNCIOS DA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE INCLUSÃO E O ESQUECIMENTO INSTITUCIONAL

Márcia Haag Andrade¹

RESUMO: Este artigo propõe uma discussão sobre a invisibilidade das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), levando em consideração as Políticas Públicas vigentes. Pretende trazer à tona questões como racismo, capacitismo e exclusão. A metodologia utilizada foi o estudo de caso de uma estudante da escola em que atuo, através de conversas e análise da documentação escolar da mesma. A história de dona Maria me desacomoda e aponta para o esquecimento institucional ao qual, as mulheres negras, pobres, com deficiência e periféricas são submetidas. À luz de Arroyo, Gatti, Bueno e Oliveira proponho a problematização dos tempos, processos avaliativos e da rigidez escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. EJA. Pessoas com deficiência.

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Fernando Brant / Milton Silva Campos Nascimento

No artigo aqui apresentado, são sistematizados alguns conceitos que foram trabalhados nas diferentes disciplinas ao longo do curso. O artigo parte de minha inquietação com o caso de uma aluna da escola na qual trabalho como Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir dos documentos que acompanham a sua trajetória escolar e de seus relatos de vida, que me ajudaram a pensar sobre inclusão, exclusão, deficiência e a EJA, procurei fazer uma pesquisa focada em um caso, em um percurso na EJA, mas que aponta para a possibilidade de não ser uma história única. Entendo que a Dona Maria, sua história e documentos, são partes de uma história maior, que exigirá mais tempo para lidar com os achados da pesquisa.

Para fins de organização dos diálogos e das muitas escutas que tive com a aluna, a história dela é dividida em três categorias: Prova de Vida, Tempo de contribuição e Grau de Escolaridade. O formato facilita a análise dos dados e suas articulações com os textos e legislações utilizadas para pensar sobre a inclusão na EJA. É importante, desde já, deixar ajustado um contrato com o leitor: esta aluna tem uma deficiência severa, suas palavras precisam ser ouvidas, sua história precisa ser contada. O que está entre aspas é a fala dela, o restante é o que a memória de quem escreve permite resgatar, porque em respeito à Dona Maria, não escrevo na frente dela e não ligo um gravador. Apenas escuto e ela fala incessantemente, uma história que nunca pode contar.

¹ Professora do Atendimento Educacional Especializado e coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Porto Alegre, graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia, Orientação Escolar, Supervisão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Contato: haagmarcia@gmail.com.

A metodologia utilizada é a escuta atenta e necessária de Dona Maria, uma mulher negra, de 59 anos, há 29 anos na mesma escola. Um corpo individual representante das marcas de um coletivo. Tem como objetivo identificar no percurso de sua vida, o conhecimento e as demandas formativas dos professores da EJA e a atuação junto a tantas Donas Marias que encontramos na Educação de Jovens e Adultos.

2 TEMPO DE CONTRIBUIÇÃO

Maria conta que ela e a sua família passaram muita necessidade e todos tiveram que trabalhar. Ela foi para uma casa de família atuar como babá de três crianças, quando ainda era adolescente, em troca de moradia e comida. Neste período nunca recebeu salário. Tem consciência de que trabalhou em situação análoga à escravidão e diz que *“não tem vergonha disso”*. Trabalhou como servente de carteira assinada por muitos anos em shoppings, consultórios e outros estabelecimentos. A partir de 2011 passou a receber benefício do INSS devido à sua cardiopatia. Relata que depois trabalhou informalmente como diarista e o companheiro como pedreiro, e que segue fazendo faxinas de vez em quando. Passaram por muita necessidade porque em 2011, ocasião do falecimento de seu filho, foi o último ano em que ela trabalhou de carteira assinada. Recebeu ajuda de muitas pessoas, inclusive da escola. Ela tem um problema permanente no braço causado por uma queda no trabalho. Relata que a irmã possui um benefício em função de sua deficiência, mas quem recebe é uma sobrinha, detentora da tutela, que mora em outro país. O dinheiro que seria para auxiliar no sustento da irmã, não é repassado à Maria pela sua sobrinha. Demonstra ter consciência da exploração sofrida no mundo do trabalho.

3 GRAU DE ESCOLARIDADE

Maria não estudou devido à necessidade de trabalhar para garantir o sustento dela e de sua família. Nunca conheceu, frequentou ou foi matriculada na escola quando pequena. Ingressou na EJA em 1996, nas totalidades iniciais, no antigo SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos). Permaneceu nesta totalidade até 1999, quando evadiu. Retornou para a escola em 2002, enturmada na T1, quando houve a implementação do Sistema de Informações Educacionais, uma ferramenta da Empresa Pública de Tecnologia da Informação e Comunicação do município de Porto Alegre (PROCEMPA), utilizada para gerir a educação municipal, onde passaram a ser mantidos os registros dos alunos.

Permaneceu em T1 até 2006 quando abandonou a escola, segundo ela, por ter *“muitos problemas”*. Retornou em 2007, enturmada novamente em T1. Permaneceu na mesma totalidade até 2014, quando novamente desistiu, retornando no mesmo ano. Avançou para T2 somente em 2021. Em 2022 foi para a T3. A partir deste ano avançou para as totalidades finais, por orientação da professora que fez a sua avaliação no AEE e atualmente está em T5. É interessante destacar que Maria só teve três abandonos em 29 anos de escolarização. Refere que alguns professores perguntam como permitiram que ela avançasse, considerando que ela não lê e não escreve, o que a deixa constrangida quando abordada dessa forma.

De acordo com os professores, foi encaminhada para o Atendimento Educacional Especializado em 2019, porque apresentava dificuldade severa nas aprendizagens, não retinha informações e era lenta na realização das tarefas. Porém, só começou a frequentar o AEE em 2022. O atendimento de AEE para a EJA acontece em uma escola polo no centro da cidade, precisamente no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET), e Maria precisava se deslocar de ônibus. Era assídua, ia no horário das 11:00 às 12:00 para pegar o horário

de almoço, todas as quintas-feiras. Era atendida individualmente, sempre comprometida e frequente.

A professora do AEE avalia que a aluna se destaca na oralidade, mas apresenta dificuldades importantes na leitura e escrita. Permaneceu até 2024, depois não conseguiu frequentar mais, por conta das questões familiares. Ela comenta que gostaria de retornar, que mantém contato com a docente, mas que no momento ainda está com muitos problemas familiares.

Demonstra percepção e preocupação em não saber ler ainda, aponta que acha que nunca vai conseguir. Fala em ler e escrever como um sonho distante. Que não tem vergonha de dizer que não sabe *“nada, nada, nada”*, que gostaria muito de se formar, mas não compreende como isso pode acontecer sem aprender a ler. Quando utiliza algum espaço da escola, deixa tudo organizado, limpa a mesa *“não quer incomodar”*.

Nas conversas com professores costuma baixar a cabeça e repetir muitas vezes *“Sim, senhora! Sim, senhora!”*, numa postura servil. Com os colegas da escola socializa bem e se observa conversas divertidas com muitas risadas. Dona Maria está agora na T5. Conta que os filhos pedem para ela ler coisas e, quando ela não consegue, riem dela e perguntam porque ela está na escola, se não aprende nada. Na fala dela *“não tenho vergonha em dizer, não tenho vergonha”*. Indago se reconhece as letras *“só soltas, emendada não, eu queria escrever emendado”*. Pergunto se gostaria de passar para T6 e se formar no final do ano. Ela me diz que: *“quer ficar, que quer aprender a ler”*.

4 A DEFICIÊNCIA NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos tem sido historicamente a opção de muitos jovens, adultos e idosos que foram excluídos dos bancos escolares e não conseguiram concluir seus estudos no tempo certo. Pessoas que, invariavelmente, precisam trabalhar desde muito cedo para garantir o sustento ou que foram levados ao fracasso escolar devido à precariedade dos sistemas de ensino originalmente excludentes. Nesse sentido a EJA acaba sendo espaço de resistência para sujeitos vítimas das desigualdades sociais e falta de oportunidades porque traz no seu bojo questões como racismo, machismo, vulnerabilidade e deficiência. Sujeitos marginalizados, excluídos, sofridos. Cidadãos em busca de dignidade social. Para Bueno e Oliveira (2024) a EJA não está sendo priorizada. Vivencia-se um processo regressivo de inclusão escolar das pessoas com deficiência nessa modalidade, de forma implícita, que reforça a segregação e a desigualdade de oportunidades.

A EJA por si só se configura como parte da modalidade da Educação Especial Inclusiva ao acolher grande quantidade de pessoas com deficiência em suas salas de aula. Pessoas das quais o ensino regular desiste e encaminha para a EJA. Ao pensarmos a deficiência na EJA nos deparamos com a parcela da população inserida nesta modalidade de ensino em busca da sua última oportunidade de escolarização e de obter a certificação *“o diploma”*. Certificação essa que, muitas vezes, é necessária para que as pessoas possam sair da informalidade ou melhorar a condição financeira através de um trabalho digno.

O ingresso destes alunos na escola significa serem incluídos na sociedade, ser um sujeito de direitos capaz de *“ler o mundo”*. Nas palavras de Arroyo (2017):

Chegará o diploma da EJA? Será possível teimar em esperar o futuro pelo diploma escolar? As altas porcentagens de evadidos da escola e da EJA não estão mostrando que eles têm consciência de que esse peso do passado sobre sua condição de passageiros teimosos não mudará, e nem

com o diploma algum dia o passado será passado e não mais persistente presente?

A partir daí, analisando os sistemas de ensino municipais e estaduais, onde se incluem a Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental e médio, nos deparamos com currículos e metodologias que não contemplam a diversidade dos estudantes com deficiência matriculados na EJA. Estes indivíduos necessitam de acompanhamento, currículo flexibilizado, metodologias adequadas, além de uma avaliação justa que não os compare com os demais, mas que leve em consideração os seus próprios progressos. Para as mulheres com deficiência, negras, periféricas que chegam aos bancos da EJA em busca de (re)conhecimento, as dificuldades podem ser ainda mais cruéis. A maioria delas carrega jornadas duplas ou triplas (trabalho, casa, escola). Seus trajetos costumam ser mais duros, uma vez que são responsáveis, muitas vezes, pelo cuidado e sustento de uma família inteira. Não contam com o apoio dos familiares, pois estes entendem que o tempo delas já passou e que devem se concentrar no que, de fato, é “importante”. Segundo Arroyo (2017 p. 17) relações de classe, raça, gênero, lugares e educação. Relações estreitas não superadas entre estruturas sociais e escolares, entre a negação dos direitos humanos mais básica e a possibilidade do direito à educação”.

Para além das questões sociais, raciais e educacionais, sobressaem-se os estereótipos de gênero citados por Arroyo que potencializa o machismo estrutural que ainda é um forte impeditivo para que as mulheres consigam sair de situações de extrema vulnerabilidade. Muitas são vítimas de violências domésticas praticadas pelos próprios companheiros que as subtraem dos espaços escolares. Destarte, essas mulheres vão tendo suas subjetividades oprimidas, subjugadas e anuladas. E se apresentam algum tipo de deficiência precisam lidar com o capacitismo que impõe mais obstáculos aos seus trajetos, lembrando-as todo tempo que não estão aptas, que são “anormais”. Todos estes fatores fomentam a invisibilidade da EJA, no descaso dos governos, na lógica neoliberal que aprisiona e que tem interesse na manutenção das desigualdades sociais.

5 A INVISIBILIDADE DA EJA: QUAL O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS?

Nos últimos anos temos visto o avanço das políticas públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, com o propósito de garantir o acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, na lógica da escola para todos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, historicamente, um campo marginalizado dentro das políticas educacionais brasileiras. Quando observada a partir do Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) e da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), essa marginalização revela-se como um projeto de exclusão institucionalizada, travestido de silêncio e omissão.

O Estatuto do Idoso assegura o direito à educação ao longo da vida, com ênfase na alfabetização e no acesso preferencial aos programas educacionais. No entanto, a EJA raramente é pensada para os sujeitos idosos. A falta de materiais pedagógicos adequados, de formação docente específica e de metodologias sensíveis às condições do envelhecimento acaba por reforçar o abandono e a desmotivação. O direito à educação, embora garantido no papel, é negado no cotidiano.

Na Constituição Federal de 1988 foi estabelecido a oferta de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente no ensino regular, bem como a inclusão de todos na escola regular, sem discriminação. A partir de 1990 aconteceram convenções mundiais que passaram a

influenciar políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Tailândia e a Declaração de Salamanca (1994). Tivemos então a promulgação da LDBEN (1996), com um capítulo exclusivo para a educação especial, tornando-a uma modalidade de ensino.

Em 2008, surge a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garantindo o Atendimento Educacional Especializado para todos os alunos da público-alvo da educação especial, dentre outros direcionamentos. De acordo com Bueno e Oliveira (2024), com essa política, a inclusão da pessoa com deficiência na EJA deve possibilitar a ampliação de oportunidades de inserção social e no mundo do trabalho. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visa garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, raramente contempla os sujeitos da EJA em suas diretrizes. Porém as pessoas com deficiência, especialmente as com deficiência intelectual, são mantidas durante anos nas mesmas totalidades, sem adaptações curriculares, sem AEE efetivo, sem reconhecimento de seus ritmos e saberes. Trata-se de uma forma de exclusão pela permanência: está na escola, mas não participa da experiência educativa plena.

Essas omissões revelam que a invisibilidade da EJA é parte de uma política de Estado não declarada, mas eficaz: pela descontinuidade de programas, pelo baixo investimento, pela ausência de dados e diagnósticos sobre esses sujeitos. A negação da pluralidade de corpos, tempos, modos de ser e aprender na EJA denuncia o fracasso das políticas públicas em garantir, de fato, uma educação para todos.

Transformar essa realidade exige mais do que garantir vagas: é preciso integrar a EJA às políticas de educação inclusiva, de direitos da pessoa idosa e de justiça social. Requer formação docente, materiais acessíveis, escuta qualificada e um currículo que valorize os saberes construídos na vida. Reconhecer a existência e a dignidade desses sujeitos é o primeiro passo para que a EJA deixe de ser um lugar de esperança adiada e se torne um verdadeiro espaço de direito e pertencimento.

6 ELA ME DIZ QUE QUER FICAR, QUE QUER APRENDER A LER

A fala de Maria, dizendo que quer ficar na escola após tantos anos, suscita uma série de questionamentos acerca das metodologias de ensino e avaliação utilizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo dos últimos anos. Sabemos que, teoricamente, as aprendizagens na EJA devem partir da realidade dos estudantes e dos saberes já adquiridos por eles. Porém, na prática o que vemos são currículos engessados, homólogos aos do ensino regular, que não contemplam a vida adulta de trabalhadores, de pessoas que formam e sustentam suas famílias. Os currículos da EJA exigem disputas mais acirradas que devem partir das realidades vividas por seus sujeitos. Que currículos reinventar? Não os velhos e gradeados currículos escolares que os reprovaram, mas currículos tão flexíveis quanto seu sobreviver. (ARROYO, 2017).

Pensando na avaliação na Educação de Jovens e Adultos, me concentro na análise documental de Dona Maria na escola. Apresento aqui os registros físicos das avaliações de Maria do ano de 2002 a 2005. A partir daí, não há mais nenhum documento avaliativo que materialize a presença institucional da aluna. Só é possível contar com a fala de quem está na escola há muito tempo. A aluna só teve parecer descritivo quando ingressou no AEE em 2022. Não há indícios nem documentos sobre a escolarização dela após 2005, nem de que em algum momento do processo foi proporcionado à estudante algum tipo de adaptação e flexibilização curricular, ou que tenha sido elaborado um PEI (Plano Educacional Especializado) específico para ela a partir dos dados que constavam no parecer descritivo enviado pelo AEE.

Os documentos analisados são relatórios de desempenho semestrais de 2002 a 2005. Nestes registros observa-se que os conceitos são traduzidos em cores: verde (atingiu), vermelho (não atingiu) e amarelo (atingiu parcialmente). O parecer de Maria é pintado de vermelho e amarelo, não há nenhum verde identificando algum progresso ou acréscimo em seu aprendizado. Entra ano, sai ano e Dona Maria permanece estática em uma escola na qual nada aprende, uma escola que não oferece uma perspectiva que a faça entender que ela sabe sobreviver em um mundo no qual não lê as pistas que as palavras poderiam lhe dar para conseguir seus direitos e valorizar o seu espaço. Maria só recebe o verde na socialização e comunicação. Maria sabe falar, mas isso não faz diferença quando uma aula é planejada ou uma avaliação é realizada.

O resultado é sempre “P” (permanece). E ela permaneceu, sem reclamar por mais de vinte anos na Totalidade 1. E quer continuar. Maria internalizou o “P”, se sente confortável com ele, acredita que o P é a sua única tradução na escola.

Imagem 1: Relatório de desempenho da Aluna no final do 2º semestre de 2005

Fonte: Acervo da escola

Em 2005, quando a comunicação oral não é contemplada, o parecer é amarelo e vermelho em sua totalidade. Não é considerado que Maria sabe fazer um troco ou sabe o custo dos alimentos, mesmo que não expresse graficamente. E talvez, as histórias matemáticas que eram resolvidas oralmente, não fossem adaptadas à sua possibilidade de compreensão.

Ainda assim é percebido nela uma vontade e interesse de aprender, ela é uma aluna que mesmo minimamente, na visão do professor quer estar lá. O que é feito com a vontade de aprender que não é contemplada nas práticas curriculares da EJA? Os pareceres disponíveis descrevem a estudante como alguém que não atinge quase nenhum objetivo proposto. Em alguns, há menção sobre faltas e atrasos dando entender que a aluna é relapsa com a sua aprendizagem, colocando nela a responsabilidade pelos resultados não satisfatórios. Não foram estipuladas metas de aprendizagem individualizadas para ela e a forma de avaliação pressupõe que todo os alunos são iguais.

Durante três anos os resultados da aluna foram praticamente os mesmos, tornando-a ainda mais invisibilizada, vítima de um sistema escolar excludente e nada flexível. Com poucas variações, os semestres iniciam e terminam sem significativos avanços para a Dona Maria. Ela é

alguém que permanece sem causar incômodos ou provocar olhares comprometidos com a sua presença e aprendizagem. Dona Maria é uma matrícula, ela é um número, uma permanência não problematizada, vista ou pensada.

Imagem 2: Relatórios de desempenho da Aluna do final do 1º semestre de 2004 e do final do 2º semestre de 2004

ESCOLA MUN. DE ENS. FUND. GRANDE ORIENTE DO RS
RELATÓRIO DE DESEMPENHO
 Aluno: [Redacted]
 Turma: [Redacted]
 Ano: 2004
 Professor: [Redacted]
 Ao final do 1º semestre o aluno:

ÁREA DO CONHECIMENTO

01. Le conteúdo com clareza.	
02. Lê textos e narrações com clareza.	
03. Lê textos de contos, fábulas e narrativas.	
04. Participa na elaboração do conto de uma história.	
05. Participa na elaboração de conto de uma história e produz narrativas com clareza.	
06. Identifica e escreve as palavras até 100.	
07. Realiza operações de adição.	
08. Realiza operações de subtração.	
09. Compreende e resolve histórias matemáticas simples.	
10. Compreende e resolve histórias matemáticas simples.	
11. Realiza as atividades matemáticas em sala no tempo previsto.	
12. Participa de jogos e brincadeiras com o grupo.	
13. Demonstra vontade e interesse em aprender.	

MPR - Bom
 AMPL - Regular
 VMD - Pouco Bom
 IN - Insuficiente

Assinatura do Professor: [Redacted] 15/12/2004

E.M.E.F. GRANDE ORIENTE DO RS
RELATÓRIO DE DESEMPENHO
 Aluno: [Redacted]
 Turma: [Redacted]
 Ano: 2004
 Professor: [Redacted]
 Ao final do 2º semestre o aluno:

ÁREA DO CONHECIMENTO

01. Le conteúdo com clareza.	
02. Lê textos e narrações com clareza.	
03. Lê textos de contos, fábulas e narrativas.	
04. Participa na elaboração do conto de uma história.	
05. Participa na elaboração de conto de uma história e produz narrativas com clareza.	
06. Identifica e escreve as palavras até 100.	
07. Realiza operações de adição.	
08. Realiza operações de subtração.	
09. Compreende e resolve histórias matemáticas simples.	
10. Compreende e resolve histórias matemáticas simples.	
11. Realiza as atividades matemáticas em sala no tempo previsto.	
12. Participa de jogos e brincadeiras com o grupo.	
13. Demonstra vontade e interesse em aprender.	

MPR - Bom
 AMPL - Regular
 VMD - Pouco Bom
 IN - Insuficiente

Assinatura do Professor: [Redacted] 15/12/2004

Fonte: Acervo da escola

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lata d'água na cabeça
 Lá vai Maria, lá vai Maria
 Sobe o morro e não se cansa
 Pela mão leva a criança
 Lá vai Maria
 Lata d'água na cabeça
 Lá vai Maria, lá vai Maria
 Sobe o morro e não se cansa
 Pela mão leva a criança
 Lá vai Maria
 Maria lava roupa lá no alto
 Lutando pelo pão de cada dia
 Sonhando com a vida do asfalto
 Que acaba onde o morro principia
 Composição: Jota Jr/Luis Antônio

A partir da história de vida de Dona Maria e da análise, ainda que superficial, dos documentos escolares que compõem o estudo de caso da aluna, entendemos que essa história individual é o “corpo” de uma história coletiva de muitas mulheres negras e periféricas. Mulheres que têm uma família pela qual são responsáveis em proporcionar subsistência e cuidado. Os saberes que a mantêm viva e produtiva não são reconhecidos na escola. Em função do tempo de escrita e pesquisa dissolvidos nos três turnos que tenho na escola, ainda há muito

para se dizer sobre as Donas Marias que frequentam a EJA. Existe a necessidade de dar espaço para o diálogo, a pesquisa e a formação dos professores que constituem comigo o corpo docente na escola.

A falta de documentação escolar foi inicialmente um impeditivo para saber mais sobre ela. Mas foi com essa falta de documentação que aprendemos um pouco mais sobre nós, sobre a docência e a escola. Sobre como deixamos de lado as outras donas Marias na pressa, na correria, nas políticas públicas e nas práticas. Assim, elas desaparecem nas camadas de invisibilidade que são oferecidas para a pobreza, para as mulheres e para a negritude.

Percebe-se a necessidade urgente e atemporal de reflexão sobre a formação sensível dos professores da EJA no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para Glat (2009), a escola precisa reorganizar suas estruturas de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade. Os cursos de licenciatura são deficientes no que tange a Educação Especial Inclusiva de um modo geral e oferecem aprendizagens pouco satisfatórias nesta área. Normalmente os currículos apresentam de uma a três disciplinas sobre o tema e em 2005 houve a regulamentação da Lei 10.436/2002 através do Decreto nº 5626/2005 especificando a inclusão de libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. No entanto tais aprendizagens ainda são insatisfatórias e os docentes acabam por sair de seus cursos despreparados e utilizando o argumento de que “não estudaram para isso”.

Em relação à EJA não é diferente, tendo em média uma disciplina obrigatória dessa modalidade nos cursos de formação de professores. Os docentes acabam concluindo a graduação com pouquíssimas referências acerca das especificidades da Educação de Jovens e Adultos e por isso trabalham com um olhar essencialista apenas sobre a criança. Dessa forma, os processos de exclusão dos jovens, adultos e idosos são reforçados.

As estruturas metodológicas apresentadas nestes cursos não contemplam as especificidades dos estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos. Por conseguinte, as interfaces entre EJA e Educação Especial não são observadas, tornando ineficaz o atendimento aos alunos com deficiência nesta modalidade. Alguns docentes optam por preencher as lacunas de suas graduações com especializações, porém as jornadas de trabalho exaustivas acabam dificultando o processo. As formações continuadas oferecidas pelas mantenedoras também se demonstram ineficientes por terem formado curto e conteúdos irrelevantes para as dúvidas reais do professorado.

Diante dessa realidade, se faz urgente a reestruturação dos currículos das licenciaturas de forma que os docentes possam ter mais subsídios para lidar com realidades tão duras que compõem o arcabouço da deficiência na EJA. É importante que a formação continuada seja priorizada e aprimorada, principalmente nestas modalidades tão desfavorecidas.

Todo esse quadro apresentado demonstra como ainda há muito que se pensar sobre a Educação Especial e EJA para que de fato sejam observadas as necessidades desta área da educação. Pesquisas sobre os modos de estar na escola destes grupos são necessárias para que se avance na elaboração de políticas públicas específicas. É preciso traçar novos rumos para que as invisibilidades sejam extintas e para que a cultura hegemônica pare de excluir e segregar corpos. A história escolar de Dona Maria é apenas uma amostra do que acontece nas EJAS de todo país. É necessário que novos estudos tragam dados sobre essa invisibilidade crescente e que possam ajudar a construir novos rumos para a educação de adultos, através de políticas públicas eficazes. São necessárias mudanças significativas nos tempos e espaços da EJA como AEE de fato, reestruturação do agrupamento de turmas, avaliações e currículos relevantes. Por fim, que novos rumos educacionais possam, no futuro, garantir que outras Marias tenham seus direitos

sociais e educacionais assegurados. Que toda e qualquer Maria possa viver e sonhar como outra qualquer do planeta.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil/constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 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, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_3/_Ato2004/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Pessoa Idosa**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110741.htm>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BUENO, Olga Mara; SILVA OLIVEIRA, Rita de Cássia da. Educação de jovens e adultos: desafios à educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 197–208, 2024. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/81564>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaração-mundial-sobre-educação-para-todos-conferência-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: Escritório de Representação da UNESCO no Brasil, 1994. Disponível em: <<https://www.unescodoc.unesco.org/ark:/48223/pf000139394>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

INTERSECCIONALIDADE E INCLUSÃO: O QUE DIZEM MULHERES NEGRAS COM TEA NAS REDES SOCIAIS

Maria Borges Antunes¹

RESUMO: Este trabalho se insere na discussão sobre interseccionalidade, visibilizando mulheres negras e com deficiência, destacando a produção de conteúdo que ocorre nas redes sociais. Tem como objetivo investigar a produção de mulheres negras e com deficiência no Instagram, analisando os conteúdos produzidos sobre inclusão. A pesquisa, de abordagem qualitativa, analisa publicações de influenciadoras que utilizam o Instagram, compreendendo esse material como artefatos culturais e digitais. Os referenciais teóricos que sustentam a investigação incluem os estudos sobre interseccionalidade, modelo social da deficiência, marcadores sociais da diferença, artefato cultural e o papel pedagógico das redes sociais. A partir das análises, constata-se que os conteúdos publicados por essas mulheres funcionam como discursos que intentam formar e denunciar, discursos normativos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Destaca-se, também, que artefatos digitais podem colaborar com a formação de profissionais da educação ao provocar reflexões críticas sobre práticas excludentes e ampliar a compreensão sobre a deficiência em uma perspectiva interseccional e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Interseccionalidade. Educação inclusiva. Deficiência. Raça. Redes sociais. Gênero.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre inclusão, trazendo outros marcadores sociais da diferença, que são raça e gênero. Nos últimos anos tenho buscado pensar a partir de uma perspectiva interseccional e, neste trabalho, proponho tensionar essas dimensões a partir de um movimento que pensa a educação em uma perspectiva inclusiva, e para esta produção, uma atenção especial à forma como este debate tem se constituído nas redes sociais.

A proposta desta pesquisa surgiu do desejo de compreender como as informações presentes nas redes sociais, podem ou não contribuir para o debate sobre raça, gênero e inclusão. Este tema surge de um conteúdo veiculado na rede social Instagram, em que uma influenciadora digital, psicóloga clínica e mulher negra (@akarolineoliveira.psi) discute o autismo e as formas de acesso ao diagnóstico de mulheres negras.

As informações veiculadas despertaram em mim o desejo de ler e compreender mais sobre o que está sendo produzido em relação à intersecção dos marcadores sociais da diferença como os de raça, gênero e deficiência. A partir disso, surgiram os questionamentos: Como mulheres negras acessam o diagnóstico de autismo? Que discursos são produzidos sobre elas neste lugar? Qual a potência/participação das redes sociais no debate sobre inclusão em um contexto que busca pensar em uma perspectiva interseccional?

Com esses questionamento e entrando nas redes sociais, foram realizadas buscas para compreender que outras mulheres negras estariam produzindo conteúdos que dialoguem com esta provocação realizada pela influenciadora @akarolineoliveira.psi e nesta busca encontro

¹ Professora da Educação Básica, Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

também a influenciadora Luciana Viegas (@lucianaviegas_) criadora do Instituto Vidas Negras com Deficiência Importam (@vndi.brasil) e Jô Melo influenciadora digital, escritora e fundadora do @maesqueescrevem.

Todas estas mulheres produzem conteúdos em suas redes sociais e trazem para a roda a discussão sobre os dados em relação às pessoas negras autistas, o acesso ao diagnóstico e suas experiências intelectuais a respeito do tema, criando comunidades nestes espaços que podem, através destes conteúdos terem acesso a informação e visualizar a necessidade e importância de levar em consideração os marcadores de raça, gênero e até mesmo classe social para pensar as questões que envolvem a deficiência. Neste sentido, entendo que a internet e as redes sociais podem ter uma contribuição significativa na disseminação de informações sobre diversos assuntos, sendo o autismo uma discussão muito presente nas redes, porém sem muitos recortes que envolvam a interseccionalidade, questão que percebo necessária para pensar pesquisas acadêmicas no campo da educação.

As redes sociais podem ser um campo de potência para discussão de temáticas que envolvem a educação e a construção dos currículos, pois “o Instagram enquanto objeto de análise é visto como um artefato significativo à produção de saberes” (Bortolazzo e Machado, p.50, 2021). Com isso, os autores também defendem que há nesta perspectiva de objeto de análise dois âmbitos de pensamentos: aquele que prevê descentralizar a transmissão de conhecimentos, o que pode ser visto com a produção de conteúdos de influenciadoras como as citadas nesta pesquisa; e o segundo aspecto está relacionado às distintas formas de circulação e aquisição de conhecimento, o que fica evidente quando verificamos os números de acessos aos perfis de cada uma das influenciadoras, suas comunidades que acessam os conteúdos e reconhecem a relevância das informações veiculadas por cada uma delas.

O que apontam os autores sobre a pesquisa com redes sociais como o Instagram, coloca como relevante pensar que as discussões da educação dialogando com artefatos que fazem parte do nosso contexto, como o Instagram, podem contribuir para nossa construção enquanto profissionais da educação, a partir dos conteúdos que acessamos, de nossa construção cultural. Podem, então, afetar a elaboração de nossos currículos. Nessa perspectiva, entende-se o currículo como um artefato cultural, criado na contingência da Modernidade, e que vem sendo produzido e produzindo diferentes racionalidades e sujeitos” (Bortolazzo e Machado, p.50, 2021).

Compreendendo como relevante a função social desta pesquisa, esta escrita para mim, torna-se um material que representa muitas das minhas vivências como mulher negra na sociedade, pois dialoga com quem sou e com o meu desejo de contribuir para o fortalecimento da comunidade negra, que não pode estar distante das políticas públicas de inclusão e do acesso a informações sobre diagnóstico, suporte, direitos, etc. E, neste movimento, o que me interessa nesta escrita é poder colaborar com outras profissionais que atuam na educação inclusiva, nas Salas de Recursos Multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois considero esta uma discussão urgente no contexto educacional, visto que pensar a inclusão sem interseccionalidade é correr o risco de reforçar silenciamentos históricos que afetam, sobretudo mulheres negras e suas comunidades. Esta produção pode contribuir para ampliar a formação de profissionais que estão em atuação na educação inclusiva, estimulando práticas que dialoguem com a diversidade racial, de gênero e as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com isso, o objetivo geral será investigar a produção de mulheres negras e com deficiência no Instagram, analisando os conteúdos produzidos sobre inclusão. Para os objetivos específicos pretendo analisar os conteúdos sobre autismo presentes no instagram e produzidos

por influenciadoras negras; e Refletir sobre as potências e limites destes conteúdos na disseminação de informações acessíveis sobre o diagnóstico e inclusão para mulheres negras.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Para iniciarmos as discussões sobre a temática, foi realizada uma busca de produções acadêmicas no Google Acadêmico, a fim de perceber quais são as discussões que já são veiculadas a respeito de interseccionalidade e educação inclusiva, que possa discutir as questões envolvendo os marcadores de raça e gênero, considerando mulheres negras. Foram utilizadas as palavras chave: interseccionalidade; gênero; raça; autismo. O período delimitado foram os anos entre 2020 e 2025. O resultado da pesquisa apontou o número de aproximadamente 1.100 resultados (0,04 s) e, destes resultados, a partir da leitura dos títulos e resumos de aproximadamente as cinco primeiras páginas, foram selecionadas as seguintes produções, descritas na tabela a seguir:

Tabela 1: Revisão de Literatura

nº	Título	Autor(es)	Ano
01	Interseccionalidade, Raça e Deficiência: Escrivências de uma Pessoa Negra Autista ²	Aline Tavares De Souza Rodrigues	2024
02	Interseccionalidade e escrivência: diálogos possíveis entre deficiência e raça ³	Aline Tavares De Souza Rodrigues	2024
03	Interseccionalidades e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ⁴	Marcos Cezar De Freitas; Larissa Xavier Dos Santos	2021
04	Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença ⁵	Michele Pereira De Souza Da Fonseca	2024
05	A (in)visibilidade de mulheres e meninas com Transtorno do Espectro Autista: um olhar sob a ótica do direito à saúde e da inclusão de gênero na diversidade ⁶	Janaína Machado Sturza; Joice Graciele Nielsson; Renata Favoni Biudes	2024
06	“Os professores não sabiam o que fazer comigo!” reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência ⁷	Josiane Eugênio; Alex Sander Da Silva	2022

² https://slab.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2025/01/2024_d_Aline_Tavares_de_Souza_Rodrigues.pdf

³ <https://doi.org/10.22409/resa2024.v17.a60188>

⁴ <https://doi.org/10.1590/198053147896>

⁵ <https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240060>

⁶ https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/genero/index

⁷ <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p27>

07	Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro ⁸	Silva, Vanessa Carolina; Solidade Silva, Wilker	2018
08	A emergência da interseccionalidade nos debates sobre deficiência: contribuições de pensamentos decoloniais latino-americanos ⁹	Ícaro Belém Horta Ana Maria Alves Saraiva Josiane Pereira Torres	2023
09	Atendimento Educacional Especializado (AEE) e interseccionalidade: percepções sobre marcadores sociais de raça, classe e deficiência e suas implicações nas práticas das professoras ¹⁰	Larissa Diana Guimarães Reis	2024
10	Questões de gênero e a mulher com deficiência: uma discussão necessária ¹¹	Simorelda Alves Ferreira; Sannya Fernanda Nunes Rodrigue	2024
11	Estudos E Pesquisas Sobre Educação, Raça, Gênero, E Diversidade Sexual ¹²	Nilma Lino Gomes	2023
12	A Interseccionalidade no Ambiente Escolar: gênero, raça e deficiência em foco ¹³	Adriana Ramos Da Costa; Célio Bispo De Souza; Cibelle Vilela Figueiredo; Ercilene Pires De Farias; Luciany Lima De Almeida Alves; Luiz Cândido Clementino; Maria Delfina Silva Estrela; Maria José De Camargo	2025
13	Pessoas negras com deficiência e o direito à educação mediante às discriminações múltiplas e interseccionais ¹⁴	Clarissa Haas; Thaís Dos Santos Pires	2024
14	“Raça”, Gênero e Geração: Categorias indissociáveis no processo formativo ¹⁵	Dayane Souza Nogueira Da Silva Pimentel	2021
15	A Interseccionalidade na Educação Inclusiva: Marcadores Sociais da Diferença ¹⁶	Leni Rodrigues Ramos	2021

Fonte: Elaborado pela autora

⁸ <https://doi.org/10.5902/1984686X30948>

⁹ <http://hdl.handle.net/1843/77927>

¹⁰ <http://hdl.handle.net/1843/79966>

¹¹ <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/45028>

¹² <https://doi.org/10.1590/ES.275110>

¹³ <https://doi.org/10.56238/arev7n5-010>

¹⁴ <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/45030>

¹⁵ <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4019/1/Dissertacao%20Dayane%20Corrigida%20PDF.pdf>

¹⁶ <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/e587ffc5-2380-4ac3-83a3-761c56267b21/content>

Após uma primeira seleção dos trabalhos, através de títulos e resumos, em um momento seguinte foram realizadas análises mais aprofundadas em cada um dos textos selecionados e tendo em vista a temática elencada para a produção deste trabalho, foram selecionadas 6 produções da lista que trazem elementos importantes sobre interseccionalidade, marcadores sociais de diferença, educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado.

A primeira produção “Interseccionalidade, raça e deficiência: escrevivências de uma pessoa negra autista” (Rodrigues, 2024) é uma dissertação escrita em primeira pessoa, através da escrevivência, que discute as relações entre deficiência e raça a partir da experiência da autora enquanto mulher negra que tem o acesso tardio ao diagnóstico de autismo. Seu trabalho traz importantes aspectos conceituais mas também dialoga diretamente com a sua experiência com as intersecções de raça e deficiência, conceituadas a partir de autoras como Sirma Bilge e Patricia Hill Collins, Conceição Evaristo, Grada Kilomba e bell hooks. Em um trecho de sua escrita a autora relata que

embora ir em busca do laudo tenha sido um processo extremamente difícil, por vezes doloroso, encontrar relatos de autistas negros e indígenas me deu o fôlego necessário para que cada passo em busca do diagnóstico fosse dado. Eram histórias que eu via e me reconhecia nas redes sociais durante o período de isolamento social, pois embora estivesse cada um em suas casas e falando a partir de lugares distantes desse país, as experiências nos aproximavam. (Rodrigues, 2024, p.12)

Seu relato colabora diretamente com a discussão pretendida neste trabalho, que envolve o acesso à informação nas redes sociais e a função social destas informações para que as pessoas que pensam sobre si ou sobre educação em uma perspectiva inclusiva possam refletir sobre a diversidade que está presente neste contexto também.

Outro dos textos que provoca esta aproximação é “A (in)visibilidade de mulheres e meninas com transtorno do espectro autista: um olhar sob a ótica do direito à saúde e da inclusão de gênero na diversidade” (Sturza, Nielson e Biudes, 2024), as autoras buscam o debate sobre a interseccionalidade no contexto da saúde e acesso às políticas públicas, através de um estudo que apresenta dados sobre a construção do diagnóstico a partir de desigualdades estruturais de gênero e o quanto podem ser prejudiciais às meninas e mulheres. Através de um estudo bibliográfico as autoras expõem que

existe a necessidade de um aperfeiçoamento na construção desses diagnósticos (...) já que o diagnóstico precoce é fundamental para a qualidade de vida dessa meninas, bem como, é um direito que deve ser acessado através das políticas públicas (Sturza; Nielson; Biudes, 2024, p.13)

Apesar das autoras não aprofundarem as discussões sobre as questões raciais, as mesmas não desconsideram que o cruzamento de outros marcadores sociais podem ser também fatores de dificuldade ao acesso às políticas públicas, colaborando também para as discussões presentes neste trabalho.

Já a dissertação “Atendimento Educacional Especializado (AEE) e interseccionalidade: percepções sobre marcadores sociais de raça, classe e deficiência e suas implicações nas práticas das professoras” (Reis, 2024) traz uma pesquisa realizada com professoras que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais através de entrevistas, com o objetivo de analisar como a percepção

dos marcadores sociais de raça, classe e deficiência influenciam (ou não) as práticas dessas professoras.

A produção traz uma discussão teórica sobre interseccionalidade, descreve os marcadores de raça, classe e deficiência e conclui que as professoras entrevistadas possuem compreensão dos marcadores sociais e agem também em prol de colaborar para auxiliar famílias no acesso aos seus direitos e as políticas públicas porém, suas percepções sobre as questões raciais ainda não estão tão evidentes nas práticas no AEE.

As questões apontadas pela pesquisadora colocam a importância de produções acadêmicas que tragam discussões sobre as pautas raciais para o campo da educação na perspectiva da educação inclusiva pois esta é também uma temática que precisa ser levada em consideração, visto que assim como na escola, nas SRM de AEE está também refletida a diversidade presente em nossa sociedade.

Já o ensaio “Questões de gênero e a mulher com deficiência: uma discussão necessária” (Ferreira e Rodrigues, 2024) é o resultado de um trabalho para uma disciplina de estudos de gênero, cultura e sociedade, nele as autoras se propõem a discutir questões sobre a mulher com deficiência do ponto de vista social, compreendendo que se faz necessária a construção de pesquisas que envolvam estudos de gênero e deficiência, a partir do ponto de vista da interseccionalidade pois “observa-se que quando os marcadores se interseccionam há maior índice de preconceitos e exclusão, revelando uma teia significativa de discriminação” (Ferreira; Rodrigues, p.12).

Em “A Interseccionalidade no Ambiente Escolar: gênero, raça e deficiência em foco” (Costa et al., 2025) propõe uma análise crítica sobre interseccionalidade, suas relações no espaço escolar e como estas podem influenciar o processo de aprendizagem e as interações sociais, para isto fazem uma análise bibliográfica de produções atuais acerca do tema e reafirmam através desta análise que uma inclusão eficaz exige que os profissionais da educação estejam preparados para reconhecer as diferentes origens e características sociais presentes no ambiente escolar.

E por fim, “A Interseccionalidade na Educação Inclusiva: Marcadores Sociais da Diferença” (Ramos, 2021) traz uma proposta de discussão a respeito dos marcadores sociais de raça e gênero a partir da perspectiva da interseccionalidade, a autora trata dos conceitos entendendo que a escola é um espaço de diversidade e que precisa permitir que haja lugar oportuno para reconhecimento desta diversidade de maneira positiva, rompendo com padrões de desigualdades.

Os artigos aqui citados são aqueles que através de leitura e análise mais se aproximam com os interesses desta pesquisa. Por isso, a partir dos trabalhos aqui descritos, bem como dos demais indicados na tabela anteriormente citada, é possível perceber que minha pesquisa pode cumprir um espaço acadêmico a respeito da interseccionalidade e inclusão, pois dialoga com as pesquisas aqui apresentadas, bem como, acrescenta a discussão pontos como a questão do uso das redes sociais como ferramenta informativa para discutir esses marcadores sociais a partir da interseccionalidade.

Apesar do interesse e foco desta pesquisa ser a educação especial e inclusiva, são poucas as pesquisas que de fato fazem a análise de uma perspectiva interseccional a partir do viés da inclusão, por isso, os artigos selecionados mostram-se diversificados, tendo desde relatos de experiências, estudos de caso e estudos bibliográficos e contam com as perspectivas de gênero, deficiência e raça, podendo haver a ausência de algum destes marcadores, o que também é indicativo da necessidade de discussões no campo acadêmico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Inclusão, sociedade e interseccionalidade

Os dados mais recentes divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir do Censo de 2022, identifica que há 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA no Brasil, o que corresponde a 1,2% da população brasileira. Estes dados estão sendo divulgados pela primeira vez neste censo, e trazem informações desagregadas por sexo, cor ou raça, e escolarização, divididas para o Brasil e suas grandes regiões.

A partir dos dados apresentados foi possível perceber que os maiores números de diagnósticos encontram-se entre jovens brancos em idade escolar e do sexo masculino, reforçando a importância de análises interseccionais para pensar as produções de diferenças existentes entre os diagnósticos. Pergunta-se: será uma questão de gênero como apontam os artigos anteriormente mencionados?

Esses dados são importantes ferramentas de análise interseccional para a produção e construção de uma educação que visa a produção de políticas públicas inclusivas. Em contrapartida os dados também apresentam que cerca de 221,7 mil pessoas pretas e 1,1 milhão de pessoas pardas possuem TEA (Transtorno do Espectro Autista), representando 1,1% de cada uma dessas populações, ou seja, pessoas negras autistas existem e precisam ser consideradas também ao pensarmos em nossa atuação e no contexto educacional do AEE.

Para darmos seguimento a discussão, é importante trazer para este trabalho uma perspectiva sobre a inclusão e seu histórico social. Para chegar ao paradigma que temos hoje, de uma perspectiva inclusiva que visa incluir a todos, socialmente passamos por um percurso histórico que passou pela exclusão completa das pessoas com deficiência, posteriormente a uma ideia de segregação, integração e na atualidade estamos em um processo de construção da inclusão.

No texto “Da exclusão à inclusão: paradigmas em movimento” (Garcez e Ikeda, 2024) apresentam este percurso demonstrando como cada um dos momentos históricos contribuiu para a construção e concepção social do que temos como paradigma emergente nos estudos de inclusão.

As autoras colocam que pensar sobre este histórico é essencial para a perspectiva inclusiva, visto que “quando nos referimos a determinado grupo como se ele fosse um monobloco, homogêneo, é bem provável que a lente dos estereótipos e preconceitos esteja encurtando nossa percepção” (Garcez e Ikeda, 2024, p.25).

A partir da concepção da importância de compreender este paradigma as autoras expõem as fases que podem ilustrar historicamente os avanços na concepção da sociedade sobre as pessoas com deficiência. Neste percurso no princípio histórico de nossa sociedade a exclusão era a concepção vigente sobre as pessoas com deficiência, estas não tinham sequer direito a vida e se tinham estavam proibidas de permanecer no convívio social.

Com os avanços sociais, as concepções de exclusão caminham juntas com a segregação, são popularizadas as internações “excluir e segregar eram mecanismos legitimados socialmente e compreendidos como a maneira pela qual a sociedade em geral, se relacionava com parcelas da população marginalizadas” (Garcez e Ikeda, 2024,p.28).

Embora aqui a ideia seja relatar esse percurso, cabe frisar que estas concepções não ocorrem de maneira tão linear, elas coexistem e vão se modificando conforme os avanços históricos, e é a partir do século 20 com a ascensão da ideia das escolas especiais que surge a concepção de integração, que visam um modelo biomédico, a adequação dos sujeitos com

deficiência à sociedade para que estes tenham um comportamento próximo ao que é “ideal”. A concepção de integração não dá conta de perceber as pessoas com deficiência em sua diversidade. Por esta razão, o paradigma mais atual, entende a pessoa com deficiência a partir de uma concepção social, “parte da premissa de que não há um único modelo de pessoa; há pessoas diferentes, com diferentes características e necessidades”(Garcez e Ikeda, 2024, p.33).

Portanto, considerando o paradigma vigente e as concepções sociais sobre inclusão da pessoa com deficiência a partir de uma perspectiva inclusiva, pensar um estudo que além dos estudos sobre a perspectiva inclusiva também tragam uma concepção a partir de uma perspectiva teórica interseccional torna-se importante para educadoras e educadores que atuam na educação especial e inclusiva. Pois como apontam as autoras Collins e Bilge:

A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. (Collins e Bilge, p. 29, 2021)

Além da concepção do modelo social da deficiência que considera as potencialidades de cada indivíduo, cabe aqui pensar que também é essencial compreender as subjetividades que constituem estas pessoas em sua completude, contexto social, racial, de gênero e etc. A partir de uma perspectiva interseccional, que reconhece que sujeitos que são parte do grupo de inclusão, não pertencem tão somente a este grupo, tem em sua vivência e experiência um contexto social, racial, cultural e que estes também precisam ser consideradas ao pensar uma perspectiva inclusiva.

A educação que considera pensar de maneira interseccional e crítica reconhece este contexto, percebe as intersecções que fazem parte dos sujeitos pertencentes ao contexto educacional e buscam, a partir destes conhecimentos encontrar maneiras de incluir com equidade, fazendo da escola “um lugar de todos e de cada um” perspectiva muito debatida em nossas discussões ao longo da formação que dá origem a este artigo de conclusão de curso.

Neste sentido, a intelectual Nilma Lino Gomes, importante pesquisadora de raça, gênero e educação no contexto brasileiro, frisa a importância de reconhecermos a diversidade quando afirma “O reconhecimento da diversidade e das diferenças precisa ser compreendido como integrante do direito à educação” (Gomes, p.3, 2023) e, neste sentido, a pesquisadora também defende a importância de pensarmos as pesquisas em educação de maneira interseccional, a fim de compreender de forma crítica e analítica os problemas sociais persistentes no contexto educacional e como eles podem contribuir para construir a equidade e a igualdade na educação.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia adotada para esta pesquisa é qualitativa, partindo da compreensão de que as postagens produzidas por influenciadoras negras em suas páginas de instagram configuram-se como artefatos culturais.

Conforme Magalhães e Ribeiro (2013), artefatos são construções sociais que produzem identidades por meio de relações de poder, discursos e práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos, ou seja, para as autoras os artefatos contêm pedagogias que ensinam modos de ser, pensar e agir.

A partir desta compreensão e com o uso do Instagram como artefato digital pedagógico (Bortolazzo; Machado, 2021), que impulsiona modos de pensar questões curriculares, a pesquisa

propõe a análise de três publicações específicas de influenciadoras negras: Karoline Oliveira, Luciana Viegas e Jô Melo. A seleção se baseia na conexão dos conteúdos das influenciadoras com os debates de interseccionalidade entre raça, gênero e deficiência.

As postagens foram selecionadas a partir da temática de interesse desta pesquisa. O marcador temporal para as publicações ficou restrito ao ano de 2025. O conteúdo de Karoline Oliveira foi utilizado como disparador, por ela ser uma profissional da saúde interessada na saúde da população negra. A influenciadora produziu um vídeo com dados sobre o acesso de mulheres negras ao diagnóstico; esse conteúdo, então, é considerado, seguido de uma publicação na rede social de Luciana Viegas, em que ela compartilha um recorte de entrevista em que relata sua experiência com o acesso ao diagnóstico, seu processo e seus desafios. Por fim, a postagem de Jô Melo, também uma entrevista, traz a articulação de suas vivências e experiências com informações sobre questões sociais, de raça e gênero, a respeito de mulheres e TEA. O objetivo geral será investigar a produção de mulheres negras e com deficiência no Instagram, analisando os conteúdos produzidos sobre inclusão.

Como afirmam Collins e Bilge (2021, p.152), “mulheres que sofrem múltiplas opressões criam comunidades on-line que, de várias maneiras, usam a interseccionalidade como ferramenta analítica”. O ativismo digital dessas mulheres dá voz a temáticas historicamente silenciadas.

Para isso, analisei como são os perfis de cada uma das influenciadoras digitais escolhidas, destacando trechos de publicações destas mulheres que buscam reverberar um mesmo discurso.

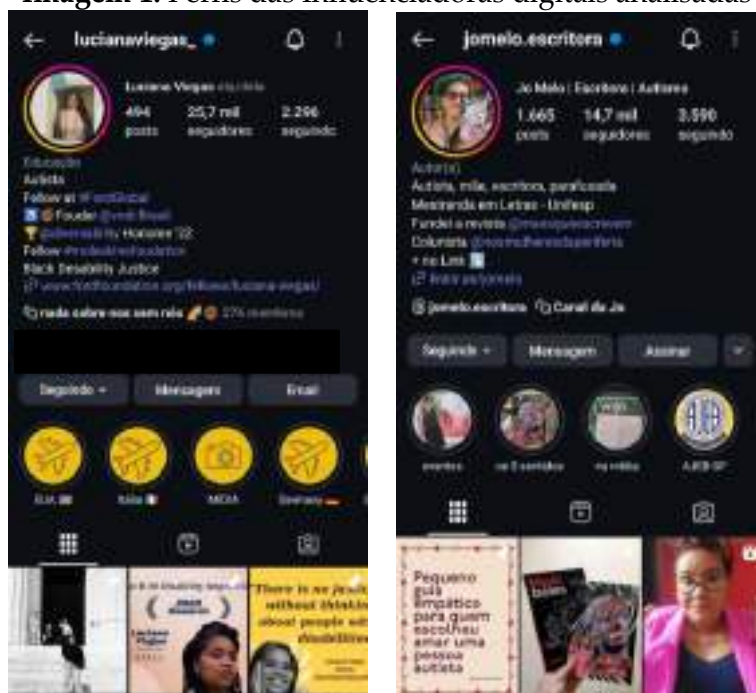
5 ANÁLISES: MULHERES NEGRAS, INSTAGRAM E EDUCAÇÃO

Para iniciar as análises deste trabalho farei uma breve apresentação do perfil das influenciadoras digitais escolhidas para fazerem parte deste trabalho, primeiramente descrevendo os perfis de Luciana Viegas e Jô Melo, mulheres negras autistas.

Luciana Viegas é autista, educadora e ativista, possui um perfil no Instagram com mais de 25 mil seguidores, seus conteúdos giram em torno de sua atuação em espaços de discussão e representação dos direitos humanos de pessoas com deficiências. Luciana é fundadora e diretora executiva do Instituto Vidas Negras com Deficiência Importam. Possui experiência e vivência como mulher negra autista e ativista, ações que se cruzam na produção destas postagens, por isso algumas das produções são colaborações com a página que correspondem ao instituto, evidenciando sua atuação política e coletiva.

Jô Melo é escritora, mulher, mãe e autista. Seu perfil no Instagram possui mais de 14 mil seguidores, seus conteúdos trazem através de seus relatos, textos com temáticas sociais, que pensam recortes de gênero e deficiência, com foco em autismo, alguns dos conteúdos fazem parte de colaborações com outras páginas como @nosmulheresdeperiferia e @maesqueescrivem, que fortalecem a escrita de mulheres em contextos de exclusão social.

Imagem 1: Perfis das Influenciadoras digitais analisadas



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos primeiramente o perfil de cada uma das influenciadoras, podemos perceber que cada uma delas possui a sua comunidade de reconhecimento, onde é possível o diálogo sobre seus conteúdos, um espaço aberto ao debate e consequentemente de constante aprendizado. Mesmo o Instagram não sendo um espaço de educação formal, esta produção de conteúdo que é realizado por estas mulheres, cada uma a seu modo, produzem informações e consequentemente conhecimento e ampliam o repertório cultural daqueles que acessam seus perfis.

Neste sentido os autores Bortolazzo e Machado (2021), destacam que há no uso do Instagram a produção de um currículo através dos discursos das expertises, pautado na autoridade e legitimidade que lhe é conferido, e está aqui uma potência do que estas mulheres negras e que falam sobre deficiência vem construindo neste espaço, pois apesar dos inúmeros atravessamentos e violências em que são expostas, constroem na rede social um espaço de denúncia mas também de reflexão e possibilidade de construção de autoridade, falando a partir de suas vivências e experiências neste contexto. As postagens, além de denunciarem as desigualdades, atuam na construção de comunidades, no acolhimento coletivo e na formação de outros olhares para a deficiência, para o cuidado e podem contribuir para pensar o lugar da escola neste debate.

Os conteúdos das influenciadoras Luciana Viegas e Jô Melo, além do potencial educativo, como artefatos culturais produtores de conhecimento, trazem através de seus conteúdos, discursos que tensionam o debate acerca da inclusão, de como devemos compreender a perspectiva social da deficiência, reconhecendo a complexidade de cada sujeito, mulheres negras com deficiência são atravessadas pelas opressões de gênero, raça e capacitismo. Reconhecer isto é fundamental.

Ao entrar no perfil de cada uma das influenciadoras selecionei uma postagem que tratasse sobre a mesma temática: diagnóstico de autismo.

Neste sentido, faço um parêntese: por ter sido Karoline Oliveira a produtora do conteúdo disparador, acho importante descrever aqui seu perfil e seu conteúdo a fim de tornar conhecida sua produção intelectual acerca do acesso de mulheres negras ao diagnóstico de

autismo, bem como demais publicações, porém ela não se apresenta nas redes sociais como uma mulher autista.

Karoline Oliveira é Psicóloga Clínica, mulher negra e influenciadora digital, possui um perfil no Instagram com mais de 13 mil seguidores, seu conteúdo é sobre Saúde Mental, suas publicações tem conteúdos em carrossel de fotos e textos, vídeos informativos e algumas publicações em colaboração com outras páginas de conteúdos de psicologia.

Em 2 de abril de 2025, no Dia Mundial da Conscientização do Autismo, Karoline publicou um vídeo e uma legenda reflexiva que se tornaram ponto de partida para esta análise, abordando de forma direta os atravessamentos entre raça, gênero e deficiência.

Imagem 2: Capa do vídeo mencionado



Fonte: instagram @karolineoliveira.psi

Neste vídeo, a influenciadora informa sobre a dificuldade das mulheres negras de obter acesso ao diagnóstico de autismo, em um trecho que diz:

“Mulheres negras autistas podem passar a vida inteira sem o diagnóstico. Pois é. Quase tudo que se sabe sobre autismo vem de estudos com meninos brancos. Ou seja, quando se trata de mulheres, principalmente mulheres negras, as características passam batidas. Em 77 anos, só três pesquisas olharam diretamente para mulheres negras autistas e nenhuma delas deu conta da interseccionalidade como deveria”.
(Oliveira, 2025)

Luciana Viegas relatou sua experiência com diagnóstico em uma entrevista para o canal TV Brasil e disse:

“Eu sempre tive muita dificuldade de entender a subjetividade de uma conversa. Isso sempre foi muito difícil pra mim. Quando os médicos perguntavam isso eu dizia eu não entendo flerte, paquera, ironia, mas eu entendo racismo. Sim! Porque eu sou uma pessoa negra! E aí eles diziam não, então você não pode ser autista. Você não pode ser autista porque você entende, você entende, então... Se você entende o racismo, você não pode ser autista. E isso foi até de encontrar uma terapeuta que olhou pra mim e disse assim, olha, a sua experiência com autismo, ela é muito

diferente. Eu não posso avaliar você dentro de um padrão, eurocêntrico, branco. Porque você tem uma experiência diferente. E aí, a partir disso, eu tive o diagnóstico de autismo.” (Viegas, 2025)

Jô Melo também relata dificuldade em seu processo de diagnóstico:

“Depois do errático diagnóstico de TAB transtorno afetivo bipolar passei por quatro psiquiatras. [...] Após muita conversa, lá veio o laudo atestando: sim, o autismo! Confesso que ver aquele laudo me deixou estranha, pensativa - ainda mais quando li que eu sou uma pessoa com deficiência. Mulheres como eu - negras, mães solo e autistas - têm caminhos mais longos e dolorosos até um diagnóstico. Se é que ele chega.”. (Melo, 2025)

Os conteúdos produzidos pelas três influenciadoras reforçam a necessidade de compreender, enquanto profissionais da educação especial e inclusiva, que a deficiência, conforme argumenta o modelo social, é produzida nas relações entre os corpos e as barreiras estruturais da sociedade.

No caso dos relatos, as barreiras ficam evidentes no conteúdo de Karoline, enquanto profissional de saúde, que destaca que “Mulheres negras podem ficar uma vida inteira sem um diagnóstico”, e nos relatos de Luciana, quando diz que ao buscar diagnóstico encontrou dificuldades de compreensão de sua realidade enquanto mulher negra ou de Jô quando relata passar por diversos profissionais até o diagnóstico correto. Neste sentido, mulheres negras autistas confirmam através de suas experiências pessoais, as dificuldades relatadas na publicação da profissional de saúde mental, que apresenta os dados de pesquisas sobre o tema.

Ao observar estas colocações fica evidente a dificuldade comum entre estas mulheres, que têm marcadores sociais da diferença que se interseccionam, colocando-as em uma experiência excludente, no que diz respeito ao acesso à saúde. Pensar a partir de uma perspectiva interseccional no contexto escolar, considerando o repertório cultural que pode ser adquirido a partir deste tipo de conteúdo, pode colaborar positivamente para a redução de práticas excludentes, produzindo outros sentidos sobre os sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES

Este estudo teve como objetivo investigar a produção de mulheres negras e com deficiência no Instagram, analisando os conteúdos produzidos sobre inclusão. Neste sentido, o que foi possível perceber é que a estratégia que estas mulheres utilizam em suas redes sociais possuem potencial formativo e que podem provocar reflexões importantes a respeito de mulheres negras com deficiência.

As influenciadoras construíram, através de um artefato cultural, seus discursos de expertise e consequentemente criaram suas comunidades, demonstrando a relevância das discussões sobre deficiência em uma perspectiva interseccional, além de fazer deste espaço, também um canal de denúncia das inúmeras barreiras sociais enfrentadas por mulheres negras na sociedade. Os conteúdos produzidos pelas influenciadoras são informativos e educativos, podendo atingir a muitas pessoas através da dinâmica da rede social, porém ainda sim apresentam limitações, visto que para que se tenha acesso ao conteúdo é necessário buscar por

ele ou estar em contato com conteúdos semelhantes nas redes sociais, sendo necessária a divulgação constante dos conteúdos e a adoção de estratégias para atingir mais pessoas.

Neste sentido, a utilização dos conteúdos elaborados pelas influenciadoras digitais pode ser um material utilizado em formações pedagógicas, estudos de caso ou como material disparador para discussão entre educadores, ampliando assim seu acesso entre profissionais que podem se beneficiar destas discussões. Assim, compreendendo seu potencial de colaboração para a reflexão no contexto educativo, para pensar a educação especial na perspectiva inclusiva e os estudantes aos quais teremos acesso enquanto educadores ao longo de nossa atuação, colocar estes conteúdos e suas discussões em evidência também são estratégias que precisam ser adotadas.

Ao longo de toda a construção deste estudo ficou evidente a importância de reconhecer a interseccionalidade como perspectiva analítica de pesquisa e que este conceito deve estar presente também nas pesquisas que visam pensar a educação na perspectiva inclusiva, pois ao reconhecer isto estaremos avançando na construção de práticas que promovam equidade e justiça social.

REFERÊNCIAS

BORTOLAZZO, Sandro; MACHADO, Roseli Belmonte. Uma análise do Instagram e suas interfaces com as questões curriculares. **Comunicações**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 43–56, 2024. DOI: 10.15599/2238-121X/comunicacoes.v28n2p43-56. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/731>. Acesso em: 16 jun. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Adriana Ramos da et al. A interseccionalidade no ambiente escolar: gênero, raça e deficiência em foco. **Aracê**, v. 7, n. 5, p. 21185-21201, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4792/6667> Acesso em: 25 mai. 2025.

FERREIRA, Simorelda Alves; RODRIGUES, Sannya Fernanda Nunes. Questões de gênero e a mulher com deficiência: uma discussão necessária. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 9, n. 17, p. 39-55, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/download/45028/30412> Acesso em: 25 mai. 2025.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação Inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás**. São Paulo; Arco 43 Editora, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e275110, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.275110> Acesso em: 25 mai. 2025.

MELO, Jô. Chegada até o diagnóstico de autismo (colab. com Nós, Mulheres da Periferia). [carrossel de imagens]. Instagram, 26 abr. 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DI6_44wP0Ef/?img_index=1. Acesso em: 17 jul. 2025.

IBGE. Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. Agência IBGE Notícias 25 de mai de 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil> Acesso em: 16 jun. 2025.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Artefatos culturais: algumas possibilidades para promoção de uma educação para sexualidade. **Revista Diversidade e Educação**, v. 1, n. 1, p. 45-46, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/viewFile/6232/4325> Acesso em: 16 jun. 2025.

OLIVEIRA, Karoline. Mulheres negras e o acesso ao diagnóstico de autismo. [vídeo]. Instagram, 2 abr. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DH8Wd5atG6h/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

RAMOS, Leni Rodrigues. A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença. 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/e587ffc5-2380-4ac3-83a3-761c56267b21/content> Acesso em: 25 mai. 2025.

REIS, Larissa Diana Guimarães et al. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e interseccionalidade: percepções sobre marcadores sociais de raça, classe e deficiência e suas implicações nas práticas das professoras. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/79966/1/Larissa%20Diana%20Guimar%C3%A3es%20Reis.pdf> Acesso em: 25 mai. 2025.

RODRIGUES, Aline Tavares de Souza. **Interseccionalidade, raça e deficiência**: escritórias de uma pessoa negra autista. 2025. Disponível em: https://slab.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2025/01/2024_d_Aline_Tavares_de_Souza_Rodrigues.pdf Acesso em: 25 mai. 2025.

STURZA, Janaína Machado; NIELSSON, Joice Graciele; BIUDES, Renata Favoni. A (in) visibilidade de mulheres e meninas com Transtorno do Espectro Autista: Um olhar sob a ótica do direito à saúde e da inclusão de gênero na diversidade. **Coisas do gênero: Revista de estudos feministas em teologia e religião**, v. 10, n. 2, p. 151-171, 2024. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/genero/article/download/3224/2931> Acesso em: 25 mai. 2025.

VIEGAS, Luciana. Entrevista sobre mulheres negras no espectro autista (colab. com TV Brasil). [vídeo]. Instagram, 13 fev. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DGA3MNQJGxe/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

A INCLUSÃO DO SUJEITO ADULTO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA VIDA ACADÊMICA, PROFISSIONAL E SOCIAL

Marilena Marinello¹

RESUMO: Este estudo tem por objetivos identificar e analisar como se dá a inserção dos adultos com Transtorno do Espectro Autista nas diversas esferas da sociedade, refletir sobre as dificuldades encontradas no processo de inclusão na escolarização superior e seu sucesso na conclusão dos estudos, devido a fatores como adaptações curriculares e ausência de profissionais preparados para compreender sua condição atípica. Da mesma forma, analisa também as barreiras existentes para este público se integrar ao mercado de trabalho e às ocupações profissionais, que acatem sua diversidade e as necessidades de adaptar-se às exigências colaborativas, a ambientes não preparados para a inclusão e que considerem toda a extensão do processo, desde a seleção, manutenção e sua inserção efetiva. Também estabelece uma relação entre a escolarização, sua importância para a realização profissional e a construção e manutenção de relações sociais significativas e, por conseguinte, considera o reflexo na qualidade de vida, no bem-estar e na saúde mental. Entender como a sociedade aceita, inclui e interage com o autismo nos seus diversos espaços. Para isso, utilizamos-nos da metodologia de pesquisa de revisão bibliográfica para buscar o que tem sido publicado no meio acadêmico sobre o tema do TEA na vida adulta.

PALAVRAS-CHAVE: TEA. Adultos. Inclusão. Escolarização. Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva identificar e analisar como se dá a inserção dos adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas diferentes esferas da sociedade. Dar visibilidade ao adulto com TEA e evidenciar os facilitadores ou as barreiras que enfrentam em sua trajetória adulta, principalmente na escolarização, na vida laboral e nos espaços sociais. Analisar as complexidades de sua inclusão, tendo em vista que, ao nos depararmos com o assunto, prioritariamente, o foco está na criança. De acordo com o Censo Escolar 2024, as matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na educação básica, aumentaram 44,4%, entre 2023 e 2024. A questão que abordamos é após sua escolarização básica e obrigatória, que se encerra por volta dos dezessete anos, ou seja: quais as possibilidades de inclusão do adulto com TEA e a sua permanência em espaços educativos, laborais e de socialização?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) em adultos tem recebido crescente consideração nas últimas décadas, apesar de ainda pouca atenção na literatura. À medida que a compreensão sobre a neurodiversidade avança, entram em discussão e ganham notoriedade as argumentações sobre a visão médica e científica, a perspectiva pessoal e das famílias, a abordagem pedagógica e as políticas públicas para a inclusão.

A neurodiversidade, termo criado em 1998 pela socióloga australiana Judy Singer, refere-se à constatação de que o cérebro de cada pessoa apresenta funcionamento diferente. “Tanto em sua composição biológica, quanto em seu funcionamento prático, com a formação de

¹ Professora da Rede Estadual de Educação. Graduada em Licenciatura em Geografia. Contato: marilena.marinello65@gmail.com.

personalidade e de costumes próprios, cada cérebro funciona de uma maneira única” (Aranovich, 2024, online). Nesse sentido, não há uma forma certa ou errada do funcionamento cerebral, apenas formas diferentes. No meio dessa pluralidade, existem pessoas consideradas neurotípicas e neurodivergentes. As neurotípicas são aquelas com funcionamento cerebral dentro dos padrões esperados pela sociedade e as neurodivergentes são pessoas com formação cerebral diferente do considerado típico. Nesse modelo, a neurodivergência é vista como uma variação natural da biologia humana, e não pode ser vista como doença (Aranovich, 2024).

Para a população com TEA, a transição para a vida adulta e a inserção social permanecem como desafios significativos, frequentemente interligados a trajetórias educacionais. Estudos apontam que a ocupação com o trabalho e a construção de relacionamentos refletem positivamente na qualidade de vida e na saúde mental. A inclusão laboral também desempenha papel importante na saúde mental dos indivíduos adultos de diversas maneiras: ao proporcionar a oportunidade de emprego, à independência financeira e a recursos para acessar atividades recreativas e culturais (Lourenço, 2024).

Maior número de amigos [...] e maior índice de funcionamento adaptativo, correlacionam-se com a satisfação no emprego [...]. Níveis mais altos de escolaridade, acesso a serviços de saúde mental e suporte no ambiente de trabalho correlacionaram-se positivamente com melhor saúde mental entre os empregados. Os achados destacam a importância de políticas de emprego inclusivas e acomodações adequadas no local de trabalho para apoiar a saúde mental de adultos com TEA (Lourenço, 2024, p. 7).

Contudo, o acesso e a permanência de indivíduos com TEA no ensino superior, embora crescentes, ainda encontram barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que necessitam ser investigadas e superadas (Pereira, 2019). Barreiras atitudinais são comportamentos preconceituosos e discriminatórios que, intencionalmente ou não, dificultam o acesso e a participação de pessoas com deficiência na sociedade. Atitudes capacitistas, como acreditar que a deficiência impedirá que o indivíduo acompanhe os demais em atividades de grupo, desconhecer as potencialidades da pessoa, recusa de interação com o indivíduo, sentir compaixão e ter atitudes superprotetoras, elogiar exageradamente por fazer uma atividade qualquer, se utilizar da imagem da pessoa como modelo de persistência e coragem, são algumas das atitudes existentes que devem ser ressignificadas na sociedade. Também, referindo-se especialmente ao TEA, as barreiras pedagógicas são impeditivas. Ocorrem dificuldades do indivíduo em expressar suas ideias; interagir socialmente dificultando as atividades em grupos e formação de amizades; a hipersensibilidade a estímulos sensoriais e movimentos repetitivos são recorrentes; ainda há, em alguns casos, as adaptações de currículo de acordo com as necessidades de cada estudante com TEA (Lustosa; Ribeiro, 2021). Ainda, acrescenta-se a demora em obter o diagnóstico como sendo a principal barreira estrutural, para que ele possa ter uma vida inclusiva atendendo suas necessidades, com acesso à educação, trabalho, saúde, cultura e lazer, em igualdade de condições com as demais pessoas. A qualificação superior está diretamente ligada às oportunidades no mundo do trabalho e à profissão, contribuindo para a independência financeira, sua autonomia e qualidade de vida, reforçando o sentimento de pertencimento e valorização social.

Ao atingir a vida adulta, o sujeito com TEA precisa ser reconhecido como um cidadão, com direitos perante a sociedade, mas acima de tudo, como um ser capaz e produtivo. A inclusão

universitária ou em atividades profissionalizantes são a maior possibilidade para abrir novos caminhos. É o que viabiliza conexões com pessoas, novos ambientes, autonomia, conhecimento e, principalmente, relações pessoais que se mantêm ao longo da vida. A formação na vida adulta estabelece uma relação direta com o mundo do trabalho, ocupação profissional, independência financeira e pessoal, proporcionando acesso a eventos sociais, culturais e de lazer.

A falta de conhecimento sobre o TEA e de apoio adequado na faixa etária adulta pode levar a dificuldades adicionais na vida cotidiana, uma vez que a incompreensão sobre as reais necessidades específicas do indivíduo pode levar a que essas não sejam atendidas. A lacuna entre o conhecimento, compreensão e a atenção ao que é específico do indivíduo cria barreiras significativas para a inclusão laboral. Empregadores podem não estar cientes das habilidades e das necessidades de trabalhadores que têm autismo, levando à estigma, ao preconceito e à falta de adaptações adequadas às necessidades da pessoa no ambiente de trabalho e, com isso, pode surgir a insatisfação de ambos os lados (Lourenço, 2024, p. 8).

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERIZAÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento, associado à caracterização comportamental, de comunicação e forma de interação social com padrões divergentes. Por vezes, existem comportamentos repetitivos e de pouco interesse em determinadas atividades, que se apresentam de formas bastante diferentes entre os sujeitos. Portanto, o TEA não corresponde a um padrão único, mas a um conjunto heterogêneo de alterações comportamentais com início precoce, com um percurso contínuo, e seu impacto varia em múltiplas áreas do desenvolvimento. “Assim, considerando a diversidade do TEA, não há duas pessoas com exatamente as mesmas necessidades” (Talarico; Pereira; Goyos, 2019).

Evidências científicas demonstram que o TEA não possui uma causa única, mas corresponde a interação de fatores genéticos e ambientais. É definido por alterações presentes desde a idade precoce, normalmente antes dos três anos de idade, e se caracteriza por desvios na comunicação e nas interações sociais. A criança autista tem dificuldade de manter vínculo afetivo ou comunicação interpessoal, e muitas vezes não consegue desenvolver nenhuma forma de linguagem, não respondendo aos estímulos do ambiente, devido à dificuldade de aprendizagem, da mesma forma que outra criança de igual idade.

Os sentimentos e emoções são muito confusos para uma criança com TEA, pois para além de não os conseguir expressar de forma perceptível, também não os consegue perceber nos outros. Elas não conseguem identificar os seus estados de espírito nem dos outros, devido à sua rigidez de pensamento e às dificuldades específicas que apresentam nas áreas da comunicação e da interação social (Souza, 2021, p. 126).

As manifestações neurodivergentes do TEA se apresentam de inúmeras formas, como dificuldade de iniciar e manter diálogos e interação social, atraso na fala, dificuldade em estabelecer contato visual, estereotípias motoras, apego a objetos, necessidades de rotinas, sensibilidade sensorial, hiperfoco em algo específico, sensibilidade a luzes, sons, texturas, entre outras (Souza, 2021). Alguns sinais são perceptíveis nos primeiros meses de vida, mas é frequente os diagnósticos tardios, isto é, já na fase adulta. Os atrasos no diagnóstico geralmente ocorrem pela desinformação dos familiares, equipes de saúde, e o mais comum, na recusa em aceitar a confirmação do diagnóstico de autismo. Algumas vezes os comportamentos desses indivíduos

podem ser confundidos com timidez e excentricidade, principalmente se a pessoa for funcional, tendo a parte cognitiva preservada e tiver se acostumado ao *masking*. O mascaramento é uma estratégia que algumas pessoas autistas usam para se adaptarem socialmente, suprimindo ou alterando comportamentos e características autistas para parecerem neurotípicas. O emprego de estratégias compensatórias para superar as dificuldades sociais, que incluem suprimir movimentos repetitivos das mãos ou forçar um contato visual, demanda esforço da pessoa autista e pode causar atraso no diagnóstico, isolamento e problemas de saúde mental. A demora na confirmação diagnóstica impede intervenções necessárias na vida do autista, independentemente da idade, minimizando seu sofrimento, bem como de seus familiares. O diagnóstico precoce possibilita o desenvolvimento de todas as potencialidades. Na maioria das vezes, essas funcionam de formas isoladas. Por exemplo, o intelecto pode se desenvolver, adquirir conhecimentos e habilidades importantes, enquanto a coordenação motora necessita de estímulos maiores.

O masking demanda esforço da pessoa autista e pode causar atraso no diagnóstico, exaustão cognitiva, isolamento social e problemas de saúde mental (Bradley et al., 2021). Portanto, é relevante afirmar que para o bem-estar dessas pessoas é fundamental proporcionar um ambiente no qual possam ser autênticos, sem a necessidade de adotar comportamentos performáticos (Lourenço, 2024, p. 11).

Além do diagnóstico tardio de TEA, outro entrave é a aceitação. A vida adulta é mais afetada por estigma, falta de conhecimento e experiências individuais. Muitas vezes implica em um período de “camuflagem” social e dificuldade em compreender as próprias necessidades. No entanto, embora tardio, ainda pode trazer benefícios, como autoconhecimento, acesso a recursos e suportes e a uma maior compreensão de sua realidade.

O movimento da inclusão de pessoas com deficiência somente se fortaleceu no Brasil na década de 1990, a partir do surgimento de diretrizes e legislações. Esse processo, quando analisado historicamente, nos faz perceber e identificar obstáculos que sempre estiveram presentes e interferem diretamente no acesso à educação. Em relação ao sujeito com TEA, avanços são percebidos no Brasil com a publicação da Lei n. 12.764, de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), quando foi instituída a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Tais direitos foram reafirmados no ano de 2013, com a criação da Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (Souza, 2021).

A Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista reforçou sobre a importância da escolarização de pessoas com TEA serem realizadas em escolas comuns, que devem propor atendimento educacional especializado (AEE), destacando como principais diretrizes a intersetorialidade das ações e das políticas; a participação e o monitoramento de políticas públicas voltadas para as pessoas com TEA; a atenção integral às suas necessidades de saúde; o estímulo à sua inserção no mercado de trabalho (Souza, 2021, p. 58).

Percebe-se que as intervenções realizadas nos primeiros anos de vida da criança, quando a neuroplasticidade cerebral² é maior e com a estimulação precoce adequada, é observado maior desenvolvimento do indivíduo atípico, com melhora na qualidade de vida.

O TEA é um tema ainda pouco conhecido, assim o ensino dessas crianças torna-se um desafio devido a fatores como a falta de conhecimento sobre o diagnóstico, as concepções que possuem sobre o autismo, [...] esse despreparo e desconhecimento acerca do autismo dificulta com que professores consigam identificar as potencialidades, limites, desenvolvimento e capacidades de aprendizado da criança (Souza, 2021, p. 63).

Considerando a abordagem biomédica do TEA, sabendo-se que não se trata de uma doença, mas de um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a forma como uma pessoa se comunica, interage e percebe o mundo; esse entendimento está pautado somente na compreensão das diferenças neurológicas da pessoa, com foco na compreensão clínica. Para isso, se utiliza o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014) e de uma listagem internacional de doenças, padronizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que as classifica de maneira alfanumérica, a partir do reconhecimento da presença de deficiência intelectual e do nível de comprometimento.

Essa classificação internacional de doenças e transtornos é conhecida pela sigla CID (Código Internacional de Doenças). A partir de novos entendimentos biomédicos, houve uma reclassificação da CID-10 para CID-11, que visa modernizar as referências de doenças e transtornos, considerando os avanços científicos. A transição da CID-10 para CID-11 e o alinhamento com o DSM-5 ajudam a reduzir confusões de “subtipos” de autismo.

Preocupa-se em focar nas necessidades específicas da pessoa autista, no acesso a tratamentos mais individualizados, em vez de diagnósticos rotulados. A mudança promove maior inclusão e suporte, e reflete os avanços científicos sobre o autismo. O DSM-5 e o CID-11, referem-se ao Transtorno do Espectro Autista na nova Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde (OMS), a qual passa a entender o autismo de forma mais abrangente, como sendo um único espectro ou categoria, porém com níveis de suporte variados, baseado na funcionalidade (APA, 2014, p. 52): “Nível I – exige apoio. A ausência de apoio causa déficits na comunicação social com prejuízos notáveis para iniciar ou apresentar interesse por interações sociais”, por exemplo; “Nível II – exige apoio substancial. Exigência necessária devido a inflexibilidade de comportamento, e dificuldade em lidar com mudanças”, em que a ausência desse apoio resulta em graves déficits nas habilidades de comunicação social, verbal e não verbal, com prejuízos sociais aparentes, mesmo na presença de apoio; “Nível III – exige apoio muito substancial. Apresenta inflexibilidade extrema de comportamento e em lidar com a mudança ou ainda, outros comportamentos restritos e/ou repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas”. Apresenta déficits graves de comunicação social, verbal e não verbal que causam graves prejuízos de funcionamento e grande limitação em dar início a interações e respostas mínimas a aberturas sociais que partem de outros ou ainda apresentam abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades.

² Neuroplasticidade cerebral: também conhecida como plasticidade neural, é a capacidade do cérebro de adaptar-se, aprender e criar novas conexões. Por meio dessa habilidade nas células nervosas, ele pode se reprogramar, superar desafios e expandir seu potencial (Rezende, 2025).

Previsto para vigorar no Brasil, a partir de 2027, o CID-11 considera o autismo como um espectro, adotando não apenas critérios comportamentais e indicadores do desenvolvimento, mas também critérios cognitivos e de adaptação ao meio.

Com este artigo, portanto, buscamos analisar as interconexões entre a experiência de adultos com TEA na escolarização superior e suas perspectivas inclusivas na trajetória social, na conquista da independência financeira e inserção no mercado de trabalho. Para a referida análise, utilizamo-nos da revisão bibliográfica de obras e artigos disponíveis de forma *online*. Nestas obras o objetivo foi identificar as barreiras e possíveis facilitadores nesse processo.

Utilizando as palavras-chave “inclusão de adultos TEA” foram realizadas buscas na plataforma SciELO. O foco inicial foram as publicações dos últimos cinco anos, porém os poucos artigos citados referem-se à escolarização de crianças, pouco eficientes responder às inquietações que motivaram esta investigação, sendo considerado, portanto, somente um artigo. As palavras-chave “inclusão de adultos TEA” também foram indicadas para pesquisa na plataforma Lume/UFRGS, a qual retornou um número maior de artigos, mas nenhum em que se aborda o tema inclusão de adultos com TEA na escolarização, mercado de trabalho e suas funcionalidades, objetivo da busca. Ao inserir as mesmas palavras-chave para busca no catálogo de teses e dissertações da Capes, considerando os últimos cinco anos, o retorno foi de quinze artigos, porém, após a leitura dos resumos, foram selecionados dois que apresentaram elementos mais aproximados ao tema abordado. Após essa busca, a mesma foi ampliada, considerando um alargamento de período e também nos suportes e tipos de textos para incluir revistas científicas, dissertações, teses, artigos ou textos produzidos em universidades brasileiras e outros periódicos médicos, além de instituições governamentais, citadas no referencial bibliográfico.

No Quadro 1, a seguir, destacamos os textos selecionados.

Quadro 1: Textos selecionados

Autor(a)	Ano	Título	Modalidade	Local
Basto, Ana Teresa Oliveira da Silva	2021	O mercado de trabalho para pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): as práticas de gestão direcionadas a estes profissionais	Dissertação	Fundação Getúlio Vargas (São Paulo)
Lourenço, Daiane Patricia Lisboa	2024	Associação entre empregabilidade e saúde mental em adultos com Transtorno do Espectro Autista.	Dissertação	Universidade Mackenzie (São Paulo)
Rosa, Fernanda Duarte; Matsukura, Thelma Simões; Squassoni, Carolina Elisabeth	2019	Escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA	Artigo	SciELO Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional (São Carlos)

Silva, Yúri Fagundes da	2021	Tecendo redes: vivência universitária de aluno com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Souza, Liliane Pereira de (org.)	2021	Autismo: pesquisas e relatos	Livro	Editora Inovar (Mato Grosso do Sul)

Fonte: Organizada pela autora, 2025.

A revisão proposta encontra-se estruturada em subtítulos, em que se destaca na sessão 3 a inclusão do TEA na escolarização; na 3.1 o mercado de trabalho; na 3.2 a participação em atividades sociais, e na sessão 4 as considerações finais. Destacamos ao longo do texto o que foi dito no material analisado sobre as possibilidades inclusivas e as barreiras encontradas nos diversos espaços, enfatizando a importância das políticas públicas e a necessidade de munir a sociedade de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista para ser um facilitador na inclusão.

3 INCLUSÃO DE ADULTOS COM TEA NA ESCOLARIZAÇÃO SUPERIOR

A escolarização de adultos com TEA é um tema relevante, considerando que trata da inclusão social do indivíduo, mas principalmente estimula o desenvolvimento de sua autonomia. A inclusão, no ensino superior, identifica obstáculos, apesar de boas práticas pedagógicas apoiarem e promoverem o processo. A preparação para a vida adulta é antes de tudo definir o apoio e os suportes necessários. É pensada e iniciada na adolescência, quando as áreas de interesse e as habilidades são identificadas, mas se confirmam e concretizam com a escolarização, o que nos faz entender que participar de uma formação acadêmica se torna de grande importância para o cotidiano de um adulto com TEA, para sua autonomia e independência.

A Educação Superior brasileira vem passando por modificações. Houve diversificação quanto ao ingresso do público devido às políticas públicas voltadas para a inclusão educacional. Atualmente, se encontram nas Universidades, pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas embora seu acesso tenha sido garantido, a permanência nem sempre tem sido discutida na literatura. [...] foram encontrados poucos estudos na literatura brasileira, talvez porque esse público ainda seja muito recente na Universidade (Silveira; Donida; Santana, 2020).

Salienta-se que, embora o movimento de inclusão seja grande e tenha relação com diversas áreas como economia, sociedade e política, esse estudo pretende abordar, preferencialmente, a presença e a inclusão de pessoas com deficiência, em especial indivíduos adultos com Transtorno do Espectro Autista, no contexto da educação superior e sua repercussão na vida funcional.

Na perspectiva da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), e a Lei n. 12.764/2012 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de

Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, entende-se que ambas as leis garantem a educação superior do autista. A LBI estabelece que as instituições de ensino superior devem garantir a acessibilidade física, comunicacional e pedagógica para alunos com deficiência, incluindo os com TEA. Assim como estão assegurados os direitos para pessoas deficientes, também o acesso à educação superior está mais democratizado nos últimos anos, favorecendo as classes populares, e também as pessoas com autismo, impulsionadas por meio de políticas públicas, como financiamento estudantil, cotas e ações afirmativas.

A proposta da educação inclusiva tem como objetivo pensar uma escola inovadora, na qual a individualidade é o seu ponto chave. [...] sobre esse conceito, em que o ambiente se adapta à pessoa, a educação inclusiva se faz presente como algo que vai além de uma proposta educacional, perpassando por questões culturais do âmbito escolar. [...] recomenda-se a inclusão de todos os sujeitos no ensino comum, independentemente de suas diferenças intelectuais, sensoriais, físicas e de desenvolvimento (Silva, 2021, p. 19).

Desta forma, teríamos então uma escola de educação comum a todos, e esta deveria se diferenciar pela qualidade e construção de conhecimentos, englobando todo o sistema educacional.

[...] atendendo às necessidades educacionais dos discentes durante todo o processo de escolarização, uma vez que a educação inclusiva prima que todo o alunado com ou sem deficiência, tenha um ensino aprendizagem que exerça o direito de aprender e se desenvolver (Silva, 2021, p. 19).

As pessoas com TEA na fase adulta podem apresentar defasagem no aspecto educacional, além de um grande número se evadir da escola, dificultando o engajamento em atividades de trabalho remunerado. De acordo com Silva (2021), surge uma reflexão e coloca-se em questão a importância da criação de estratégias para que esse público possa vivenciar o espaço universitário para além do ingresso de um curso de graduação, mas que ele traga vivências importantes no processo formativo desses sujeitos.

Pensar no ingresso em uma universidade exige uma revisão de conceitos preestabelecidos que cercam as possibilidades desses indivíduos, a partir do reconhecimento das desigualdades, fazendo jus aos direitos explícitos na legislação brasileira, mas que não significa uma efetivação de fato.

[...] tais leis surgiram não apenas como mecanismo de inclusão, mas também de contribuição para a diminuição da desigualdade social relacionada ao âmbito educacional, garantindo aos indivíduos o exercício pleno dos seus direitos fundamentais, como o ingresso e permanência no ensino superior (Silva, 2021, p. 33).

Nesse sentido, como afirma Silva (2021, p. 38), “a trajetória desse público na universidade tem sido marcada por estranhamento, preconceito, resistência, descrédito, tensão e outras questões que constituem essas vivências no cotidiano do contexto universitário”.

O espaço da universidade é fundamental e é onde está disponibilizada a oportunidade de pensar, discutir e se desenvolver. Desta forma, a universidade não poderá ser indiferente às diferenças, exigindo a construção de um processo educacional mais justo e democrático.

Pletsch e colaboradores (2020) trazem estratégias possíveis para trabalhar com pessoas com TEA no ensino superior, como: organizar a rotina no início da aula; estimular o interesse do aluno; propor atividades em grupos ou duplas, de maneira que estimule a comunicação, socialização e autonomia do discente; ofertar recursos e tecnologias (Silva, 2021, p. 40).

Segundo Silva (2021), a inclusão universitária de alunos com TEA aponta como possibilidades a exigência e a atenção à comunicação direta, sem uso de metáforas, uma sinalização clara e objetiva, com apoio visual e aviso prévio sobre mudanças no ambiente, entre outras práticas que favorecem a convivência e o aprendizado.

No Brasil, conforme Basto (2021), houve avanços na inclusão de autistas no ensino médio e superior, impulsionados por diagnósticos precoces e acesso a terapias, principalmente entre famílias de classes sociais mais favorecidas.

Estes diagnósticos com acessos às terapias, logo cedo, podem ser fatores positivos para incentivar a abertura de programas de algumas empresas para profissionais com TEA. Atualmente, há empresas que reconhecem como pontos positivos algumas características e habilidades do espectro, como por exemplo, habilidades com informática, robótica, desenvolvimento de sistemas complexos, e análise de dados (Basto, 2021, p. 19).

A inclusão de pessoas com TEA e outros grupos sociais, antes marginalizados, é fundamental para que a sociedade se constitua mais justa e igualitária, tornando a educação o principal instrumento de transformação social, estabelecendo oportunidades a todos. Porém, o foco ainda se encontra voltado para a educação básica, com ênfase na alfabetização e letramento da criança, e poucas são as discussões apresentadas no contexto da educação superior.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020, online),

[...] o último Censo realizado em 2020, a população do Brasil é de 213,3 milhões de pessoas, dentre essas, 45,6 milhões apresentam algum tipo de deficiência, e o TEA representa, aproximadamente, 2,3 milhões de pessoas dentro do quantitativo geral. Observa-se que a concentração etária de pessoas com TEA no Brasil está na faixa de 5 a 17 anos, com cerca de 60% do total. Na faixa etária de 18 a 50 anos, estima-se aproximadamente 30%.

A Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) reconhece as pessoas com TEA como pessoas com deficiência e prevê o direito dessas em todas as esferas legais. No entanto, em algumas documentações legais, esses indivíduos são citados com nomenclaturas diferentes, inclusive nos dados estatísticos oficiais, o que pode interferir no quantitativo real.

O aumento do número de Instituições de Educação Superior (IES), o barateamento e aligeiramento da formação, que inicia na escola básica e prossegue na educação superior, coloca as universidades diante de um novo contexto paradigmático: o ingresso de estudantes com

pouca instrução e falhas em conhecimento e cultura geral, bem como menor capacidade de expressão e interação em contextos que valorizam conhecimentos específicos e cria novas necessidades para concretizar sua aprendizagem, mesmo em indivíduos típicos (Souza; Miranda; Anache, 2023).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento no número de Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, passando de 2.448 em 2009 para 2.697 em 2020. Esse crescimento pode ser um indicativo da democratização do acesso à educação superior (INEP, 2020).

Embora essencial, a inclusão e o acesso à escolarização superior de pessoas com deficiências se depara com possibilidades limitantes e complexas, como ausência de acessibilidade, preconceito e falta de apoio financeiro para muitos estudantes. No entanto, o espaço das universidades é o que oferece oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de habilidades e promove, além da formação profissional, a interação social e a vivência com as diversidades.

De acordo com o IBGE, dados do censo de 2020, cerca de 25% da população brasileira possui baixo capital cultural, o que aumenta a probabilidade de trazer repercussão negativa na formação e aprendizado desses estudantes. Isso reforça a necessidade da educação superior estar preparada para receber esses estudantes, independente de indivíduos com TEA ou típicos, e oferecer condições para que eles possam desenvolver seu potencial. Torna-se fundamental que estes estudantes possam não apenas ingressar, mas também prosperar e concluir seus estudos superiores, dotados de qualificações essenciais para o futuro e sua vida profissional.

Faz-se necessário habilitar as pessoas com TEA para o trabalho, visando suas satisfações com os empregos. Empregar um autista não se trata de exploração, mas de proporcionar a esta pessoa autonomia e a possibilidade de colocar em prática suas competências, para que consiga viver uma vida sem barreiras e com qualidade (Leopoldino, 2015). O maior desafio, problema para as pessoas com TEA, é conseguir ser contratado e dar continuidade laboral por médio ou longo prazo. “Apenas uma pequena porcentagem das pessoas com TEA possuem um emprego, independente do nível de escolaridade e das qualificações da pessoa” (Basto, 2021, p.19). Também, apesar de muitas vezes o trabalho ser considerado tecnicamente muito bom, os indivíduos autistas carregam a dificuldade de obter promoção ao longo da carreira, devido a limitação em falar em público, realizar apresentações e ter convívio com outras pessoas.

Adultos com TEA podem se deparar com barreiras como participar de uma entrevista, resultado das limitações da sua comunicação e sociabilidade. Somada a essa dificuldade, podem incluir a compreensão de tarefas consideradas complexas, como dificuldade de concentração, mudanças constantes de rotinas, respostas a situações inesperadas, dificuldade de administrar múltiplas tarefas, entre outras. Barreiras sociais colocam em dúvida qual o tipo de trabalho que eles querem fazer, porque implica na exposição pessoal, nos relacionamentos, na formação de laços de amizade ou parcerias com colegas de trabalho. O risco destes profissionais com TEA deixarem ou perderem seus empregos é alto.

[...] muitas áreas de Recursos Humanos não sabem o que esperar do trabalho de pessoas com TEA. A insatisfação com as opções de trabalho oferecidas nas empresas para as pessoas com TEA é algo destacado por

Coleman e Adams (2018). Os autores mostram que parte das pessoas com TEA empregadas falam que gostariam de trabalhar em um trabalho real, não como aprendizes de tarefas, gostariam de trabalhar mais horas, com salários mais altos e funções reais. [...] as pessoas com TEA sentem falta de serviços de suporte e treinamento, comuns nas empresas e oferecidos para as pessoas típicas. Elas ressaltam que estes serviços de treinamento ou suporte poderiam ser direcionados, também, para os profissionais com TEA, como por exemplo: Avaliações Vocacionais, Avaliações Psicológicas, Avaliação de suas Capacidades Funcionais, Treinamentos apropriados para o desempenho da função escolhida e Serviços de Reabilitação Vocacional (Basto, 2021, p. 20-21).

Basto ainda descreve,

[...] os adultos com TEA tendem a evoluir históricos de trabalhos desiguais, incluindo períodos de desemprego e subemprego, levando a um ciclo vicioso e os colocando repetidamente no nível de iniciação [...] Isto explica a maior representação de adultos com TEA em empregos de meio período e temporários (Basto, 2021, p. 23).

No contexto universitário, muitos indivíduos com TEA demonstram um potencial acadêmico que se destaca. Apresentam foco intenso em áreas específicas, grande capacidade de memorização e análise de informações quando o assunto é de seu interesse. Contudo, as exigências sociais e de comunicação do ambiente educacional, como apresentações orais, produções coletivas, podem representar obstáculos significativos.

As práticas pedagógicas inclusivas, principalmente para atender necessidades individuais, até com implementação de planos educacionais individualizados (PEI) de cada aluno com TEA, ainda são pouco percebidas, seja pela ausência de uma formação docente, adaptações curriculares, recursos visuais e tecnologias assistivas, promoção de interações sociais ou engajamento das famílias. A inclusão do TEA requer uma abordagem individualizada e multidisciplinar, ambientes adaptados, colaboração entre os vários espaços da universidade, e nesse sentido, o apoio acadêmico fica deficitário.

Conforme o Censo Escolar de 2020, pesquisa realizada pelo INEP, o número de inclusões na educação superior é pouco significativo se considerado o número de matrículas na educação básica,

[...] é necessário considerar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no processo de aprendizagem, como demonstra o Censo Escolar de 2020, realizado pelo INEP, há 1.361.573 estudantes com deficiência matriculados em escolas de educação básica no Brasil. Esse número representa 1,7% do total de matrículas. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à inclusão desses estudantes na educação superior (INEP, 2020).

A exclusão escolar ainda é marcante, principalmente para os estudantes adultos com TEA. Poucos são os que alcançam a escolarização completa, isto é, acessam a universidade. Realidade pouco discutida, mas mesmo com números pouco significativos, a inclusão acadêmica

desse público tem impacto positivo em toda a comunidade escolar. Para os alunos com TEA, a inclusão promove o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação e autonomia. A vivência da universidade e a participação ativa nas suas múltiplas atividades, em um ambiente acolhedor, que respeita as diferenças, fortalece a autoestima. Os aspectos positivos da inclusão também são percebidos na comunidade neurotípica, estimulando o respeito às diferenças, a empatia e a aceitação, desenvolvendo uma sociedade mais consciente e inclusiva, em que todos são valorizados e respeitados.

As experiências acadêmicas de um autista, graduado em História, pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), descritas em Souza (2021, cap. 16), nos permitem compreender os desafios que as pessoas com TEA enfrentam para a definição do diagnóstico, as fragilidades do espaço escolar para lidar com as suas especificidades e inclusão, os preconceitos e discriminação por parte da sociedade pela falta de conhecimento sobre o autismo, os entraves para a socialização e relacionamentos e os sentimentos que resultam na vida da pessoa autista. Ao mesmo tempo, assegura e justifica todas as leis e práticas para se concretizar a inclusão do TEA na escolarização ampla, que vai além da básica e obrigatória.

Apesar do diagnóstico tardio aos vinte anos, o estudante mencionado foi acompanhado por profissionais desde a primeira infância, o que possibilitou desenvolver suas potencialidades na alfabetização e letramento com pouca idade. Isso dificultou sua vida escolar, porque tinha conhecimento além dos seus colegas de turma, motivo de inquietação dos professores que não sabiam o que proporcionar a ele em sala de aula. Adiantava as explicações e concluía as tarefas muito rápido, perambulava e participava das aulas em outras séries (Souza, 2021, p. 186-187).

Ainda aos vinte anos e com diagnóstico de TEA, ingressou no ensino superior, matriculou-se em vários cursos, interrompendo-os nos primeiros períodos. Relata que o período acadêmico de 2010 a 2016, na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), quando concluiu a graduação em História, foi tranquilo em sua inclusão, interação e no cumprimento das atividades obrigatórias. Considera a importância do incentivo da família para o prosseguimento de sua escolaridade. A faculdade para ele é diferente, porque lida com pessoas mais maduras, que trabalham, têm família constituída, responsabilidades. Desta forma, nunca se sentiu hostilizado e nem discriminado. Acrescenta que as pessoas não nascem preconceituosas, mas o ambiente as torna assim. Por conta disso, as pessoas com deficiência têm que superar todos os dias preconceitos.

O estudante ainda acrescenta,

[...] com relação ao TEA, as pessoas reagem num misto de espanto e admiração: “O cara é autista! Ele fala! Ele estuda! Ele trabalha!” O TEA não é doença, não é sentença de morte, não é cruz para carregar! É um jeito diferente de enxergar o mundo. Não é um mundo próprio, não é uma bolha como falam. A gente pode viver, a gente pode controlar e vencer os desafios do autismo. É mais um modo de viver, e do jeito de ser da pessoa (Souza, 2021, p. 195-196).

As pesquisas sobre as dificuldades acadêmicas e de aprendizagens de universitários com TEA ainda são restritas. Mas entende-se que são necessárias adaptações curriculares na Educação Superior para atender as especificidades de aprendizagem dos estudantes e diminuir as barreiras à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. A problematização do currículo também perpassa as discussões sobre uma educação democrática, que seja para todos e garanta a permanência e uma trajetória acadêmica de qualidade a esses estudantes. Contudo, as

especificidades desses educandos não são totalmente contempladas e tanto as escolas quanto as universidades apontam para práticas muitas vezes excludentes (Silveira, Donida, Santana, 2020).

Uma pesquisa de doutorado realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com apoio da Capes e do CNPq (Rosa; Matsukura; Squassoni, 2019), objetivou identificar perspectivas de familiares de adultos com TEA em relação às instituições que se propõem à atenção aos autistas na vida adulta e registrou que a maioria dos participantes da pesquisa relataram que 71,79% das 67 famílias questionadas frequentaram escolas especiais, 25,64% frequentaram concomitantemente escolas especiais e regulares e somente 2,56% o ensino regular. Evidenciando que na idade adulta a maior parte destes indivíduos esteve inserida em instituições educacionais especiais e apenas uma pequena parcela de adultos com TEA se manteve no ensino regular.

Ao questionar as famílias quanto às necessidades da pessoa com TEA, em idade adulta atendidas por estas instituições educacionais, a maioria indicou que são demandas relacionadas à socialização e lazer. Indicaram também a importância de atendimento integral ao indivíduo com TEA e em tempo integral com o oferecimento de terapias, atividades físicas, culturais, lazer e socialização e “apontaram que as instituições educacionais para adultos com TEA devem ter em seu planejamento o foco profissionalizante, conforme as capacidades e interesses de cada indivíduo, oferecendo preparo e oportunidade para a inserção destes no mercado de trabalho” (Rosa; Matsukura; Squassoni, 2019, p. 312). Revelam ainda perspectivas educacionais onde os participantes encontrem espaço de convivência, terapias multidisciplinares, acolhimento para os familiares e atendimento individualizado por profissionais com qualificação.

3.1 Inclusão de adultos com TEA nos espaços corporativos

Considerando os sujeitos com TEA, caracterizados de acordo com os comportamentos específicos e a forma com que se manifestam, acarreta “categorizá-los” nos diferentes graus de necessidades, que vão dos mais severos, autistas de baixo funcionamento, aos menos severos, de alto funcionamento (Assumpção Jr.; Pimentel, 2000; APA, 2002). Terapias e serviços de suporte têm apresentado bons resultados e são aliados ao progresso da inclusão de autistas no ensino e devem gerar um aumento pela busca de ocupações no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a inserção e a permanência dos indivíduos com TEA no mercado de trabalho, de acordo com a Lei de Cotas n. 8.213/91 (Brasil, 1991), que prevê sua contratação, também se torna complexa. Desafios relacionados com a comunicação interpessoal, a compreensão das diferenças sociais no ambiente corporativo e a sensibilidade a estímulos sensoriais podem dificultar a adaptação. São desafios diários que geram uma carga de estresse, tornando-as suscetíveis a explosões de raiva, além das barreiras da pouca escolarização e as próprias expectativas em relação à função exercida.

Da mesma forma, características como a atenção ao detalhe, a honestidade e a lealdade, podem ser altamente valorizadas em diversas profissões. Empresas que promovem uma cultura de inclusão, com processos de recrutamento e seleção adaptados e de clareza, aliados a um ambiente de trabalho que respeite as necessidades individuais, tendem a ter benefícios imensos com a capacidade e o talento único que os profissionais com TEA oferecem, incentivando a diversidade e a inovação.

A inserção e a permanência de adultos com TEA no mercado de trabalho representam um desafio que ultrapassa as questões da empregabilidade. A busca por uma vida adulta plena e com qualidade, para essa população, pressupõe considerar questões que vão além da autonomia financeira que o trabalho pode proporcionar, mas principalmente o bem-estar físico

e mental, as relações sociais e a sua participação na comunidade. Os adultos com TEA empregados apresentam melhores resultados de saúde mental, com baixo nível de ansiedade e isolamento social. Níveis mais altos de escolaridade, acesso a serviços de saúde mental e suporte no ambiente de trabalho também impactam positivamente entre os empregados.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental como sendo um conceito complexo. “É um estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de patologias e enfermidades”. Reconhece que a saúde é um estado dinâmico e que envolve a capacidade de lidar com as tensões da vida, trabalhar de maneira produtiva e capaz de contribuir para a sociedade.

Um estudo holandês sobre empregabilidade em adultos com TEA mostra resultados de que o desemprego é considerado algo prejudicial para a autoestima, pois pode levar a sensação de inutilidade, falta de propósito e também ao isolamento, ao passo que o emprego remunerado pode proporcionar a sensação de autonomia e a expansão da rede de apoio, de acordo com Lourenço (2024, p. 13):

No entanto, alguns participantes também afirmaram ter tido experiências negativas: foram relatados casos de *burnout* e outros problemas de saúde mental – como ansiedade e depressão – em trabalhos altamente estressantes. Este último ponto evidencia o quão prejudicial pode ser um emprego sem adaptações e que não considerem as necessidades específicas da pessoa com autismo.

Contudo, percebe-se que o mercado de trabalho não se encontra apto para acolher colaboradores autistas. As barreiras estão nos espaços físicos, por vezes barulhentos, nas questões estruturais e culturais de ambientes sem adaptações e suportes necessários. Gestores e colaboradores com postura discriminatória, tornando inviável a atuação de muitos autistas nos diversos ramos de ocupações. Nesse sentido, as políticas públicas que obrigam a contratação, mas não obrigam a preparar o espaço para atuação do sujeito, acabam sendo um fator agravante e indicador de uma realidade excludente. Faz-se necessário e urgente a construção de uma cultura inclusiva e de suporte para que as pessoas com TEA possam ocupar e desenvolver o trabalho e em ambientes que atendam suas necessidades.

A inserção da pessoa com TEA no ambiente laboral, para que haja satisfação e bem-estar do colaborador, precisa contar com uma cultura inclusiva que demanda contratação simplificada, sem longos processos seletivos, e que envolvam possibilidades de flexibilizar horários, com limites estabelecidos pela empresa, valorização explícita com linguagem direta e uma relação aproximada com seus superiores.

Programas de apoio no trabalho que têm como objetivo a expansão de redes sociais da pessoa autista se mostram eficazes e possibilitam a melhoria da cognição social e confiança dos colaboradores, além de ajudar a reduzir a ansiedade e sintomas depressivos (Connor, 2020), além disso, atividades de inclusão social no emprego podem promover a iniciativa e assertividade, culminando em melhores índices de saúde mental e funcionamento adaptativo (Lourenço, 2024, p. 14).

3.2 Participação de adultos com TEA em atividades sociais

Paralelamente ao campo universitário e profissional, as relações sociais representam um tema de grande importância, porém é um campo delicado e com frequência exige esforço consciente e estratégico por parte dos adultos com Transtorno do Espectro Autista. Alguns podem preferir interações sociais mais limitadas ou de acordo com seu foco de interesse específico, outros se desafiam por conexões mais amplas, mas ambos podem encontrar dificuldades em iniciar e manter relacionamentos devido a diferenças na comunicação não verbal, na reciprocidade ou na interpretação da linguagem corporal.

Historicamente, o foco tem se mantido na infância, mas à medida que os indivíduos chegam à fase adulta, percebe-se uma lacuna e pouco se aborda sobre suas necessidades. Na maioria das vezes, o conjunto de complexidades que caracteriza o autista o conduz ao isolamento também da sua família. A inclusão escolar leva o indivíduo a desenvolver-se, reconhecer seus sentimentos e emoções, mas principalmente a construir relacionamentos importantes. Na fase adulta, o autista também precisa exercitar esse aprendizado, desenvolver meios de comunicação, para fugir do isolamento e inserir-se socialmente.

[...] a criança autista interage com seus pares melhora consideravelmente as suas competências sociais. No entanto, acredita-se que uma inclusão escolar bem-sucedida pode proporcionar a estas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se a escola, num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Souza, 2021, p. 127).

A inclusão não se conclui com a presença dos sujeitos em espaços comuns, envolve a participação em ambientes compreensivos e que os permita se desenvolver. Isso abrange e se mescla ao acesso à educação e ao trabalho, mas também ao lazer e a construção de relacionamentos significativos. Incluir o sujeito autista vai além de implantá-lo na sociedade, mas oferecer oportunidades para que seja participante do mundo, de acordo com sua competência. A inclusão das possibilidades para que seja visto pela sociedade e possa exercitar diversos tipos de convivências e aprendizagens, desmistificar mitos e quebrar preconceitos (Souza, 2021).

Um fator de extremo risco para o desenvolvimento de problemas mentais em adultos autistas está ligado ao sentimento de solidão. O apoio social pode ser considerado um fator protetivo na saúde mental e evidências científicas têm mostrado que a associação entre autismo, ansiedade social e sintomas de depressão em adultos autistas é principalmente explicada pela solidão (Lourenço, 2024). Para muitos adultos com TEA, o ingresso e a trajetória pela vida adulta se tornam mais complexos e se assemelham a mergulhar em longos silêncios, onde a incompreensão social se reflete no seu cotidiano, a solidão se torna presente pela ausência de conexões e a exclusão se aproxima e é mais percebida. O universo neurotípico, que segue os padrões considerados comuns e esperados na população, é carregado de interações sociais e frequentemente dirigido por normas implícitas, não ditas, e nesse contexto, o indivíduo TEA, em geral, sente-se à margem, sem decifrar os códigos sociais que para ele não fazem sentido.

Um dos maiores desafios para a inclusão de adultos com TEA nos ambientes sociais reside na falta de compreensão e no preconceito por parte da sociedade. Em sua maioria, o comportamento atípico é interpretado como uma inadequação social, negando que o real motivo é somente a manifestação do transtorno. A vida social desempenha um importante papel na vida

do ser humano como um todo. As interações entre as pessoas contribuem para a construção da própria identidade e para a redução do isolamento, que é bastante comum, limitando-os ao núcleo familiar. Ao investir na inclusão e na vida social de adultos com TEA, a sociedade como um todo se beneficia, tornando-se mais rica, diversa e humana.

O isolamento social, muitas vezes não intencional, é percebido como consequência das dificuldades específicas do TEA, principalmente nas áreas da comunicação e interação. A não compreensão de metáforas, ironias e outras sutilezas da linguagem não verbal e os desafios na reciprocidade social criam barreiras na construção dos relacionamentos. Encontrar pares que compreendam suas particularidades se torna uma tarefa cansativa, levando-os a um afastamento progressivo do convívio e ao isolamento social.

A ausência de conexões significativas com frequência aproxima os sujeitos a um sentimento profundo de solidão. Nesse contexto, a solidão não se resume em estar só fisicamente, mas ao angustiante sentimento de não ser compreendido e não encontrar pertencimento aos espaços, não ter com quem compartilhar as alegrias ou as tristezas e sentir-se invisível, mesmo que rodeado de muitas pessoas. Nesse sentido, a falta de apoio pode agravar a condição emocional impactando negativamente na saúde mental desses indivíduos.

Essas e outras características limitam ou prejudicam o funcionamento diário, e quando há a comorbidade ansiedade no TEA, aumentam significativamente as dificuldades nas respostas adaptativas, diminui a qualidade de vida e acentuam-se problemas como inquietação, passividade, isolamento social, agressividade, irritabilidade ou autoagressão (Souza; Miranda; Anache, 2023, p. 5).

A exclusão social pode se manifestar de diversas formas: no ambiente de trabalho, adaptações razoáveis podem não ser oferecidas, levando à dificuldade de progressão na carreira; em espaços de lazer e cultura, a falta de sensibilidade às suas necessidades sensoriais e de comunicação pode tornar a participação desconfortável e até mesmo nos círculos familiares a falta de informação do TEA pode gerar julgamentos equivocados, afastando-os.

É importante reconhecer que o isolamento, a solidão e a exclusão não são inerentes ao TEA, mas resultados de uma sociedade que, com frequência, falha em promover a inclusão e a acessibilidade às pessoas neurodivergentes. A falta de informação, aliada ao preconceito, contribui para a reprodução de estereótipos e a criação de barreiras que impedem a participação desses indivíduos na vida social.

A conscientização sobre o TEA na vida adulta precisa ser ampliada, esclarecidas as crenças equivocadas e promover a compreensão das singularidades. A criação de espaços seguros e acolhedores, com uma comunicação clara e direta, em que todas as diferenças sejam respeitadas. Romper o ciclo exige um esforço coletivo, investimentos em serviços especializados, oferta de suporte psicossocial e um desenvolvimento de habilidades sociais, que podem ser um alicerce para impedir a solidão e o isolamento.

[...] os adultos com TEA com classes sociais mais elevadas (como as classes A e B) tendem a possuir uma menor rede de apoio [...] condições socioeconômicas desfavoráveis muitas vezes enfrentam desafios que podem limitar o acesso não somente aos serviços de saúde como também a atividades sociais.[...] déficits de relacionamentos social agem como fator de risco para o desenvolvimento de problemas de saúde mental,

visto que o isolamento mostrou-se uma variável altamente correlacionada com o desenvolvimento de comorbidades psiquiátricas em pessoas com TEA (Lourenço, 2024, p. 31-32).

Construir uma sociedade inclusiva, no sentido literal da palavra, significa ultrapassar as barreiras silenciosas, ir além do tolerar e abraçar a neurodiversidade, criando pontes de compreensão e aceitação. Significa permitir ao adulto com TEA encontrar seu lugar, construir conexões significativas e uma efetiva participação social, com dignidade e pertencimento.

Historicamente, as pessoas com TEA não são reconhecidas em seu potencial e, em virtude disso, raramente são oportunizadas a falarem em primeira pessoa, como protagonistas. Porém, ouvir as pessoas com TEA em sua fase adulta permite conhecer dados de uma trajetória mais ampla de vida que podem elucidar diversas interrogações sobre o transtorno, contribuindo com informações quanto às suas necessidades e possibilidades de apoiá-las socialmente no sentido de poderem lidar com os desafios inerentes ao TEA ao longo de suas vidas (Souza, 2021).

Ao se referir ao autismo, o foco sempre é direcionado para a falta de habilidades sociais e de comunicação e o quanto isso compromete a aprendizagem. Dificuldades no planejamento, organização e lidar com a mudança podem impactar negativamente no desempenho acadêmico. Entretanto, ao se falar sobre questões sociais da pessoa com TEA, as observações são preferencialmente voltadas às suas dificuldades ou à ausência de interação social e o que se percebe é que isso não tem definição em si, porque existem variáveis presentes em cada indivíduo. As sinapses que cada indivíduo TEA produz são únicas, lhe imprimem uma identidade particular, garantindo desenvolvimento maior em uma determinada área em detrimento de outras.

A autora reforça que

[...] a questão acerca do desenvolvimento social do autista não tem estado sempre presente nos programas voltados à sua aprendizagem ou aos programas de educação especial. O desconhecimento sobre o desenvolvimento social da pessoa com autismo percorre tanto a área educacional quanto a área clínica, evidenciando a falta de mais estudos para proporcionar-lhes melhor qualidade de vida (Souza, 2021, p. 190).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e as relações sociais são elementos construtivos de um indivíduo. Há necessidade de se repensar a educação da pessoa com TEA, pois apresenta especificidades e necessidades as quais interferem no processo de escolarização e na sua participação na sociedade.

A fragilidade do sistema de educação inclusiva, a falta de formação dos professores e sua resistência a mudanças, isso tudo aliado à falta de recursos e infraestruturas inadequadas, são impeditivos para que ocorra de fato um processo de inclusão. O preconceito, muitas vezes baseado no desconhecimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), leva a atitudes discriminatórias e a ambientes de aprendizado pouco acolhedores.

A inclusão de adultos com TEA na escolarização superior ainda é recente, pouco material encontra-se disponível para pesquisa, contudo é um assunto relevante e tem como objetivo inserir o indivíduo socialmente. Essa inclusão, que deveria abranger o acesso à universidade, o processo seletivo, a permanência na instituição até a conclusão, com apoio individualizado

permanente e adaptações necessárias para garantir o sucesso acadêmico, não tem acontecido de fato e de direito. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabelece a necessidade de disponibilizar recursos de acessibilidade e tecnologia aos candidatos com deficiência, incluindo autistas em processos seletivos à educação superior. A comunicação aberta e colaborativa entre universidade, aluno com TEA e família, fundamental para adaptação do acadêmico, não acontece de maneira satisfatória para todos os envolvidos.

A presença e participação da família se torna mais necessária quando se trata de indivíduos com TEA. Apesar da tendência à superproteção, isentando o indivíduo de responsabilidades, criando isolamento social para que não seja atingido por frustrações, é importante estar presente e auxiliar a construir independência e autonomia. A vida do indivíduo com TEA não se encerra na definição do diagnóstico e na ação do benefício do governo.

Contudo, mais se deve ressaltar a importância sobre o conhecimento do Transtorno do Espectro Autista. Apesar de décadas se falando sobre pessoas com deficiência e se percebendo uma crescente evolução na questão da inclusão, ainda há muito a se construir. Atualmente, ainda se fala da dificuldade de adaptação que os professores têm, necessitando, portanto, de formações direcionadas. Na década de 1990, pouco se sabia sobre autismo, inclusive os professores da educação básica não sabiam como lidar, mas passou um longo período, tempo suficiente para que fosse possível superar essa barreira.

A sociedade como um todo precisa repensar ações e atitudes discriminatórias e buscar conhecimento para a inclusão do público com TEA em todos os espaços, sejam de estudo, trabalho, culturais ou de lazer. Também é necessário acreditar nas potencialidades do aluno, estabelecer diálogo e confiança. Não é fazer algo diferente para ele, mas dar o devido suporte para que ele realize a mesma tarefa que os neurotípicos, desenvolva sua potencialidade e construa sua aprendizagem e sentimento de pertencimento, não somente nos espaços escolares, mas em toda a sociedade. Garantir e proporcionar ao indivíduo com TEA a oportunidade de construir vínculos, fazer amigos e atuar na sociedade, favorecendo seu bem-estar, saúde mental e qualidade de vida.

Considerando todos os avanços em relação à escolarização dos indivíduos com TEA, e a estes cada vez mais o direito de buscar um trabalho e a realização profissional, faz-se necessário educar o empregador, ajudando-o a compreender as dificuldades dos funcionários e também a disseminar como não ter padrões discriminatórios em relação aos profissionais com TEA. Entender que boas práticas de gestão incluem formação e orientações específicas, mapeamento das competências de seus colaboradores, com implementação de estratégias para estimular a interação social destes profissionais.

A inclusão no âmbito universitário necessita de um novo olhar sobre o aluno com deficiência, que priorize a afetividade e os aspectos físico, arquitetônico e mobiliário da sala de aula; além de uma revisão da metodologia e da didática; a escuta dos alunos; a adoção de novos recursos tecnológicos e sistemas de avaliação.

Portanto, a inclusão dos indivíduos com TEA no espaço universitário nos faz entender que os modelos sociais e educacionais existentes não correspondem às necessidades. Incluir, em quaisquer espaços sociais, seja trabalho, universidade, família, entre outros ambientes, exige um movimento de adequação.

Embora ainda existam elementos que persistem, entre os cidadãos, sobre a deficiência, se adaptações necessárias forem disponibilizadas no local de trabalho, conclui-se dizer que as pessoas com deficiência podem realizar diversos trabalhos e serem produtivas. Porém, o que se percebe são baixas taxas de empregabilidade.

Vivenciar experiências universitárias pode resultar em vários benefícios, mas ressaltamos que há necessidade da permanência dos indivíduos com TEA nos espaços educativos, independente do seu nível escolar, para que sirva de apoio no desenvolvimento do sujeito, e possa construir expectativas de carreira, colaborar na construção de sua identidade, aumentar a autoestima e confiança e o desenvolvimento de habilidades sociais, como novas relações pessoais e auxiliar na tomada de decisões.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de estudos futuros capazes de trazer mais orientações sobre autistas adultos, novas perspectivas de inclusão mais eficazes que possam construir com a diversidade uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

AMERICAN Psychiatric Association. **DSM-5** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANOVICH, Vanessa. Entenda o que é neurodiversidade e por que é uma luta também política. **Humanista**, 6 nov. 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2024/11/06/entenda-o-que-e-neurodiversidade-e-por-que-e-uma-luta-tambem-politica/>. Acesso em: 25 maio 2025.

BASTO, Ana Teresa Oliveira da Silva. **O mercado de trabalho para pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: as práticas de gestão direcionadas a estes profissionais. Dissertação (Mestrado em Gestão para a Competitividade) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, ano 129, n. 142, p. 14809-14819, 25 jul. 1991.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 maio 2025.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. **Portal Inep**, 23 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 25 maio 2025.

LEOPOLDINO, Cláudio Bezerra. Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa para os brasileiros. **Gestão e Sociedade**, v. 9, n. 22, p. 853-868, 2015.

LOURENÇO, Daiane Patrícia Lisboa. **Associação entre empregabilidade e saúde mental em adultos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Desenvolvimento Humano, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/57698226-c4f3-4b84-b6e5-97ef43638d15/content>. Acesso em: 23 maio 2025.

LUSTOSA, Francisca Geni; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas: interfaces com a formação de professores para educação inclusiva. **Grupo de Pesquisa Pró-Inclusão**, 2021. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/para-tradutor-barreiras-atitudinais-e-praticas-pedagogicas-disney-e-geny-livro-fernando-pires-versao-final-12-de-fevereiro-de-2021-5-1-1.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

PEREIRA, Andréia Quintas. **Transtorno do espectro autista: uma experiência no ensino superior**. 132 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

REZENDE, Willian. Neuroplasticidade: o que significa e como estimular? **Blog William Rezende**, 21 fev. 2025. Disponível em: <https://www.willianrezende.com.br/neuroplasticidade-o-que-significa-e-como-estimular/>. Acesso em: 16 maio 2025.

ROSA, Fernanda Duarte; MATSUKURA, Thelma Simões; SQUASSONI, Carolina Elisabeth. Escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. **Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 302-316, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/5RBnBb9nWTFrbnvSr3HRzVq/?format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

SILVA, Iury Fagundes da. **Tecendo redes: vivência universitária de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/17642/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20I%20bary%20Fagundes%20da%20Silva%20-%202021%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 6 junho 2025.

SILVEIRA, Patrícia Tusset da; DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n 3, p. 659-675, , dez. 2020.

SOUZA, Andre Luis Alvarenga de; MIRANDA, Camila Moreira Almeida de; ANACHE, Alexandra Ayach. A inclusão do estudante autista adulto nas faculdades e universidades brasileiras. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, n. 233, v. 11, p. 1-15, 2023. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/116_a_inclusao_do_estudante_autista_adulto_nas_faculdades_e_universidades_brasileiras_1_0.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

SOUZA, Liliane Pereira de. **Autismo: pesquisas e relatos**. Mato Grosso do Sul: Editora Inovar, 2021.

TALARICO, Mariana Valente Teixeira da Silva; PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos; GOYOS, Antonio Celso de Noronha. A inclusão no mercado de trabalho de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902120/313158902120.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

ELOISA: UM ESTUDO BIOGRÁFICO-FICCIONAL COMO POSSIBILIDADE PARA PRÁTICA DE PESQUISA NO AEE

Milena Wollmann da Silva Pereira¹

RESUMO: E se a pesquisa pudesse ter cheiro de chá, gosto de biscoito e a textura de uma história contada de olhos brilhando? Este artigo propõe um modo sensível de investigar, por meio da construção e leitura compartilhada de uma narrativa biográfico-ficcional: Eloisa. Inspirada em fragmentos de histórias de mulheres autistas com diagnóstico tardio e/ou altas habilidades, a personagem reúne, em sua voz inventada, ecos de muitas vozes silenciadas pela escola, pela norma e pela pressa. O texto nasce do encontro entre a pesquisadora, professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e três adolescentes autistas, estudantes de uma escola pública estadual. A partir de leituras colaborativas da história de Eloisa, realizadas em encontros afetivos, a pesquisa escuta o que se diz por entre palavras, silêncios, estereótipos e lembranças de infância — revelando como o lar, muitas vezes, é o primeiro espaço onde se aprende a mascarar para sobreviver. Dialogando com autoras como Mantoan, Corazza, Haraway, Grandin e Bargiela, o estudo denuncia invisibilidades, mas também celebra vínculos, deslocamentos e possibilidades de reencantamento com o ato de incluir. Não se trata de oferecer soluções, mas de abrir janelas para o sensível, para a fruição e para a escuta do que costuma passar despercebido. Ao final da leitura, fica o convite: talvez Eloisa também more em sua sala de aula, em sua família, em sua infância ou ainda silenciada em você. Talvez você também queira conhecer sua história inteira — porque Eloisa ainda não terminou de falar.

PALAVRAS-CHAVE: Biografia-ficcional. Autismo feminino. AEE. Pesquisa sensível. Narrativa.

1 INTRODUÇÃO

O caminho da pesquisa², em geral, é fluido e aberto a inesperados e a mudanças. A intenção inicial deste trabalho estava alinhada com ideias de educação matemática inclusiva. No entanto, percorrer um caminho é diferente de pensar o caminho — e, nesse andar, tanto pedras como passarinhos podem ser encontrados. Como consequência da troca entre a pesquisadora e a professora do AEE, e da escuta atenta aos sujeitos pesquisados, com suas riquezas, demandas, limitações e singularidades, um pássaro distinto nasceu.

Esse pássaro alçou voo em outras direções, diferentes das previstas ou inicialmente desejadas — uma direção rica e bela, que nasce da necessidade de fruir, da leveza e da liberdade,

¹ Possui graduação em Licenciatura em Matemática - UFRGS, Mestrado e Doutorado em Engenharia Mecânica UFRGS. Especializada em Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Ensino Presencial, Híbrido e a Distância, Metodologias Ativas e Educação Híbrida pelo Instituto Casa Grande; e em Metodologia e Didática da Matemática pela Uniasselvi. Atuando como professora de ensino fundamental, médio e profissionalizante da rede estadual do Rio Grande do Sul. Contato: milena-silva6@educar.rs.gov.br

² A pesquisa desenvolveu-se de forma processual e aberta, deslocando-se de uma proposta inicialmente voltada à educação matemática inclusiva para uma abordagem centrada nas narrativas de meninas e mulheres neuro divergentes. Tal mudança está em consonância com a concepção de pesquisa como experiência, defendida por Larrosa (2002), que argumenta que o valor do conhecimento está nos afetos e deslocamentos que ele produz, e não apenas em sua aplicabilidade ou funcionalidade técnica.

mais do que da pressa de pousar em soluções utilitárias, como se o valor da pesquisa dependesse apenas do que se pode aplicar ou mensurar. Essa crítica à racionalidade técnico-instrumental da ciência educacional é amplamente compartilhada por Larrosa (2002), ao propor que a experiência educativa não pode ser reduzida a resultados objetivos, pois ela envolve o que nos afeta e nos transforma. Do mesmo modo, Corazza (2021) defende que a ficção é um modo potente de fazer pesquisa na educação, capaz de captar zonas do indizível — como o que emerge do silêncio, do gesto, da ausência de palavras.

Neste tom, este Trabalho de Conclusão de Curso propõe uma reflexão sobre os mecanismos de (in)exclusão vivenciados por mulheres adultas com diagnóstico tardio de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A partir da construção de uma biografia-ficcional³, que apresenta a personagem Eloisa — figura inventada que, no entanto, reúne traços compartilhados por muitas mulheres neuro divergentes — problematiza-se o modo como a escola/sociedade identifica/usa e trata/rotula a diferença.

Essa discussão dialoga com Bargiela et al. (2016), que aponta que o fenômeno do “mascaramento” é comum entre mulheres/⁴meninas autistas, dificultando o diagnóstico e o acesso ao apoio necessário. A escola/sociedade, fundada sobre parâmetros neurotípicos de comportamento, acaba não reconhecendo essas mulheres/alunas como sujeitos de direito ao Atendimento Educacional Especializado.

A narrativa de Eloisa, situada na fronteira entre o real e o ficcional, foi construída em fragmentos ao longo de noites insones — como uma resposta sensível às experiências silenciadas de pessoas neuro divergentes. A proposta é coerente com o que defende Donna Haraway⁵ (1995), ao afirmar que todo conhecimento é localizado: nasce de corpos, histórias e lugares concretos, nunca de uma neutralidade supostamente universal.

Esses fragmentos foram compartilhados com três adolescentes autistas⁶, estudantes do segundo ano do ensino médio em uma escola pública estadual: uma com baixa visão, outra com transtorno de ansiedade associado ao TEA, e uma terceira em processo de investigação para altas habilidades. O trabalho colaborativo, nomeado “Leituras de Eloisa”, envolveu parceria com o setor de AEE e a escuta das adolescentes em encontros que buscaram construir uma ambiência acolhedora e afetiva — em contraponto às práticas técnicas ou distantes.

³ A construção da narrativa de Eloisa insere-se na perspectiva de Corazza (2021), para quem a ficção constitui um modo legítimo de fazer pesquisa em educação, capaz de acessar o indizível — o que escapa à linguagem técnica e se manifesta em gestos, ausências e silêncios. Assim, a biografia-ficcional torna-se uma ferramenta potente para problematizar experiências de (in)exclusão que não se deixam capturar por categorias rígidas.

⁴ A escolha pela figura de uma mulher adulta com diagnóstico tardio de autismo e altas habilidades/superdotação tem respaldo nas investigações de Bargiela et al. (2016), que identificam o mascaramento como prática recorrente entre meninas e mulheres autistas. Esse comportamento dificulta o diagnóstico e o acesso a apoios adequados, perpetuando formas sutis de (in)exclusão no ambiente escolar e social.

⁵ O conceito de “saberes localizados” proposto por Haraway (1995) sustenta a opção metodológica de partir de experiências concretas, corporificadas e sensíveis — não de uma suposta neutralidade. A narrativa de Eloisa é, portanto, situada: emerge de histórias reais, ainda que traduzidas pela ficção, e carrega consigo as marcas da diferença como lugar de produção de conhecimento.

⁶ A proposta metodológica dos encontros de leitura com adolescentes autistas, em ambiente afetivo e não institucionalizado, alinha-se às perspectivas de Mantoan (2015), que afirma que a inclusão se realiza não apenas por meio de adaptações curriculares, mas pela reconstrução do sentido da escola como espaço de subjetivação. A escuta sensível, neste caso, constitui um pilar para a inclusão viva.

A escolha por esse tipo de ambiente e método não é aleatória: como ressalta Mantoan (2015), a inclusão não se faz apenas com adaptações físicas ou curriculares, mas com uma profunda revisão do modo como a escola compreende a diversidade. É necessário abrir espaços de escuta, criação e subjetivação.

Antes do início das leituras, o projeto foi apresentado à profissional do AEE, que participou da seleção das candidatas. Após essa seleção, as alunas receberam o convite formal em sala de aula. Por fim, os responsáveis foram informados sobre a atividade por meio de um comunicado, uma vez que as “Leituras de Eloisa” mobilizaram um horário adicional de atendimento em grupo no contra-turno.

Os encontros foram realizados em um ambiente acolhedor, regados a chás e biscoitos, com o intuito de criar uma atmosfera confortável e propícia à troca. Além disso, as sessões foram filmadas para que se pudesse avaliar o engajamento das meninas no diálogo do grupo e a troca de experiências — tanto as que se relacionavam diretamente com a personagem Eloisa quanto aquelas compartilhadas por elas mesmas ou por seus familiares. A escolha pela gravação audiovisual⁷ está alinhada à abordagem qualitativa proposta por Bogdan e Biklen (1994), que ressaltam o valor das filmagens como técnica de registro capaz de captar aspectos não verbais, interações espontâneas e reações sutis que escapam ao registro apenas escrito. Mesmo quando o engajamento ou a intensidade do impacto emocional não eram explicitamente expressos verbalmente, tais aspectos podiam ser percebidos por meio das manifestações de estereotípias observadas nas adolescentes. Essas manifestações, longe de serem ruídos na comunicação, podem ser compreendidas como respostas emocionais legítimas, conforme argumenta Temple Grandin (2015), que identifica nas estereotípias modos de processamento sensorial e emocional característicos do espectro autista, frequentemente utilizados como forma de autorregulação e expressão não verbal.

As adolescentes trouxeram contribuições valiosas para o desenvolvimento da personagem Eloisa, estabelecendo uma conexão literária e afetiva com a narrativa. Essa experiência despertou nelas o desejo de que a história extrapolasse o texto acadêmico para se tornar, futuramente, também a história de outras meninas como elas.

Durante as “Leituras de Eloisa”, as alunas também identificaram elementos da personagem que ressoavam com as histórias de vida de suas próprias mães⁸. Relataram que suas mães desempenham um papel fundamental como agentes de treinamento para sobreviverem em uma sociedade predominantemente neurotípica, atuando como mediadoras e preparadoras para os desafios cotidianos. Essa mediação, longe de ser neutra, é atravessada por afetos, angústias e estratégias de sobrevivência, como aponta Lygia Teixeira Pereira (2020), ao analisar a centralidade das mães no processo de construção do “funcionamento” social de meninas autistas. Segundo a autora, o cuidado materno não apenas acolhe, mas também ensina a performar adequações esperadas, especialmente nos corpos femininos, o que contribui para o fenômeno do mascaramento. Nesse sentido, o lar foi apontado como um dos primeiros espaços onde se aprende e pratica o mascaramento — estratégia utilizada para adaptação e proteção

⁷ O uso da gravação audiovisual e a observação das estereotípias como forma legítima de expressão emocional e sensorial fundamentam-se em Bogdan e Biklen (1994) e em Grandin (2015). As estereotípias não são ruídos a serem corrigidos, mas manifestações legítimas de um corpo que reage ao mundo, devendo ser compreendidas dentro da complexidade da comunicação não verbal.

⁸ As relações estabelecidas entre as alunas participantes e suas mães indicam a importância do ambiente doméstico como primeiro espaço de socialização normativa. Pereira (2020) destaca que o cuidado materno, no caso de meninas autistas, muitas vezes opera como treinamento para o mascaramento — ensinando estratégias de adaptação às normas sociais vigentes, especialmente no que tange ao corpo feminino.

frente às expectativas e normas sociais excludentes. Haraway (1995), ao propor o conceito de "saberes localizados", reforça que essas práticas familiares não são desvinculadas de poder ou de história: são saberes corporificados, transmitidos entre mulheres, em resposta a um mundo que exige conformidade ao padrão normativo. Contudo, mesmo entre um grupo tão pequeno e pré-selecionado de alunas, nem sempre o mascaramento é possível. Em particular, para uma delas, que necessita de um nível de suporte mais alto, esse controle consciente sobre o corpo não está ao seu alcance; as estereotipias manifestam-se de forma involuntária, como respostas emocionais que ocorrem independentemente da vontade da jovem. Essa realidade evidencia a diversidade das experiências dentro do espectro autista e a necessidade de compreensão e acolhimento das diferentes formas de expressão e enfrentamento do mundo.

Dessa maneira não se trata, portanto, apenas de um estudo de caso fictício no sentido tradicional, mas da construção de uma personagem como recurso para pensar a escola/sociedade, o capacitismo e os desafios da inclusão de sujeitos que historicamente têm suas identidades fragmentadas ou invisibilizadas. Eloisa é ficção, mas poderia ser uma das muitas meninas/mulheres que encontramos — e muitas vezes não reconhecemos — nos corredores escolares/empresariais.

Cumpre ressaltar que a proposta nasce, e dessa forma justifica sua existência, do reconhecimento de que muitas meninas e mulheres autistas não são identificadas ou acolhidas pelos modelos tradicionais de inclusão escolar. Essas alunas frequentemente desenvolvem estratégias de mascaramento para se adaptar, o que contribui para o silenciamento de suas experiências e fragiliza sua relação com a escola. A escolha por uma narrativa ficcional⁹ e colaborativa se justifica como uma estratégia de pesquisa sensível, capaz de acessar dimensões subjetivas que as abordagens técnico-clínicas frequentemente ignoram. Além disso, há uma intenção de produzir um material que possa ser útil e mobilizador dentro da escola, extrapolando o espaço acadêmico.

Esta pesquisa busca, por entre os fios da ficção e da memória, escutar as vozes de adolescentes autistas que, ao se debruçarem sobre a personagem Eloisa, encontraram ecos de suas infâncias e de outras infâncias — vividas, silenciadas, inventadas. A partir da partilha de uma narrativa biográfico-ficcional, elaborada com delicadeza a partir de traços comuns a mulheres neuro divergentes, pretende-se abrir um espaço onde a fruição anteceda o diagnóstico, onde a escuta anteceda a resposta. Em um ambiente tecido em parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e com a colaboração de professoras que se voluntariam para o exercício de uma inclusão viva e cotidiana, almeja-se observar como essas adolescentes, situadas na fronteira entre o ainda e o já, ressignificam suas experiências escolares e familiares — sobretudo aquelas marcadas pelo mascaramento e pelo cuidado materno. Mais do que recolher dados ou validar hipóteses, deseja-se acompanhar o que se diz por entre as palavras, os gestos e as estereotipias; acompanhar a forma como o texto toca, desloca, reverbera. Os objetivos, aqui, não são metas¹⁰ a cumprir, mas caminhos por onde andar devagar, com as meninas e suas

⁹ A opção por uma narrativa ficcional e compartilhada se justifica como método capaz de acessar camadas subjetivas da experiência que não emergiriam em contextos formais ou avaliações clínicas. Como destaca Corazza (2021), há na escrita sensível uma potência investigativa que se manifesta quando se permite à experiência escapar da forma.

¹⁰ A pesquisa não propõe metas a serem atingidas, mas trilhas a serem percorridas em diálogo com as participantes. Inspirada em Larrosa (2002), a investigação se move por afetos, deslocamentos e escutas — mais interessada na reverberação do que na validação. O objetivo não é comprovar hipóteses, mas abrir espaços de fruição, reconhecimento e reconstrução subjetiva.

histórias, sob a esperança de que a ficção possa, por instantes, suspender o peso da norma e abrir janelas para o sensível.

2 REFERENCIAL TEÓRICO, DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa encontra sustentação teórica em autores que desafiam as lógicas tradicionais da ciência educacional, propondo metodologias sensíveis, estéticas e implicadas. O ponto de partida é o reconhecimento de que a experiência de pesquisa não se dá em linha reta, mas em fluxo — entre pausas, desvios e descobertas inesperadas. O texto assume o movimento da própria pesquisa como metáfora viva: andar o caminho é diferente de apenas pensá-lo. É nesse "andar" que se constituem tanto as perguntas quanto os sentidos do trabalho.

No campo da epistemologia da experiência, Jorge Larrosa (2002) propõe que a educação é uma travessia afetiva, atravessada por silêncios, gestos e transformações. Para o autor, “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (Larrosa, 2002, p. 22). A pesquisa, nesse sentido, não se orienta por metas fixas ou resultados mensuráveis, mas pela escuta do que emerge — daquilo que, por vezes, escapa à objetividade esperada.

A escrita ficcional, aqui, torna-se método. Sandra Mara Corazza (2021), ao tratar da fabulação como forma de pesquisa, argumenta que a ficção permite dizer o que o discurso técnico não alcança, pois acolhe o inacabado, o afetivo e o contraditório. Segundo a autora, “a ficção é uma estratégia potente de escrita e de pesquisa [...] a língua poética da Docência é rebelde à formalização, desvio da norma, da linguagem objetiva, descritora e constatativa” (Corazza, 2021, p. 6).

A personagem Eloisa, criada na fronteira entre o real e o imaginado, carrega os traços de muitas vidas silenciadas e cria um espelho ficcional para que outras vozes possam se reconhecer e se expressar. Essa construção ficcional, no entanto, não está desvinculada de corpo, história ou política. Donna Haraway (1995), ao defender o conceito de “saberes localizados”, afirma que todo conhecimento é produzido a partir de posições concretas, situadas e marcadas pelas relações de poder. Nas palavras da autora, “o conhecimento não é produzido do nada, de lugar nenhum, mas sim a partir de posições corporificadas, parciais e situadas historicamente” (Haraway, 1995, p. 16). Nesse trabalho, o conhecimento nasce de uma escuta realizada por mulheres neurodivergentes, adolescentes e mães, em uma escola pública, em parceria com professoras do AEE — ou seja, nasce no cotidiano, na borda do sistema, fora dos centros hegemônicos de produção de saber.

O ambiente de chás e biscoitos não é um detalhe estético, mas uma escolha metodológica: é nesse cenário de acolhimento que se criam condições para que a escuta se torne possível, como propõe Larrosa (2002). A perspectiva de gênero é estruturante neste estudo. Seguindo Lygia Teixeira Pereira (2020), entende-se que as mães ocupam um papel fundamental na mediação entre a menina autista e as normas sociais. São elas que ensinam, com dor e afeto, as regras de sobrevivência em um mundo que exige conformidade ao modelo neurotípico.

Essa mediação doméstica atua como espaço de iniciação ao mascaramento — estratégia frequentemente adotada por meninas autistas para se proteger da rejeição, mas que também apaga sua subjetividade. Este fenômeno é amplamente discutido por Bargiela et al. (2016), que revelam como o mascaramento leva ao diagnóstico tardio, e à consequente negligência de direitos e apoios escolares: “Despite a lack of formal diagnosis, many participants described using compensatory strategies such as masking to ‘fit in’ socially, often at a great emotional cost” (Bargiela; Steward; Mandy, 2016, p. 3287).

Ao propor a leitura colaborativa da história de Eloisa com três adolescentes autistas, esta pesquisa adota os princípios da pesquisa qualitativa, conforme descritos por Bogdan e Biklen

(1994), com destaque para o uso da gravação audiovisual como forma de captar as reações não verbais e os deslocamentos subjetivos provocados pela leitura. As manifestações corporais das participantes — em especial as estereotípias — são lidas não como sintomas a serem corrigidos, mas como formas legítimas de expressão emocional e sensorial, conforme argumenta Temple Grandin (2015), autista e pesquisadora, que afirma que o corpo autista fala por meios diversos, muitas vezes não compreendidos pelos modelos escolares tradicionais.

No campo da educação inclusiva, Maria Teresa Eglér Mantoan (2015) oferece o arcabouço teórico que sustenta o AEE como espaço de escuta e construção de pertencimento, e não apenas de apoio pedagógico técnico. Para Mantoan, incluir não é adaptar, mas reinventar a escola à luz da diversidade real dos sujeitos. O AEE, nesse trabalho, aparece como lugar de abertura — onde professoras se voluntariam não por obrigação, mas por desejo de construir um cotidiano mais justo.

Assim, o referencial teórico da pesquisa não está a serviço da validação de hipóteses, mas do compromisso com a escuta do que está à margem — seja na escola, na literatura, no corpo ou na voz. A narrativa de Eloisa, enquanto experiência compartilhada e fruída, torna-se ato político e gesto de cuidado.

Permita-se, leitora ou leitor, um breve desvio metodológico: este parágrafo é escrito em primeira pessoa — sim, aquela voz que os manuais de redação acadêmica costumam empurrar para o porão, junto da emoção, da dúvida, da insegurança e, muitas vezes, do afeto. Trata-se aqui de uma ousadia assumida, de uma licença poético-científica (com selo irônico de autenticidade), concedida por mim mesma, mulher, educadora, pesquisadora e corpo atravessado pela experiência. A personagem que aqui apresento, Eloisa, não nasceu de uma abstração neutra, mas de escutas marcadas, de noites em claro e da urgência de dar forma ao que muitas vezes é silenciado, por terceiros que sabem e intelectualmente empatizando de fora para dentro, aculturando uma verdade, uma vivência, uma experiência sensível e sensória que não é sua, descrevendo-a em manuais, postagens e ensaios. Esta não é uma ficção qualquer: é uma narrativa que carrega em si a política do afeto e a pedagogia da escuta. E não se preocupe, o artigo voltará à sua terceira pessoa passiva e fantasmagórica sujeito inexistente em breve — por enquanto, deixo que a minha voz, com suas imperfeições e pulsões, respire um pouco neste parágrafo.

Na narrativa biográfico-ficcional aqui proposta, a personagem Eloísa é apresentada como uma mulher adulta, engenheira e doutora, cuja condição do espectro autista ainda não foi formalmente diagnosticada. Contudo, esse traço identitário constitui apenas a superfície de um percurso narrativo mais amplo e complexo. Ao longo da trama, delineia-se não apenas o processo de reconhecimento de um diagnóstico tardio, mas, sobretudo, a reconstrução de uma trajetória subjetiva marcada por silenciamentos, deslocamentos e formas discretas de resistência cotidiana. A narrativa tem início em um episódio de colapso psicoemocional, ocorrido em um ambiente corporativo estruturado pela lógica da contenção e do desempenho. A partir desse evento, a personagem revisita, por meio de recordações evocadas em consultas psiquiátricas, interações com amigos e lapsos de memória, aspectos de sua infância, das relações familiares e escolares, bem como de estratégias singulares de autorregulação e sobrevivência simbólica.

Não se trata, nesse contexto, de construir uma figura heroica ou vitimizada. Eloísa é apresentada como uma personagem que habita os interstícios da norma, sem pretensão de explicar, denunciar ou ensinar. Ao viver, ela interroga as formas como a escola categoriza os corpos, os diagnósticos como destinos fixos, os papéis atribuídos às mulheres nas ciências, e os padrões impostos de comportamento considerado aceitável.

Opta-se por apresentar fragmentos dessa narrativa não com o objetivo de ilustrar teorias preexistentes, mas como dispositivos que tensionam categorias, deslocam certezas e convidam o

leitor a uma escuta sensível e politicamente situada das subjetividades neuro divergentes — em especial daquelas que, como Eloísa, permanecem à margem do reconhecimento escolar e social.

Ressalta-se que os excertos selecionados não correspondem à totalidade da obra narrativa em desenvolvimento. São, antes, recortes — janelas provisórias de uma história maior que segue em construção e que será publicada, futuramente, em forma de romance. Aqui, esses fragmentos são apresentados como convites ao reconhecimento e à escuta de experiências frequentemente invisibilizadas nos discursos pedagógicos e clínicos.

As cenas analisadas foram discutidas em encontros semanais com três adolescentes autistas, estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual, no contexto do projeto “Leituras de Eloísa”, desenvolvido em parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A proposta metodológica articulava leitura compartilhada e produção gráfica: após a leitura de excertos selecionados, as participantes eram convidadas a transformar trechos da narrativa em histórias em quadrinhos. A justificativa apresentada pela pesquisadora para essa proposta era lúdica e estratégica: declarava-se inábil para o desenho e solicitava ajuda às alunas, todas habilidosas na linguagem gráfica.

Contudo, o que se produzia nos encontros ia além da representação visual. Por meio da leitura e da criação conjunta, emergiam memórias, afetos, reconhecimentos e deslocamentos subjetivos. A narrativa tornava-se, assim, um catalisador de expressão e escuta, não apenas pela via verbal, mas também por meio de gestos, silêncios e estereotípias — sinais expressivos que, longe de serem ruídos, constituem formas legítimas de comunicação e vivência no espectro.

As cenas aqui apresentadas envolvem três eixos centrais: o colapso emocional em um ambiente corporativo hostil; a rememoração de episódios da infância marcados por incompreensão e disciplina punitiva; e a construção de um espaço doméstico de autorregulação sensorial. Tais fragmentos foram selecionados pela ressonância que provocaram nas participantes e serão discutidos à luz do referencial teórico apresentado. Os trechos destacados em negrito apontam elementos associados ao funcionamento neuro divergente, não como marcadores diagnósticos, mas como dispositivos de escuta — instâncias em que a experiência subjetiva desafia os enquadramentos classificatórios tradicionais.

A seguir, são apresentados fragmentos da narrativa biográfico-ficcional de Eloísa, com o intuito de discutir aspectos da vivência neuro divergente sob a ótica da experiência, do afeto e da escuta. As cenas foram selecionadas por sua ressonância com os temas da sobrecarga sensorial, do mascaramento, da adequação funcional, da formação de vínculos, e das estratégias domésticas de autorregulação.

1. Colapsos:

“Não houve aviso. Nenhum ruído específico, nenhuma palavra torta. Só um clique interno. E então ela estava ali, sentada no chão frio da sala de reuniões, respirando como se estivesse debaixo d’água, enquanto tudo girava ao redor e o mundo era feito de eco e luzes demais” (Pereira, 2025).

“Eu refiz o mesmo trecho da simulação seis vezes. O mesmo. Seis vezes. Até o computador reiniciar sozinho outra vez. Aí eu joguei ele no chão. Foi isso. Só isso. Não aguentava mais. E chorei. Chorei até dormir sentada embaixo da escrivaninha” (Pereira, 2025).

“Eu devia ter uns sete anos. Lembro que chorei e gritei porque as regras não faziam sentido. A resposta que recebi foi uma surra. Depois disso, sempre que eu chorava, perguntavam se eu queria um motivo de verdade” (Pereira, 2025).

Essas três cenas ficcionais — mas profundamente enraizadas em experiências reais de pessoas autistas — ilustram de forma contundente os estados de colapso emocional e sensorial, também descritos por Temple Grandin (2015) como “curto-circuitos sensoriais”:

“Quando fico sobrecarregada por ruídos, toques ou informações demais, o mundo parece estourar por dentro. Não é que eu queira gritar ou fugir: é que o corpo faz isso por mim. É um impulso, um curto-circuito sensorial” (Grandin, 2015, p. 114).

Na escuta sensível das adolescentes autistas participantes do projeto Leituras de Eloisa, esses colapsos foram imediatamente reconhecidos — não como exageros, mas como vivências comuns. Elas relataram momentos semelhantes em situações cotidianas, como:

- a incompreensão de enunciados escritos ou falados em sala de aula;
- a sensação de “não conseguir explicar direito” uma ideia, e o pânico de ser mal interpretada;
- as falas dos professores que comunicavam com crueldade pedagógica: “o mundo não vai se adaptar a você”;
- a vivência em eventos barulhentos, como feiras escolares, onde, segundo uma das participantes, “o som era tão alto que dava para sentir aqui ó, no peito, tocava nos ossos, não era só nos ouvidos” (S);
- e a memória compartilhada por outra estudante: “eles ainda disseram que a apresentação era inclusiva, era para os autistas, nem deixaram a gente sair. Tive que tomar muitos remédios em casa depois” (A).

Tais relatos evidenciam que os gatilhos da desorganização autista podem ser múltiplos: desde fatores sensoriais intensos (ruído, luz, aglomeração), até elementos mais sutis e cumulativos, como a pressão constante por desempenho, o medo de errar, ou a exclusão comunicacional.

A esse respeito, Bargiela et al. (2016) oferecem uma chave importante: para muitas mulheres autistas, os colapsos não aparecem de forma explosiva no espaço público, mas são adiados, internalizados ou deslocados para ambientes privados por causa do mascaramento social:

“Several participants reported using masking strategies to such an extent that they suppressed emotional responses in public settings. The cost of such suppression was often late-night breakdowns, migraines, or dissociative states.” (Bargiela; Steward; Mandy, 2016, p. 3288)

Ou seja, a escola, por vezes, não reconhece a desorganização autista porque ela não se apresenta como um colapso imediato, mas como um adoecimento progressivo — invisível aos olhos de quem espera uma explosão como evidência de sofrimento.

Além disso, como alerta Silva Pinto e Pontarolo (2021), a escola tende a interpretar essas manifestações como drama, frescura ou falta de esforço, desconsiderando as necessidades específicas de autorregulação sensorial e emocional:

“A ausência de compreensão sobre os comportamentos de desorganização pode levar a interpretações equivocadas por parte de educadores, que atribuem tais reações a birras ou desinteresse, reforçando práticas excludentes.” (Silva Pinto; Pontarolo, 2021, p. 6)

Portanto, é essencial que os educadores e as políticas escolares revisem as formas de escuta e de presença junto aos corpos neurodivergentes. Quando a escola diz que “o mundo não vai se adaptar a você”, ela reforça a lógica capacitista de que o problema está sempre no sujeito e nunca no ambiente, na linguagem, na expectativa.

A personagem Eloisa, ao narrar seus colapsos silenciosos, e as adolescentes, ao ressoarem com eles, oferecem não apenas um relato, mas uma denúncia sensível — uma convocação para que a escola reconheça aquilo que não grita, mas adoece.

2. Inadequação social e vínculos:

“No começo desconfiei da companhia deles, não fazia sentido. Mas depois percebi que não havia muitas opções pra eles. Eles também haviam sido deixados de lado. E com o tempo nos acostumamos uns com os outros” (Pereira, 2025).

“Parece que, desde sempre, ficou claro que eu era diferente. Isso não era dito, mas era evidente. Então comecei a me esforçar para ser útil. Se eu não podia ser como os outros, que pelo menos fosse essencial” (Pereira, 2025).

A construção de vínculos na narrativa de Eloisa não se dá por afinidade afetiva imediata, mas por reconhecimento mútuo da diferença e da exclusão. A aproximação com os colegas não é espontânea ou idealizada — ela se dá “por falta de opções” e pela percepção comum de deslocamento. Tal tipo de relação se alinha ao que Haraway (1995) descreve como alianças situadas:

“As alianças mais transformadoras não surgem da afinidade natural, mas da partilha de marginalizações. [...] São formas de conexão entre sujeitos que, mesmo diferentes, reconhecem-se como excluídos do centro normativo” (Haraway, 1995, p. 34).

A adaptação relacional de Eloisa, ao buscar tornar-se “essencial”, revela o peso do mascaramento social como estratégia de sobrevivência. Esse tipo de compensação pela diferença foi descrito por Bargiela et al. (2016), a partir da escuta de mulheres com diagnóstico tardio de autismo:

“Many women described a pressure to perform perfectly in professional and academic settings. Repeating tasks excessively or suppressing emotions was common, often culminating in private breakdowns.” (Bargiela; Steward; Mandy, 2016, p. 3289)

Na leitura do excerto acima pelas alunas do projeto Leituras de Eloisa, foi possível observar intensa identificação com o esforço constante de “ser útil” para merecer espaço. Uma das adolescentes verbalizou:

“Boa parte do tempo eu não sou eu. Eu aprendi em casa. A minha mãe disse: ‘isso tu só pode fazer em casa, na rua não’. Então eu fico fazendo força o tempo todo. Daí em casa eu solto.” (M)

Esse testemunho ecoa o que Lygia Teixeira Pereira (2020) propõe ao estudar o papel das mães no ensino da performance comportamental em meninas autistas:

“A mediação materna opera como um filtro entre o que pode ou não ser apresentado ao mundo. [...] A casa se torna o único espaço de liberação emocional, enquanto o espaço público exige um corpo performático e vigilante.” (Pereira, 2020, p. 419)

A naturalização dessa performance é internalizada desde muito cedo, muitas vezes sem nome, mas com consequências profundas: cansaço crônico, sensação de inadequação, despersonalização.

Essa percepção de que o afeto é condicionado à utilidade é um dos mecanismos mais silenciosos e devastadores de exclusão, pois aprisiona as meninas neuro divergentes em papéis que elas não escolheram, mas que aprendem a desempenhar para sobreviver. Eloisa, nesse sentido, é o espelho que devolve a muitas alunas a imagem de uma infância vivida em disfarce.

3. Laços afetivos e acolhimento

“Ainda me sinto mais segura cercada por páginas do que por pessoas. Ainda coleciono hematomas que não sei de onde vêm. Mas... eles ainda estão aqui. E isso, talvez, valha mais do que qualquer certeza.” (Pereira, 2025)

Esse excerto revela a complexidade das relações afetivas em sujeitos neuro divergentes: há resistência à proximidade, mas também uma intensa valorização dos vínculos que

permanecem, mesmo quando o afeto não se expressa de forma tradicional. Eloisa se refugia nos livros, mas reconhece nos amigos um tipo raro de presença — aquele que permanece mesmo na ausência de demonstrações explícitas de afeto.

Nas leituras feitas no projeto Leituras de Eloisa, S e M comentaram que, tal como Eloisa, “neuro divergentes só conseguem se relacionar com outros neurodivergentes”. A amizade entre elas teria nascido, como a da personagem, por exclusão: ambas haviam sido deixadas de lado — pelos colegas, pelos times, pelos gestos esperados. S mencionou que os professores reclamavam da sua “cara de assassina”, expressão que denuncia o preconceito contra a inexpressividade facial. Os colegas teriam medo dela. M, por sua vez, foi deixada de lado por seu comportamento “caótico”, como ela mesma define.

“Gravitamos uma para a outra na aula de educação física, sentadas de fora porque não conseguimos jogar. Foi ali que começou.”

Esse tipo de vínculo não nasce da escolha livre ou da empatia explícita, mas do compartilhamento de rejeições e da convergência silenciosa de corpos que não se encaixam. Haraway (1995) ilumina esse fenômeno ao afirmar:

“As alianças mais potentes surgem quando se compartilham posições de exclusão, e não quando se apagam as diferenças.” (Haraway, 1995, p. 34)

As alunas também trouxeram percepções sobre a inadequação corporal, que aparecem sob diversas formas: vergonha do peso, do cabelo, das roupas, da quantidade de bolsas que carregam. Esse sentimento não se limita à adolescência ou à estética — ele se inscreve como parte da experiência neurodivergente, principalmente em corpos femininos, como discute Pereira (2020):

“A inadequação da menina autista não é apenas social ou cognitiva — ela se estende ao corpo. Um corpo que não responde às expectativas de feminilidade, de performance, de expressão emocional.” (Pereira, 2020, p. 419)

Esse tipo de autoimagem fragmentada tem relação direta com o mascaramento e com o esforço permanente para regular expressões que não cabem na norma de gênero e neurotipia. Conforme Bargiela et al. (2016), muitas meninas autistas internalizam a ideia de que são “intensas demais”, “duras demais” ou “estranhas demais” para os padrões de feminilidade:

“Several participants described discomfort with their own bodies and a sense of not fitting into traditional female roles or aesthetics.” (Bardiela et al., 2016, p. 3291)

A maneira como se referem a amigos que “ficaram” mesmo sem entender tudo — o valor dos vínculos que não exigem explicação.

Essas falas revelam não só o impacto da exclusão social, mas também o papel dos vínculos duradouros na construção de autoaceitação. Embora envoltos em silêncios e hesitações, esses laços possibilitam que as alunas — e a personagem — reconheçam em si um direito de ser, mesmo que incompleto, falho ou esquisito.

4. Ambiência doméstica e autorregulação

“Eloisa dorme ali, mas mal repousa. Seu corpo se acomoda, mas a mente continua empoleirada no escritório. [...] A banheira ocupa um canto inteiro. Grande, funda, bordas largas. Velas não acesas. Um livro eternamente interrompido. Música clássica ou jazz instrumental em volume baixo. A água começa a correr. Um som morno, íntimo, gentil. [...] Quando entra na água, o calor a envolve como um sussurro.” (Pereira, 2025)

O espaço doméstico, na narrativa de Eloisa, é menos um lugar de conforto universal e mais um território de engenharia sensorial personalizada. O quarto não é apenas dormitório, mas uma extensão do corpo sensível. O banheiro — com sua luz regulável, cheiros familiares, sons suaves — é o único lugar onde a personagem consegue dissolver-se sem vigilância. Essa

relação com a água é um dos elementos que Temple Grandin (2015) aponta como estratégia de autorregulação:

“A água sempre me ajudou a me recentrar. [...] É como se meus sentidos entrassem em sincronia com o som e a temperatura.” (Grandin, 2015, p. 143)

No projeto Leituras de Eloisa, as participantes relataram estratégias similares. S, por exemplo, apontou para seu mordedor, afirmando que, quando o esquece, “come bolacha compulsivamente”. Ela ainda revelou ódio do próprio corpo, por não conseguir encontrar uma posição confortável sem “muitas almofadas e cobertas para não sentir os ossos das costelas cutucando a pele”.

A, por sua vez, falou da necessidade de morder objetos, balançar as pernas, apertar a lapiseira repetidamente, e de manter sempre por perto uma coberta — usada como objeto de transição. Esses recursos, muitas vezes invisibilizados ou ridicularizados, são, na verdade, formas legítimas de autorregulação emocional e sensorial.

Segundo Silva Pinto e Pontarolo (2021):

“A criação de ambiências seguras, que respeitam as singularidades sensoriais de cada sujeito, é essencial para a aprendizagem e o bem-estar do estudante com TEA. O corpo precisa encontrar apoio no espaço para que a mente possa se abrir à experiência.” (Silva Pinto; Pontarolo, 2021, p. 5)

Essas estratégias não são excentricidades: são formas de resistência ao desconforto, ao ruído, ao excesso. Quando a escola e a sociedade negam esses recursos — exigindo silêncio, postura, neutralidade corporal — negam, na prática, o direito de estar presente.

A escuta desses detalhes — nas palavras, nos gestos e nos objetos — é crucial para que a escola possa oferecer não apenas inclusão formal, mas acolhimento real. Como diz Larrosa (2002), é na experiência do corpo, e não na teoria sobre ele, que se produz o saber mais transformador:

“A experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece — e o que nos transforma.” (Larrosa, 2002, p. 26)

Eloisa, ao construir seus refúgios sensoriais, não se isola do mundo: ela encontra uma forma de existir sem se machucar para caber. E, ao compartilhar essa narrativa, convida outras a fazer o mesmo — a nomear seus próprios rituais de cuidado, suas cobertas, seus banhos demorados, seus cantos de silêncio, não como fraquezas, mas como tecnologias íntimas de permanência.

3 CONCLUSÃO

Eloisa nasceu da confluência entre o vivido e o inventado, entre a dor que escapa ao diagnóstico e o silêncio que nenhuma avaliação preenche. Fragmentada em cenas e mergulhada em pausas, ela não foi criada para explicar o autismo, mas para escutar o que dele não se diz. Ao seu redor, orbitam memórias de colapsos, rotinas de contenção, amizades que nasceram do refugio, e gestos miúdos de cuidado que o mundo insiste em chamar de exagero.

Neste trabalho, percorremos alguns desses fragmentos à luz de olhares teóricos e partilhas adolescentes, que, ao lerem Eloisa, também leram a si mesmas. Escutamos os gritos abafados por surras e silêncios, as palavras engolidas para caber na sala de aula, os corpos que se escondem sob cobertas ou mordem tampas de garrafa para não morder o mundo. E escutamos

também o fio tênue do afeto: aquele que resiste mesmo sem abraços, que persiste mesmo na ausência de toque.

Mas a escuta não termina aqui. As adolescentes que acompanharam a história de Eloisa começaram a perguntar: *e se? E se ela tivesse sido compreendida na infância? E se tivesse um professor que enxergasse seu silêncio como linguagem? E se tivesse um banheiro com luz morna e cheiro de lavanda na escola? E se alguém tivesse permitido que ela explodisse sem punição?*

Essas perguntas não são hipóteses de pesquisa: são dispositivos de autoria. Nas mãos dessas meninas, Eloisa não é apenas uma personagem. É um campo de intervenção, um espelho manipulável, um destino que pode ser reescrito. Uma sugeriu redesenhar a cena do colapso com uma professora sentando no chão ao lado, oferecendo chá. Outra imaginou um final em que Eloisa decide não voltar ao trabalho, mas abrir uma oficina de robótica sensível. Uma terceira escreveu em seu caderno: *“E se Eloisa soubesse que estava tudo bem ser estranha? Que ela podia só ser, sem provar nada?”*

Essas sugestões não alteram a história apenas no papel. Alteram a possibilidade de existência de quem lê. Alteram o modo como a escola pode existir.

Esta pesquisa é também um **ensaio de voz**. Eloisa, personagem nascida entre relatos e silêncios, continua a crescer. Os fragmentos aqui apresentados são **janelas abertas para o sensível — ensaios de escuta e deslocamento**. Mas sua história completa — com suas sombras, lampejos, desejos e potências — será publicada em formato de **romance**, onde a ficção se desdobra por inteiro. Ao lado do romance, será lançada uma **obra teórico-reflexiva**, na qual revisitamos cada cena como mulheres, educadoras especiais e pesquisadoras comprometidas com a inclusão e a liberdade de ser.

Que esta leitura inicial sirva de convite: há muito mais a ser contado — e escutado. Eloisa ainda caminha. E talvez, no silêncio de alguma sala de aula ou coração amordaçado, ela também esteja sentada. Basta sabermos escutar.

REFERÊNCIAS

BARGIELA, Sarah; STEWARD, Robyn; MANDY, William. The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: an investigation of the female autism phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 46, n. 10, p. 3281–3294, 2016. DOI: 10.1007/s10803-016-2872-8. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5040731/pdf/10803_2016_Article_2872.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/51313315/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_COMPLETO?auto=download. Acesso em: 28 abr. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 32, p. e20200008, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666813>. Acesso em: 10 maio 2025.

GRANDIN, Temple. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. 252 p. ISBN 978-85-01-10370-3.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7–41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773> . Acesso em: 24 maio 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Summus, 2015. 96 p. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas). ISBN 978-85-323-0997-6.

PEREIRA, Lygia. *Espectro autista feminino: invisibilidade, diagnóstico e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Literare Books International, 2024. 456 p. ISBN 978-65-5922-856-0.

PEREIRA, Milena. *Eloisa*. Manuscrito inédito. Projeto de romance em desenvolvimento vinculado à pesquisa “Eloisa – uma personagem biográfico-ficcional como escuta sensível no AEE”. Porto Alegre, 2025. Ainda não foi publicado.

SILVA PINTO, Nilcéia Frausino da; PONTAROLO, Andreia Cristina Lidoio. Escuta sensível e o estudante com transtorno do espectro autista. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 16, n. 36, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/42146>. Acesso em: 14 maio 2025.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EJA: POR UMA POLÍTICA EQUITATIVA

Sara Zalamena das Neves Siqueira¹

RESUMO: Esta pesquisa surgiu do interesse em compreender melhor a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno, com foco nas práticas de permanência e atendimento dos estudantes da Educação Especial. Foi realizada uma revisão bibliográfica qualitativa, a partir da análise de dissertações de mestrado, que tratam da temática da inclusão de estudantes público da Educação Especial nesse espaço. O estudo busca reconhecer esse território educativo e refletir sobre o que ele possibilita aos sujeitos da EJA, tanto para estudantes quanto para professores, tendo como ferramenta teórica Bins (2013), Paulo Freire (1994) e Ventura (2001). Mais do que identificar se há ou não o AEE, a intenção é discutir o efetivo trabalho e alcance deste trabalho pedagógico no cotidiano da EJA, não apenas como um espaço de atendimento, mas também como apoio pedagógico aos educadores e como um ponto de articulação entre as modalidades. A Educação Especial e a EJA devem oportunizar a garantia de direitos aos seus estudantes, e por isso precisam caminhar juntas, considerando as necessidades reais dos sujeitos que fazem parte desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Formação.

1 INTRODUÇÃO

A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no turno noturno, é bastante limitada apesar de prevista em políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Conforme Bins (2013, p. 100), “o ensino como está estruturado contempla poucos alunos e privilegia os que conseguem dar conta do sistema”. Esse modelo acaba por excluir muitos estudantes que não se encaixam no formato tradicional, como é o caso de jovens e adultos com deficiência ou com jornadas de trabalho extensas, que só conseguem estudar no turno noturno. Diante dessa realidade, este artigo propõe uma reflexão sobre a complementaridade entre a EJA e a Educação Especial, buscando caminhos para uma educação mais inclusiva e acessível.

A minha atuação docente está profundamente ligada à intencionalidade pedagógica que carrego enquanto professora da escola pública. Não consigo separar essa reflexão da minha trajetória de 11 anos atuando como professora da rede pública, inicialmente como professora dos anos iniciais e professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, atualmente, como vice-diretora em uma escola com turno noturno e que atende turmas de EJA. Essa experiência me permitiu vivenciar de perto os desafios e as potencialidades dessa modalidade tão singular, pois desde o estágio final do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2015), realizado na EJA, venho me dedicando a compreender como esse espaço acolhe sujeitos cujas trajetórias são marcadas por exclusões múltiplas.

¹Professora de anos iniciais na Rede Municipal de Canoas/RS. Contato: sara.siqueira@canoasedu.rs.gov.br

A EJA, enquanto política pública de reparação histórica, deve garantir não só o acesso à educação, mas também condições reais e equitativas de permanência e aprendizagem. Isso inclui, necessariamente, a oferta do AEE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades /superdotação².

Entender o AEE é compreender que esse serviço oferece estratégias que acompanham e potencializam as habilidades dos estudantes, respeitando seus desafios e singularidades. Compreender o AEE está diretamente ligado ao entendimento da EJA, uma modalidade que incorpora os princípios da inclusão, conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa política reconhece o sujeito em sua trajetória singular e busca orientar o processo de ensino-aprendizagem a partir do que o estudante traz consigo, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios.

O artigo, aqui proposto, analisa os impactos da ausência do AEE nas turmas da EJA no turno noturno, considerando as limitações de acesso dos estudantes da educação especial e as implicações para a efetivação das políticas públicas de inclusão. Além disso, também discute como a não oferta do AEE na EJA noturna fere os princípios da equidade e da inclusão estabelecidos pelas políticas públicas educacionais. Propor alternativas e encaminhamentos que favoreçam a efetivação do AEE no turno noturno da EJA, garantindo o direito à educação inclusiva.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, tendo como foco dissertações que discutem a relação entre a EJA e a oferta do AEE, especialmente por meio das salas de recursos multifuncionais. O objetivo foi identificar produções acadêmicas que discutem o alinhamento entre essas duas modalidades, com foco na permanência dos estudantes público da educação especial na EJA e na efetivação das políticas públicas voltadas à inclusão. Para isso, foi aplicado um filtro temporal, priorizando trabalhos publicados a partir do ano de 2021. Essa escolha foi feita por mim e pela orientadora com o objetivo de selecionar produções mais recentes, que dialogam com o cenário atual da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. A intenção foi garantir que a análise bibliográfica estivesse alinhada às discussões mais atualizadas sobre a oferta do AEE e os desafios da inclusão nessa modalidade. A análise dos escritos será qualitativa, buscando compreender as recorrências, os argumentos e as reflexões presentes nos trabalhos selecionados. Segundo Patton (1980, *apud* Lüdke; André, 2012, p. 42):

[...] a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

Conforme descrito pelos autores, das dissertações analisadas, como Barros (2021), Bernardi (2022), Pacha (2022) e Marcante (2023), essa tarefa não apenas exige uma leitura atenta, mas sim uma postura investigativa diante das leituras escolhidas. Nesse sentido, buscou-se garantir a coerência entre os objetivos da pesquisa e as fontes analisadas, priorizando dissertações que apresentassem dados consistentes sobre a atuação do AEE na EJA. A leitura crítica visou identificar as práticas adotadas, como também os silenciamentos e ausências que indicam fragilidades nas relações escolares e a educação especial.

² Essa definição é a que está prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Porém, esse recorte é limitado, pois se baseia em diagnósticos e pode acabar deixando de fora estudantes que também precisam de apoio para aprender, como aqueles com dificuldades de aprendizagem ou que não têm laudo.

Portanto, busco aqui compreender de que forma esse serviço tem sido oferecido, se é presente ou ausente nos turnos noturno, no contexto da EJA. Como profissional da educação e atuante nessa modalidade, busco, através dessa pesquisa ampliar o entendimento sobre os desafios enfrentados e contribuir com reflexões que fortaleçam práticas inclusivas nesse espaço.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS E SEU CONTEXTOS

A EJA que historicamente acolhe sujeitos com trajetórias de vida complexas compreende a importância dessa modalidade como um espaço de reparação histórica e de garantia de direitos. Uma política criada para atender pessoas que por várias razões não finalizaram a educação básica por motivos sociais ou econômicos, na garantia do direito de acesso a todos a educação pública e de qualidade. Esta modalidade de ensino, tende a reconhecer esse espaço como constituinte de sujeitos, que se tornam mais críticos, atuantes e que juntos trazem com suas trajetórias contribuições para essa formação. Ao entender a EJA como um espaço de inclusão, reconhecemos que historicamente o acesso à educação não se dá para todos de maneira igual. Nos dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos compreende que as trajetórias individuais são fundamentais e complementam o ensino e aprendizagem da sala de aula, contudo os desafios vividos por esses sujeitos também podem influenciar nesse processo.

A EJA surgiu como uma resposta a um cenário excludente, ganhando força a partir da segunda metade do século XX, com movimentos de alfabetização popular e iniciativas comprometidas com a transformação social, como o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que pensava a educação como um ato político, libertador e transformador. Para a implementação da EJA foram muitas lutas até a construção atual. As lutas sociais na busca da reparação das exclusões históricas impostas a uma parcela significativa da população foram fundamentais para a garantia da oferta pública de educação de jovens e adultos.

Em 1988, na Constituição Federal, vemos a EJA como uma política pública consolidada que garante a educação como um direito a todos e um dever do estado. Posteriormente, a EJA aparece como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com propostas específicas às necessidades dos seus sujeitos, não como uma educação adaptada, mas um espaço que atenda esses sujeitos e potencialize suas vivências, saberes e identidades dos jovens e adultos.

Olhar para a história da EJA, também é perceber o quanto ela sempre foi direcionada para quem foi deixado de lado pelo sistema. Jaqueline Ventura ajuda a entender isso com mais clareza, a autora mostra que, desde o início, a EJA foi pensada para os subalternizados, para a classe trabalhadora, e quase sempre ficou atrás do ensino regular. Não estamos falando só de um atraso escolar, mas sim de de exclusões que são sociais, históricas, que continuam acontecendo e, como Ventura (2001, p.2):

a origem e a trajetória de ambas é marcada, no Brasil, por duas características: em primeiro lugar, a EJA sempre destinou-se aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira.

Diante disso, pensar a EJA como um espaço de reparação e de garantia de direitos, é dar um lugar a quem sempre teve esse lugar negado, justamente por isso, ela representa uma possibilidade de acesso de transformação social, pois pode construir possibilidades a quem historicamente foi deixado às margens.

Portanto, esse espaço que foi conquistado se constrói como um espaço de democracia, onde sujeitos que antes estavam à margem do processo educativo podem ocupar esse lugar e participar ativamente da construção do conhecimento, se envolvendo através de suas vivências. Isso exige um currículo que não contemple apenas conteúdos tradicionais, mas que dialogue com o mundo do trabalho, com a construção de perspectivas, com os direitos sociais, com os saberes populares e com a formação crítica e cidadã. Não se trata apenas de ensinar a ler e a escrever, mas de entender como o mundo e a nossa vivência nele se configuram. A EJA, enquanto modalidade da educação básica, precisa ser compreendida como uma prática educacional que promove a liberdade, valorizando a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento a partir de suas vivências. Como afirma Freire, “a educação como prática da liberdade [...] implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 1970, p. 40)

3 ENTRE O DIREITO E A REALIDADE: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA NO CHÃO DA ESCOLA

Ao realizar a revisão bibliográfica sobre práticas inclusivas na relação da sala de aula e AEE na EJA, identifiquei pesquisas relacionadas à modalidade, numa perspectiva da educação inclusiva e os desafios dessa prática para o cumprimento efetivo da inclusão. A revisão bibliográfica focou em dissertações produzidas entre 2021-2024, o quadro a seguir apresenta uma síntese dos estudos selecionados para este artigo.

Quadro 1: Dissertações sobre o tema da Pesquisa

Autor/Autora	Ano	Título	Modalidade	Local
Barros, Carmel Cristina Chaves Dos Reis.	2021	O Atendimento Educacional Especializado Itinerante E A Educação De Jovens E Adultos: Possibilidades De Relações Colaborativas'	Mestrado	Fundação Vale Do Taquari De Educação E Desenvolvimento Social - Fuvates, Lajeado.
Bernardi, Vanessa.	2022	O Trabalho Colaborativo Entre Professores E A Aprendizagem Dos Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial Na	Mestrado	Universidade Estadual de Ponta Grossa

		Educação De Jovens Adultos'		
Pacha, Romeu Barbosa. '	2022	Educação De Jovens E Adultos E Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva: A Formação Continuada De Professores	Mestrado	Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória.
Marcante, Mari Estela Domakoski.	2023	(In)Visibilidade De Estudantes Com Deficiência Na Educação De Jovens E Adultos (Eja) No Município De Almirante Tamandaré – Paraná'	Mestrado	Universidade Tuiuti Do Paraná.

Fonte: Organizado pela autora, 2025.

A dissertação de Mari Estela Domakoski Marcante (2023) chama a atenção para a invisibilidade dos estudantes com deficiência na EJA, uma pesquisa realizada no município de Almirante Tamandaré, no Paraná. Apesar da legislação garantir o direito à educação inclusiva, na prática se percebe que esse direito nem sempre se efetiva, pois o município não possui um Conselho Municipal de Educação ativo nem normas ou diretrizes locais de inclusão no contexto da EJA, falta de formações específicas para o público da educação especial na EJA, o que resulta nas decisões sobre a prática inclusiva que fica dependendo da iniciativa e da interpretação individual de gestores e professores, contribuindo para práticas pouco efetivas no cotidiano escolar que contribuem na exclusão dos estudantes com deficiência. O trabalho levanta uma questão importante sobre a EJA numa perspectiva inclusiva, pois ela diz que se torna difícil incluir alguém que é invisibilizado. Como também destaca que a necessidade de um olhar mais atento por parte dos gestores e educadores para uma educação inclusiva, além de uma maior formação para garantir a inclusão efetiva desses alunos.

A pesquisa de Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros (2021) investiga o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) itinerante, um modelo que tem sido implementado em várias regiões como uma alternativa para levar a educação especializada até os alunos da EJA onde não há a sala de recursos fixa na escola para o AEE. Esse modelo de AEE propõe que o atendimento chegue a diversos estudantes, contudo ela aponta que os professores ainda se sentem desamparados e quase metade dos participantes da pesquisa confessam não compreender qual o efetivo trabalho do AEE com os estudantes. Argumentam a sua importância na escola mas dizem que pela situação do AEE itinerante e não fixo, as práticas são iniciantes e não aprofundam nas subjetividades e especificidades dos estudantes pelo seu próprio modelo e permanência na escola. Barros afirma que só ter o AEE na escola não basta, é necessária uma

construção e relação de parceria de trabalho com os professores de sala de aula, reestruturando o tempo de trabalho para criar espaços de planejamento e ação conjunta e um AEE integrado no cotidiano da escola, como também, a formação continuada aos professores sobre a perspectiva inclusiva.

A dissertação de Vanessa Bernardi, segue a perspectiva do trabalho colaborativo, onde o trabalho em conjunto entre os professores pode auxiliar os alunos da educação especial e resulta numa aprendizagem significativa. Segundo Bernardi (2022, p.71) “a comunicação e parceria entre os profissionais que atuam na EJA pode ser uma ação que divide responsabilidades no planejamento de ações e atividades e a troca de experiências”. Com isso a autora defende a importância dos professores de diferentes áreas terem uma comunicação colaborativa para o ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois isso pode favorecer e proporcionar um ambiente de aprendizagem, trocas e divisão de desafios enfrentados no decorrer do ano letivo.

A troca de idéias, ferramentas, planejamento, estratégias e avaliação por esses professores acrescentam e auxiliam na aprendizagem. O estudo analisou estudantes e professores, a autora destaca que essa prática colaborativa de construção de documentos como Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o planejamento das aulas, garantem um rendimento e eficácia no processo de ensino para os estudantes da educação especial. Como também, o acesso à formação continuada para os professores, visando às necessidades dos estudantes, os desafios da inclusão e a realidade em que se encontram, essas são práticas que podem alinhar o AEE ao ambiente escolar e não o deixam num trabalho isolado. A reflexão mostra que essa ruptura entre os profissionais da educação contribui para a segregação dos estudantes da educação especial e enfatiza que o problema é o estudante e exclui a idéia principal que seria a necessidade de uma reorganização escolar.

No trabalho de mestrado de Romeu Barbosa Pacha (2022), ele apresenta a reflexão sobre a EJA e a Educação Especial e a sua relação, especialmente quando tratamos de formação continuada de professores da modalidade. O autor parte da idéia de que a EJA já é um espaço inclusivo por se constituir de pessoas que por diversos motivos não tiveram acesso à escola na idade considerada “esperada” e neste momento buscam retornar e finalizar as etapas de educação. Contudo ele mostra que muito ainda há para ser construído nesse espaço que deveria ser inclusivo, pois muitos professores relataram que se sentem despreparados para atender os estudantes da educação especial na EJA, principalmente por conta da falta de formações específicas incluindo também aspectos do AEE, promovendo assim um olhar mais sensível e qualificado sobre as necessidades dos estudantes. O autor defende que quando há diálogo entre essas duas áreas, o resultado é mais positivo para os estudantes e para os próprios docentes. Pacha, reforça que as formações mais significativas contribuem para o trabalho docente, pois são feitas dentro da escola, com trocas entre os professores e mais voltadas para o cotidiano da sala de aula.

Essa reflexão contribui para pensar em políticas públicas que apoiem melhor os professores, com formações continuadas que façam sentido e que ajudem a construir práticas mais inclusivas, considerando as especificidades dos estudantes da EJA e um olhar para a relação de AEE e sala de aula. O autor também destaca que, na prática, muitos estudantes da EJA que precisam de AEE não têm acesso a esse serviço, seja por falta de estrutura, seja por falta de articulação entre as equipes, prática que agrava ainda mais os desafios enfrentados pelos professores da EJA, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes.

Diante das pesquisas realizadas, nas reflexões dos autores, fica evidente que as escolas ainda precisam de apoio, investimento e uma compreensão mais ampla das relações possíveis

de AEE e EJA no ambiente escolar. Um ponto comum entre as pesquisas é o destaque ao papel da **formação continuada** como uma das principais estratégias para tornar a inclusão possível de fato, e não apenas no papel. Bernardi (2022) e Pacha (2022), por exemplo, ressaltam que quando os professores são ouvidos e formados com base nas realidades da escola, a inclusão se fortalece, pois os docentes se sentem mais preparados para atuar. Já Barros (2021) e Marcante (2023) enfatizam a necessidade de articulação entre o AEE e a prática da sala de aula, o que só é possível quando há tempo, planejamento e trabalho conjunto. Outro aspecto importante é a invisibilidade dos estudantes da educação especial na EJA, como aponta Marcante. Isso não significa apenas a ausência física, mas também simbólica: a falta de políticas locais, a ausência de materiais específicos, a não existência de profissionais formados para este público e, principalmente, a falta de escuta ativa sobre suas necessidades. Além disso, os autores evidenciam que o direito à educação ao longo da vida, defendido nas diretrizes da EJA, ainda é um direito negado quando a inclusão não se realiza com qualidade. É como se o direito existisse, mas não se sustentasse nas práticas reais das escolas. A fala de Pacha sobre a EJA como um espaço potencialmente inclusivo, mas ainda em construção, reflete bem essa contradição entre o que está garantido em lei e o que se vivencia no chão da escola.

Portanto, a pesquisa das dissertações reforça que, mais do que defender a inclusão como direito, é preciso pensar em como materializá-la no contexto da EJA. Isso exige redes em comunicação, investimentos, política pública, diálogo entre AEE e professores regentes, formação que considere as realidades das escolas e os sujeitos da EJA. Como lembram os autores, não se trata de culpar os profissionais, mas de entender que as mudanças precisam ser estruturais, sustentadas por políticas coerentes com a diversidade de sujeitos que compõem a EJA.

4 A OFERTA DO AEE NA EJA E A SUA IMPORTÂNCIA COMO FERRAMENTA DA INCLUSÃO

Quando falamos em inclusão de pessoas com deficiência na EJA, precisamos lembrar que essa inclusão não acontece de forma automática, são necessárias articulações, redes, práticas e reflexões que venham ao encontro com essa perspectiva. Mesmo com leis que garantem o direito à educação, muitos jovens e adultos com deficiência ainda enfrentam dificuldades para permanecer e aprender nas turmas da EJA. Um dos principais fatores para isso é a ausência do AEE oferecido no mesmo turno das aulas. Como afirma Barros (2020, p. 29):

As situações da realidade não são materializadas nas leis que preveem garantia de acesso, permanência e atendimento de um aluno com deficiência da Educação de Jovens e Adultos, que é trabalhador e não pode frequentar o contraturno na escola.

Essa distância entre a legislação e a prática revela a urgência de se repensar o modelo de atendimento, considerando as especificidades do público atendido na EJA. O AEE é um serviço que deveria estar presente para apoiar o estudante com deficiência, oferecendo recursos, estratégias e orientações que ajudem a superar as barreiras no processo de aprendizagem. Contudo, podemos constatar nas leituras citadas, que em muitas redes de ensino, esse atendimento é oferecido apenas em outros turnos, o que dificulta o acesso para estudantes da EJA, que muitas vezes trabalham durante o dia e só têm disponibilidade à noite. Assim, quando o AEE não é ofertado no mesmo turno da EJA, o direito à inclusão acaba sendo comprometido.

Além de estar disponível, o AEE precisa estar vinculado e articulado ao trabalho dos professores da sala regular. O trabalho em conjunto do professor do AEE e o professor da EJA é fundamental para que as estratégias e as ferramentas pedagógicas sejam intencionadas para o cotidiano da sala de aula numa perspectiva inclusiva. Essa parceria valoriza e potencializa o processo de ensino e aprendizagem, pois permite o planejamento de atividades acessíveis, a adaptação de materiais e a proposição de formas diferenciadas de avaliação. Nesse contexto, como afirma Barros (2020, p. 63), “por meio do ensino colaborativo, pode possibilitar avanços mais satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência”.

A pesquisadora Katiuscha Lara Genro Bins (2013), em seu estudo sobre adultos com deficiência intelectual incluídos na EJA, chama a atenção para o modo como esses sujeitos ainda são vistos dentro da escola. Muitas vezes, apesar de serem adultos, são tratados como se fossem crianças, o que impede que suas vivências, saberes e modos próprios de aprender sejam reconhecidos. Segundo a autora, é preciso abrir mão dessa visão infantilizada da pessoa com deficiência e olhar para ela como um sujeito de direitos, capaz de aprender e participar ativamente da vida escolar, um sujeito potente.

Nesse sentido, é essencial lembrar que estamos falando de sujeitos adultos, com histórias e ritmos próprios de aprendizagem. Muitas vezes, como aponta a autora, esses estudantes passam anos na escola sem conseguir avançar, justamente porque as práticas pedagógicas não dialogam com suas reais necessidades. Bins (2013, p.14) destaca que “existe um ‘diagnóstico’, mas, acima de tudo, existe um sujeito em desenvolvimento”. Isso nos faz pensar que, antes de qualquer rótulo, é preciso olhar para essas pessoas como seres em formação, que aprendem, crescem e têm direito a um ensino que faça sentido para suas vidas. Por isso, o AEE precisa estar conectado com essa visão, ajudando a construir caminhos que valorizem as potencialidades dos alunos e respeitem seus tempos e trajetórias.

É importante entender que a inclusão na EJA não acontece de qualquer forma, ela exige práticas pedagógicas que respeitem a adultez dos estudantes e considerem suas trajetórias, muitas vezes marcadas por exclusões e interrupções no processo educacional. A escola, por sua vez, precisa oferecer espaços de escuta, valorização e pertencimento dos estudantes no espaço escolar. O AEE, quando bem articulado com os demais profissionais da escola, pode contribuir muito para isso, não apenas com recursos e adaptações, mas também com as práticas acolhedoras e respeitadas dos professores para com os estudantes. De acordo com Bins (2013, p.100)

É preciso que a EJA e a Educação Inclusiva comecem a dialogar, na prática, articulando suas ações e reestruturando tudo aquilo que não favoreça a aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Discutir a oferta do AEE na EJA vai além da estrutura física ou da disponibilidade de horários, mas principalmente se correlacionarem e andarem na mesma frequência, a fim de garantir o direito à educação inclusiva de forma concreta, respeitando o tempo, a história e as condições de vida dos estudantes. Como também, entender a importância da formação continuada dos professores, o planejamento coletivo e o reconhecimento da diversidade dessa modalidade, todas essas questões como caminho do cotidiano escolar são ações que precisam ser construídas com compromisso e sensibilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a EJA como um espaço inclusivo deve ser a primeira compreensão de um professor que trabalha com educação ao longo da vida. Eu, como professora dessa modalidade, me pego repetindo a importância de vermos esse espaço como acolhedor e inclusivo. Eu já sabia, pela minha vivência como professora e vice-diretora, que muitos estudantes com deficiência ou outras necessidades não têm o apoio que precisam, principalmente no turno da noite. Mas, lendo as pesquisas, constato que isso não é um problema isolado, é algo que acontece em muitos lugares e que mostra o quanto ainda precisamos lutar por uma educação equitativa e não excludente. Durante a escrita, fiquei pensando no quanto esses estudantes já passaram por tanta exclusão ao longo da vida, e quando voltam para a escola ou mesmo passam do ensino regular para a modalidade, muitas vezes não encontram o apoio necessário e se sentem mais excluídos e mais invisibilizados. Isso me incomoda, porque vejo que só ter uma vaga na escola não é o suficiente, a escola precisa ser um espaço onde esses estudantes se sintam parte, onde sejam ouvidos, respeitados e valorizados.

As pesquisas apontam para ainda uma EJA invisibilizada que precisa de políticas de inclusão que garantam a permanência dos estudantes com deficiência. Apesar dos grandes avanços em linha temporal, a modalidade ainda é deixada de lado e não tem um olhar atento às suas especificidades numa perspectiva inclusiva que garanta o direito de todos à educação, como a oferta do AEE no turno, para seus estudantes e professores. Não se trata apenas de garantir o serviço mas sim um atendimento como parte de um projeto pedagógico que atenda a modalidade e a veja como espaço de inclusão, que tenha intencionalidade, sensibilidade e compromisso com a formação integral de todos os estudantes com deficiências e demais especificidades que têm o direito ao atendimento. É preciso entender que o AEE não é um favor de governos, mas sim um atendimento que é direito do estudante e que precisa ser articulado com o projeto pedagógico da escola. A formação de professores é outro ponto a ser considerado, pois a especificidade da modalidade, respeitando a adultez, as trajetórias e os modos próprios de aprender dos estudantes da EJA.

O AEE, que é um direito previsto em políticas públicas, muitas vezes não está presente nas escolas de EJA. E quando está, nem sempre há uma articulação entre o atendimento e o trabalho da sala de aula regular. O atendimento muitas vezes não ocorre ou acaba acontecendo de forma isolada, sem diálogo com os professores da turma, não oportunizando a articulação tão importante para esse processo de planejamento. Além disso, os próprios professores da EJA muitas vezes não recebem formação adequada para lidar com a diversidade presente na modalidade. E isso não é culpa deles, mas sim da ausência de políticas de formação continuada que considerem as especificidades da EJA e da Educação Especial. Por isso, pensar na possibilidade de abordar as formações de professores da EJA a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser um bom caminho, pois quando pensamos o ensino desde o início para acolher a diversidade dos estudantes, como propõe o DUA, abrimos espaço para diferentes formas de ensinar, envolver e avaliar. Conforme Sebastian (2023), olhar com mais atenção para as diferenças e potencialidades de cada um fortalece o trabalho coletivo e ajuda a construir uma escola mais justa e acessível para todos.

Por isso, escrever sobre minha inquietação enquanto professora da EJA, no momento de finalização da especialização em AEE pela UFRGS, não é uma tentativa de lançar respostas prontas, mas sim, olhar crítico sobre as ausências de atendimento para os estudantes da educação especial, especialmente no turno noturno. Também questionar como as políticas de inclusão tem se efetivado ou não neste espaço, nesse espaço que é, por natureza, diverso e muitas vezes

invisibilizado. Com esse trabalho quero poder contribuir com o debate e evidenciar a importância e urgência de ações comprometidas com a equidade. A EJA e seus estudantes da educação especial precisam ser vistos e reconhecidos a partir das diferentes realidades que os constituem, para que seus direitos educacionais não fiquem apenas no papel, mas se realizem no cotidiano das escolas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Carmel Cristina Chaves dos Reis. *O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos: possibilidades de relações colaborativas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES, Lajeado, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13240546. Acesso em: 14 jun. 2025.

BERNARDI, Vanessa. *O trabalho colaborativo entre professores e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na Educação de Jovens e Adultos*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3805>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BINS, Katiuscha Lara Genro. *Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=134729 Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

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. Seção 1, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Versão digitalizada. Disponível em: https://09747060994282350225.googlegroups.com/attach/ddb99dd51f8563b2/Pedagogia_do_Oprimido.pdf?part=0.1&view=1&vt=ANaJVrEfEdaSuihtPnERDswRAMsqvsfyjCfcZpFRgItJWexa4J_tjRdQFxfu8J6F-LrRdihVqBLFnyh94OP2HPMF9rfHyUSZbwe_u5PPHrZ4aImJS9HQLw Acesso em: 25 maio 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2012. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/4191/M_todos_de_coleta_de_dados__observa__o__entrevista_e_an_lise_documental_1668975327614_4191.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

MARCANTE, Mari Estela Domakoski. *(In)visibilidade de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Almirante Tamandaré – Paraná*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13895386 Acesso em: 30 maio 2025.

PACHA, Romeu Barbosa. *Educação de jovens e adultos e educação especial na perspectiva inclusiva: a formação continuada de professores*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11693274 Acesso em: 14 jun. 2025.

SEBASTIÁN, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 29, p. 613-628, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de jovens e adultos trabalhadores: revendo marcos. Adaptação do Capítulo II da dissertação O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2001. Disponível em: <https://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

UMA ESCOLA HUMANIZADA E INCLUSIVA: PRINCÍPIOS PARA UMA ABORDAGEM EMPÁTICA E ACOLHEDORA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Sheisa Liliane de Oliveira Bianchi¹

RESUMO: Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido com o propósito de dar visibilidade às práticas pedagógicas inclusivas, valorizando a escuta, o acolhimento e a empatia, compreendendo esses elementos como pontos fundamentais para o desenvolvimento de princípios para um atendimento educacional que busca a construção de uma escola mais humanizada. A investigação se deu por meio de revisão bibliográfica, amparada em autores da educação inclusiva, documentos norteadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no Decreto 7611/2011 que aborda a educação especial e o atendimento educacional especializado e nos princípios da Política Nacional de Humanização (PNH). Dessa forma, buscou-se refletir como esses documentos orientadores, com diretrizes e fundamentos, podem contribuir e serem aplicados no Atendimento Educacional Especializado (AEE). É preciso considerar a junção da Política pública de inclusão aliada à escuta qualificada, ao respeito à singularidade dos indivíduos, para assegurar o direito à educação e a promoção do desenvolvimento integral de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de Inclusão. Formação de Professores. Socioafetividade. Princípios de acolhimento. Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO: FORMAÇÃO SOCIOAFETIVA DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA HUMANIZADA E INCLUSIVA

Pensar a educação sem reconhecer seus desafios é ignorar sua capacidade de transformação social. Dentro desse cenário, a inclusão escolar configura-se como um capítulo delicado, que exige reflexão e ação por parte de toda a comunidade educativa. Reconhecer a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas e deficiências em um ambiente escolar já sobrecarregado por diversas demandas não solucionadas evidencia que, muitas vezes, a escola, ainda se apresenta como um espaço hostil, pouco acolhedor e distante de sua missão primordial de garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos.

O tema central deste artigo é a necessidade de organização e efetivação de princípios de acolhimento no Atendimento Educacional Especializado (AEE), como estratégia para fortalecer a inclusão escolar. Essa proposta parte da compreensão de que a inclusão vai além de adaptações estruturais, exigindo mudanças de postura, de práticas pedagógicas e de olhar para o outro. A justificativa para este estudo está fundamentada tanto nas vivências docentes quanto em marcos legais e teóricos que orientam a educação inclusiva no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto 7611 que discorre sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e a Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde (Brasil, 2015). Essas políticas reforçam a importância de uma escola acolhedora, promotora de desenvolvimento humano e social, que compreenda a diversidade e a singularidade dos sujeitos. Além disso, os aportes teóricos de

¹ Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especializanda em Educação Inclusiva (UFRGS). Contato: sheisa.bianchi@hotmail.com

Vygotsky (1991), ao destacar a importância da interação social para o desenvolvimento, e de Freire (1996), ao defender a educação como encontro dialógico entre sujeitos inacabados, sustentam a necessidade de práticas pedagógicas éticas, intencionais, previamente planejadas e protocoladas dentro do AEE.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é, se não, propor a construção e a implementação de princípios de acolhimento no AEE, contemplando elementos fundamentais como escuta sensível, empatia, planejamento pedagógico individualizado e integração com a comunidade escolar. Pretende-se, com isso, transformar o AEE em um espaço que deixe de ter caráter apenas emergencial e passe a ser reconhecido como uma ação pedagógica planejada, intencional e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

A metodologia utilizada nesta investigação é de caráter qualitativo, desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica, com análise de documentos oficiais e referenciais teóricos sobre inclusão, acolhimento e políticas públicas, além da reflexão sobre práticas docentes vivenciadas ao longo do exercício profissional na Educação Básica e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa abordagem busca articular teoria e prática, evidenciando que a inclusão efetiva requer uma postura ética, de reconhecimento, escuta ativa e valorização do outro em sua totalidade.

2 SOCIOAFETIVIDADE E INCLUSÃO

Nas últimas décadas, temos testemunhado avanços significativos nas políticas educacionais brasileiras, especialmente no que diz respeito ao direito de todos os estudantes à educação de qualidade. A escola, nesse contexto, precisa ser entendida como um espaço que acolhe a diversidade, respeita as singularidades e valoriza as múltiplas formas de aprender e de ser. Entretanto, para que isso se concretize, é necessário repensar o fazer pedagógico a partir de práticas mais humanizadas, que compreendam o estudante em sua integralidade. Como aborda Beyer em sua pesquisa, essa tarefa não é fácil:

O que se constata, porém, nesses últimos anos, na repercussão do confronto entre legislação educacional e as realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta. Estes últimos julgam-se, na sua grande maioria, despreparados para atender alunos com necessidades especiais. (Beyer, 2003, p. 01).

Como professora com longa trajetória em sala de aula e atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), afirmo que a inclusão escolar de estudantes com deficiência ou necessidades específicas não pode se limitar à presença física do aluno na escola ou à mera adaptação curricular. Faz-se necessário iniciar o processo de inclusão desde o recebimento da família no ambiente escolar, na escuta empática, ativa e interessada das informações que a família traz sobre o estudante, na explicação do que é, como é, e para quem se destina o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, esses movimentos perpassam por uma transformação ética, sensível e relacional. Mudanças muito necessárias, porém, pouco observadas no contexto geral, embora alguns consigam se mostrar abertos para praticar essa recepção voltada para uma abordagem mais acolhedora e empática, poucos acreditam e essa falta de “organização protocolar” gera um certo desconforto no que tange o fato de que cada escola age da maneira que lhe convém e não de uma maneira pensada para garantir meramente

que, independente do lugar possa a família e o aprendiz serem devidamente recebidos, acolhidos e atendidos dentro do que os documentos norteadores orientam.

Nesse sentido, a Política Nacional de Humanização (PNH), criada pelo Sistema Único de Saúde (SUS) em 2003, apresenta princípios que vão além do campo da saúde e dialogam com a educação, e nesta pesquisa a tomarei como documento de estudo e análise para pensar a escola e as práticas inclusivas. A PNH propõe diretrizes que se baseiam em uma abordagem acolhedora, participativa e ética, valorizando a escuta, o vínculo, a corresponsabilização e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Como aponta o Ministério da Saúde para a organização do SUS: “humanizar é valorizar os diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde. É apostar na potência do encontro, no fortalecimento dos laços e na construção coletiva de soluções”. (Brasil, 2004, p. 12).

Também o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que aborda a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado, reafirma a educação como direito de todos e dever do Estado, com ênfase na garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, em processo de escolarização na escola regular. Este documento é um marco legal, que consolida o compromisso do Brasil com a perspectiva inclusiva, assumindo a diversidade como princípio orientador das políticas educacionais. Ao reconhecer que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na escola regular, o Decreto rompe com a lógica excludente do passado e reforça a urgência de construir um modelo educativo baseado na equidade, no respeito às diferenças e na promoção de oportunidades reais de aprendizagem (Brasil, 2011).

Uma de suas principais colaborações está na valorização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ação pedagógica articulada à proposta curricular da escola. O AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa, por meio de serviços, recursos e estratégias que eliminem as barreiras no processo de escolarização. A atuação na Sala de Recursos Multifuncionais, conforme previsto no artigo 2º, deve ocorrer de forma contínua, planejada e com foco na autonomia e no protagonismo dos estudantes. Isso exige do educador não apenas conhecimento técnico, mas sobretudo postura ética, empática e afetiva, capaz de acolher e escutar o outro em sua totalidade.

Logo o Decreto impulsiona uma visão humanizadora da educação especial, na qual o AEE é espaço de escuta qualificada, de criação de vínculos e de mediação entre os estudantes, a escola e a comunidade, logo corrobora com os apontamentos de que a inclusão começa antes da entrada propriamente dita do aluno no ambiente escolar, mas se inicia na chegada da família e a forma como esta chegada será conduzida para o início de um vínculo de parceria e confiança. Dessa forma, a aplicação efetiva do Decreto em contextos reais da escola e de sala de aula, especialmente no âmbito do AEE, depende da atuação intencional, crítica e empática não somente do professor, que precisa estar comprometido com a escuta ativa, o acolhimento das famílias, o planejamento colaborativo e a construção de práticas que assegurem o pertencimento, a dignidade e a inclusão plena dos estudantes com deficiência, mas da escola enquanto espaço de transformação e socialização.

Também Vygotsky (1991), em seus estudos e pesquisas, a partir da teoria sócio-histórica, apontava para a relevância de promover um espaço escolar que proporcionasse ou mesmo viabilizasse encontros com variedades e diversidade de pessoas, de especificidades para oportunizar a todos a convivência, a ampliação das relações e o desenvolvimento dado ao fato de que os sujeitos aprendem pela interação, colaboração, troca, imitação, pelo exemplo e fundamentalmente pelo convívio com seus pares.

Ao trazer esses princípios para o AEE, percebemos o quanto é essencial garantir mais do que a permanência: é necessário promover o pertencimento. A escuta qualificada, que também é base da PNH, precisa estar presente nas práticas pedagógicas como um ato de atenção, sensibilidade e compromisso com os estudantes e com as pessoas em geral. Paulo Freire (1996, p. 105) nos lembra que: “escutar é, sem dúvida, um verbo que carrega um profundo sentido político. Ao escutar o outro, reconheço sua existência, sua história, sua humanidade. Escutar é um ato de presença”. Esse escutar genuíno não é apenas ouvir o que o aluno diz, mas compreender suas vivências, medos, sonhos e necessidades. No cotidiano do AEE, cada encontro com os estudantes é uma oportunidade de escutar, observar, estabelecer vínculos afetivos e pedagógicos que possam favorecer o desenvolvimento integral e os processos inclusivos.

Outro princípio fundamental é o acolhimento, que deve ser compreendido como um gesto de cuidado, respeito e empatia. Mais do que oferecer conteúdos, é essencial criar um ambiente onde o estudante se sinta respeitado e valorizado. Como nos ensinou Vygotsky (1991, p. 112), o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e é por meio das interações que o sujeito constroi conhecimento: “aquilo que hoje está no plano da interação social aparecerá amanhã no plano intrapsicológico. O que está na zona de desenvolvimento proximal do aluno será, com a mediação do outro, sua conquista pessoal”. Ou seja, é no coletivo, na relação com os outros, que o estudante avança. A educação inclusiva, portanto, precisa ser relacional, afetiva e ética. Nesse cenário, o AEE é espaço privilegiado de apoio à autonomia, à escuta e ao respeito pelas diferenças.

Outro conceito essencial para se repensar a prática pedagógica inclusiva é o protagonismo. Permitir que o estudante seja sujeito ativo de sua aprendizagem é reconhecer que cada um tem uma forma própria de se expressar e aprender. Loris Malaguzzi (1999), criador da abordagem Reggio Emilia, valorizava profundamente essa multiplicidade de expressões, afirmando:

A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de brincar e de falar. [...] Cem maneiras de escutar, de se maravilhar e amar. [...] A escola e a cultura roubam-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: para pensar sem confundir, para amar e se maravilhar, existe uma só maneira (Malaguzzi, 1999, p. 10).

Essa citação nos faz refletir sobre o quanto ainda precisamos avançar para garantir que as múltiplas linguagens e possibilidades de nossos alunos sejam de fato respeitadas e valorizadas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também reforça esse olhar ao afirmar que a inclusão deve promover a participação plena dos alunos em todos os aspectos da vida escolar, garantindo-lhes condições adequadas de aprendizagem.

Nesse sentido, o entrelaçamento dos princípios da PNH com a política de inclusão e com as práticas do AEE nos convida a construir uma escola verdadeiramente democrática, onde cada sujeito seja reconhecido e acolhido em sua inteireza. Como nos lembra Freire (1996, p. 34): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

3 INTEGRANDO PRINCÍPIOS ENTRE A PNH E O AEE

Trazer os princípios da PNH para o AEE requer repensar a escola como um espaço de cuidado mútuo, onde a empatia e o afeto são componentes indissociáveis do processo educativo. Nesse sentido, a formação continuada dos educadores torna-se essencial, não apenas no aspecto técnico, mas primordialmente no fortalecimento de competências socioafetivas que sustentem práticas pedagógicas mais humanizadas.

A escuta ativa da comunidade escolar, envolvendo famílias, professores, equipe gestora e os próprios estudantes, precisam estar na base das decisões pedagógicas, como bem nos lembra Freire (1996, p. 32), “ensinar exige pesquisa”, e é no diálogo com a realidade concreta da escola que surgem as práticas que de fato transformam. O AEE, portanto, não pode ser visto como um espaço isolado, mas como parte integrante de um projeto coletivo de educação que respeite a dignidade de todos. A escuta verdadeira transforma relações e viabiliza a criação de vínculos fortes e verdadeiros.

Estando atualmente atuando como professora de AEE, compreendo que a inclusão vai além da presença física do estudante na escola e é preciso estabelecer vínculos, conhecer ou reconhecer a subjetividade e investir na formação socioafetiva de todos os envolvidos no processo educativo, isso, por sua vez, implica uma mudança de postura ética, que valorize o outro em sua totalidade, como é defendido pela PNH: “Operando com o princípio da transversalidade, o HumanizaSUS lança mão de ferramentas e dispositivos para consolidar redes, vínculos e a corresponsabilização entre usuários, trabalhadores e gestores”. (Brasil, 2009, p. 4).

Por isso, reafirmo que é necessário investir na formação continuada dos educadores, fortalecer a escuta da comunidade escolar e promover práticas pedagógicas que favoreçam a afetividade, o diálogo e o respeito à singularidade de cada estudante. Essa é a base para uma inclusão que vá além do discurso e se realize no cotidiano das salas de aula, com ética, compromisso e amorosidade.

Trazer os princípios da PNH (2003) para a educação é um movimento necessário e plausível, assim como no SUS, onde o acolhimento humanizado busca qualificar a abordagem profissional, além de garantir e/ou resgatar a dignidade dos sujeitos. O AEE também deve se constituir como espaço de cuidado, onde o estudante é olhado em sua integralidade. O professor de AEE, precisa ser, antes de tudo, um educador sensível, capaz de construir pontes entre o currículo e a vida, entre o conteúdo e o afeto.

A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei 13.146 (LBI, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco legal que assegura os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas incluindo a educação e reforça que o Atendimento Educacional Especializado deve ser individualizado, planejado e orientado por critérios pedagógicos. Sendo assim, é de extrema relevância organizar o acolhimento do aluno com deficiência no AEE, criar procedimentos de escuta, desenvolver princípios de atendimento, para ser efetivado na prática pedagógica escolar, para que o atendimento possa ser efetivamente considerado humanizado.

É possível traçar um paralelo em forma de tabela para demonstrar a correlação entre esses documentos norteadores até aqui apresentados e a relevância do acolhimento e da empatia. Trata-se de uma tabela que estabelece relações entre PNH, Política de Inclusão, AEE, Acolhimento e Empatia

Quadro 1: Relações entre PNH, Política de Inclusão, AEE, Acolhimento e Empatia

Princípios da PNH	Lei N° 13.146/2015	Funções AEE	Valores de acolhimento e empatia
Acolhimento	Garante acesso, permanência e participação plena dos estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino (Art.27)	Receber o estudante respeitando sua singularidade, com escuta ativa e olhar sensível	Respeitar a história de vida, medos, desejos e formas de expressão do estudante
Protagonismo	Reconhece a capacidade civil da pessoa com deficiência em todas as esferas da vida (Art. 6º)	Estimular a autonomia e a participação ativa do estudante no planejamento e desenvolvimento das atividades.	Valorizar a voz, a escolha e o ritmo de aprendizagem do aluno
Vínculo e corresponsabilidade	Estimula o trabalho colaborativo entre escola, família e sociedade (Art. 28)	Atuar em parceria com a sala regular, família e equipe pedagógica na elaboração e execução do PAEE	Estabelecer vínculos afetivos, trocas respeitadas e rede de apoio
Escuta qualificada	Afirma o direito à comunicação e expressão por diferentes meios, inclusive tecnologias assistivas (Art. 10)	Observar, escutar e adaptar práticas conforme as necessidades reais do estudante	Escutar com empatia , considerando contextos emocionais, sociais e culturais
Humanização do cuidado	Educação como direito humano, pautado na igualdade da pessoa com deficiência (Art. 1ª)	Oferecer atendimento com foco no desenvolvimento global do estudante	Práticas pedagógicas com base na ética do cuidado, respeito e inclusão

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A elaboração da Tabela 01 tem como objetivo sistematizar e evidenciar as inter-relações entre os princípios da Política Nacional de Humanização (PNH), os fundamentos legais da Lei nº 13.146/2015, às funções do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os valores de

acolhimento e empatia que sustentam práticas pedagógicas humanizadas. Diante da complexidade que envolve o processo de inclusão escolar e a atuação do professor de AEE, torna-se necessário visualizar, de forma articulada, os elementos teóricos, legais e éticos que fundamentam essa prática.

A tabela acima proporciona uma leitura integrada, permitindo compreender como os princípios da escuta qualificada, do acolhimento e do protagonismo, próprios da política de saúde humanizada, podem ser transpostos para o contexto educacional e aplicados de maneira concreta no cotidiano das salas de AEE. Além disso, a estrutura tabular favorece o entendimento crítico das conexões entre saúde e educação, e fortalece a ideia de que o cuidado e o desenvolvimento integral do estudante com deficiência devem ser vistos de forma intersetorial, efetiva e participativa.

A sistematização apresentada permite, ainda, que seja visualizada a importância de se adotar práticas fundamentadas na empatia, no respeito à diversidade e no reconhecimento das singularidades dos sujeitos, garantindo que o AEE cumpra sua função de promover autonomia, pertencimento e inclusão efetiva. Assim, a Tabela 01 não apenas sintetiza os eixos centrais da pesquisa, como também serve como referência prática para educadores que atuam no campo da educação inclusiva.

4 PRINCÍPIOS DE ATENDIMENTO HUMANIZADO NO AEE

Considerando todos os apontamentos, embasamentos e contribuições até aqui apresentadas, é possível pensar o desenvolvimento de Princípios de Atendimento Humanizado no AEE, fundamentado nos valores da inclusão, da humanização e da Pedagogia. Este documento pode contribuir para sistematizar o trabalho do professor de AEE e evidenciar a importância desse serviço dentro das escolas. Segue abaixo um exemplo, uma proposição construída a partir de pesquisa e experiência pedagógica em AEE, de Princípios de Atendimento Humanizado para o AEE:

Quadro 2: Procedimentos de acolhimento AEE.

Etapas da Intervenção	Ação pedagógica	Objetivo e/ou Finalidade
Identificação e acolhimento inicial	Receber o estudante e sua família com escuta ativa e empática; Coletar informações sobre a trajetória escolar, diagnósticos(se houver) e vivências pessoais (anamnese); Apresentar a escola, os espaços , a sala de AEE e a sala de aula	Criar um ambiente de segurança emocional e confiança; Compreender o histórico do aluno para planejamento das intervenções; Promover o reconhecimento dos espaços e reduzir a ansiedade do aluno

Planejamento individualizado	Analisar as informações coletadas; Definir estratégias pedagógicas com base nas potencialidades e dificuldades do aluno	Adaptar o atendimento às necessidades específicas do estudante; Garantir um ensino personalizado e humanizado
Integração com a equipe escolar	Realizar reuniões pedagógicas com base nas potencialidades e dificuldades do aluno e “apresentá-lo” para o corpo docente; Compartilhar as informações relevantes, sempre respeitando a ética e a privacidade da família	Promover um atendimento articulado e interdisciplinar; Favorecer o desenvolvimento integral do estudante
Acompanhamento e monitoramento	Observar e registrar o desempenho do estudante; Realizar encontros periódicos com a família para troca de informações; Avaliar a efetividade das estratégias pedagógicas aplicadas	Acompanhar a evolução do estudante, identificando avanços e dificuldades para ajustes necessários
Avaliação contínua e Ajustes	Reavaliar o Plano de Atendimento Individualizado(PEI) de forma sistemática; Adaptar estratégias pedagógicas conforme os resultados observados; Registrar os processos avaliativos (fotografias, vídeos, fichas, portfólios, documentos, diários, cadernos etc)	Promover o avanço contínuo da aprendizagem, garantindo respostas pedagógicas coerentes e eficazes.
Encaminhamentos interdisciplinares	Quando necessário, realizar encaminhamentos para	Assegurar atendimento integral ao estudante,

	serviços de saúde, assistência social ou outros órgãos especializados; Articular com redes de apoio externas à escola	considerando aspectos educacionais, sociais e de saúde
Participação da Família e da Comunidade Escolar	Incentivar a participação ativa da família nas decisões pedagógicas; Promover encontros, oficinas e ações de sensibilização com a comunidade escolar; Estimular o diálogo permanente entre escola, família e comunidade	Fortalecer o processo de inclusão, envolvendo todos os atores que influenciam a trajetória escolar do estudante

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Princípios como esses não são um roteiro fixo, mas um guia vivo, sensível e ético, que devem ser construídos a partir do contexto de cada escola e das particularidades de cada estudante. Eles valorizam o que a prática revela, o que a teoria ilumina e o que a escuta transforma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRÁTICA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA NA EMPATIA, NO ACOLHIMENTO E NA ESCUTA

A prática pedagógica fundamentada na empatia, no acolhimento e na escuta qualificada tem o poder de transformar vidas. A escola, assim como um hospital, é lugar de cuidado e o professor, tal qual um médico, pode ser instrumento de cura, esperança e de cuidado, logo também salva vidas. Como professora de AEE, corroboro com a máxima de que a inclusão só se concretiza quando tratamos o outro com respeito, dignidade e afeto. Educar é um ato de amor e de compromisso social. É como diz Freire (1996), um exercício de esperança. Que nossas escolas se tornem, cada vez mais, espaços de humanização, onde cada sujeito seja reconhecido em sua totalidade e tenha assegurado o direito de aprender, de pertencer e de sonhar.

Neste trabalho de pesquisa foram desenvolvidos princípios de atendimento, avaliação e inclusão numa perspectiva humanizada, com o propósito de dar visibilidade às práticas pedagógicas inclusivas, valorizando a escuta, o acolhimento e a empatia, compreendendo esses elementos como pontos fundamentais para um atendimento educacional que busca a construção de uma escola mais humanizada. Dessa forma, buscou-se refletir como as pesquisas do campo da educação inclusiva, os documentos orientadores e as diretrizes, podem contribuir e serem aplicados no Atendimento Educacional Especializado (AEE). É preciso considerar a junção da Política pública de inclusão aliada à escuta qualificada, à formação docente, ao respeito à singularidade dos indivíduos, para assegurar o direito à educação e a promoção do desenvolvimento integral de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- BRASIL. *Ministério da Saúde*. Secretaria de Atenção à Saúde. *HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização (PNH) – A Humanização como Eixo Norteador das Práticas de Atenção e Gestão em todas as instâncias do SUS*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasisus_2004.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.
- BEYER, Hugo Otto. *Vista do A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação*. (2003) Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003/3032>>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. 2. ed. Tradução de Dinah Sales Alencastro. Porto Alegre: Penso, 2016. (Original de 1999).
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SEXUALIDADE DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tarine Silveira Bialeski¹

RESUMO: Este artigo analisa a abordagem da sexualidade no contexto da educação especial, com ênfase nas percepções, dificuldades e práticas pedagógicas adotadas por professoras e professores diante das manifestações de estudantes com deficiência. A partir de uma pesquisa qualitativa, identificam-se entraves significativos à tematização da sexualidade no ambiente escolar, sobretudo em razão da escassa formação específica dos docentes, da ausência de diretrizes institucionais mais evidentes e da persistência de estigmas, preconceitos e concepções capacitistas. Os dados analisados revelam que, em muitos casos, as práticas escolares se limitam a intervenções pontuais, baseadas em discursos normativos e disciplinadores, que tendem a silenciar ou patologizar o exercício da sexualidade por pessoas com deficiência. Com base no referencial teórico de Guacira Lopes Louro e em autores que discutem a sexualidade como direito humano e dimensão constitutiva da subjetividade, argumenta-se que a escola precisa assumir um papel propositivo e ético na construção de uma educação sexual inclusiva, pautada na escuta qualificada, no respeito à diversidade e no combate a todas as formas de exclusão. Defende-se, assim, a urgência da inserção de projetos pedagógicos que tratam a sexualidade como parte importante da formação integral dos sujeitos, contribuindo para a promoção da autonomia, da cidadania e da dignidade dos estudantes com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade. Educação especial. Inclusão. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade é uma dimensão constitutiva do ser humano, presente ao longo de todo o ciclo da vida, independentemente de gênero, idade, condição física, sensorial ou intelectual. Conforme argumenta Guacira Lopes Louro (2004), a sexualidade não é uma expressão natural e instintiva, mas, sim, uma construção social permeada por rituais, linguagens, representações e práticas culturais. Nessa mesma linha de raciocínio estão as proposições de Michel Foucault (1988), que caracteriza a sexualidade como um "dispositivo histórico", isto é, um conjunto de discursos e práticas que produzem verdades, normatizam condutas e organizam saberes sobre o corpo e o desejo.

Mesmo com a complexidade da sexualidade enquanto dispositivo histórico, conforme abordado por Foucault, o desafio reside em como o ambiente escolar ainda lida com a sexualidade de pessoas com deficiência, frequentemente negando-a, invisibilizando-a ou tratando-a como tabu. A escola, enquanto espaço de socialização e desenvolvimento integral, enfrenta o desafio de reconhecer que estudantes da educação especial também são sujeitos de desejo, afeto e relações. Nessa sequência, garantir o acesso a uma educação sexual emancipadora e ética é condição para a efetivação de seus direitos.

Nesse sentido, segundo a UNESCO (2018), a educação sexual deve estar fundamentada em princípios de equidade de gênero e justiça social, sendo parte essencial da formação cidadã. A diretora-geral da organização, Audrey Azoulay, afirma: "Com base nas últimas evidências

¹ Graduada em Ciências Biológicas/UFRGS. Contato: ta.rine.silveira@hotmail.com.

científicas, a ‘Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade’ reafirma a importância da educação em sexualidade em um contexto de direitos humanos e equidade de gênero”. Logo, ao estudante com deficiência, também esta educação deve ser propiciada.

Considerando isso, este artigo propõe-se a refletir sobre como estudantes da educação especial vivenciam sua sexualidade no ambiente escolar e de que maneira professoras e professores da educação básica percebem, acolhem ou intervêm nessas manifestações. A escolha do tema resulta da observação de que, na prática pedagógica cotidiana, ainda há silenciamentos, inseguranças e atitudes capacitistas que dificultam o reconhecimento da sexualidade dessas pessoas como parte de seu desenvolvimento humano.

Desse modo, a pergunta norteadora da pesquisa é: “Como estudantes da educação especial acessam e expressam sua sexualidade no ambiente escolar e como docentes da educação básica percebem e atuam frente a esse processo?”. O objetivo geral do estudo é compreender as manifestações da sexualidade desses estudantes e os desafios enfrentados pelas(os) docentes na abordagem do tema.

A relevância deste estudo está na urgência de fomentar práticas pedagógicas inclusivas e anticapacitistas, comprometidas com os direitos humanos e com uma educação sexual crítica, reflexiva e transformadora. A discussão parte do pressuposto de que a sexualidade não é apenas uma questão individual, mas atravessa os campos ético, político e educacional.

Ao longo das últimas décadas, o Brasil incorporou as dimensões de gênero e sexualidade às políticas públicas educacionais, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (1994) e os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024). Apesar desses avanços legais, ainda é necessário fortalecer ações concretas nas escolas, sobretudo no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência.

A sexualidade, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é um aspecto central da vida humana e envolve múltiplas dimensões: o sexo biológico, a identidade de gênero, a orientação sexual, os fatores psicológicos, sociais, culturais e éticos. Assim, a educação sexual deve ir além da mera transmissão de informações biológicas: deve promover o respeito, o consentimento, a empatia e a responsabilidade. bell hooks (2000) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “o pessoal é político”, indicando que nossas ações individuais têm impactos sociais profundos — especialmente no que tange ao amor, ao cuidado e ao respeito mútuo. Portanto, refletir sobre sexualidade no contexto da educação especial é também pensar em um projeto de escola democrática, inclusiva e acolhedora, que reconhece os corpos e subjetividades diversas como legítimos. A educação sexual crítica, quando orientada por valores de justiça e igualdade, tem o potencial de transformar relações, combater preconceitos e ampliar horizontes de emancipação para todos os sujeitos escolares.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa exploratória, por estar alinhada aos objetivos e à intencionalidade da pesquisa. Como procedimento, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), com categorização emergente das respostas, a partir da aplicação de um questionário online semiestruturado. As questões permitiram investigar três eixos centrais: a) Percepções docentes sobre a expressão da sexualidade dos alunos; (b) Práticas pedagógicas relacionadas ao tema; e (c) Formação recebida e necessidades formativas. Esse instrumento foi disponibilizado pelo whatsapp dentro de dois grupos de docentes da educação básica no qual tenho acesso, entre os dias 19 a 23 de maio de 2025, totalizando cinco dias úteis, e direcionado a professores e professoras da educação básica que atuam com adolescentes da educação especial. Ao todo, foram obtidas 25 respostas, número considerado adequado para

atender aos objetivos propostos. Ressalta-se que o estudo seguiu rigor ético, com aprovação institucional e uso de TCLE (termo de Consentimento Livre e Esclarecido) digital.

Quadro 1: Grupos, subgrupos e falas representativas extraídas da análise qualitativa do questionário aplicado aos docentes.

Grupos	Subgrupos	Trechos das respostas das professoras e professores.
Percepções docentes sobre a expressão da sexualidade dos alunos	1.1- Manifestações da Sexualidade no Cotidiano Escolar.	"Na primeira infância, de forma muito natural; já os maiores, há um certo tabu". "Entre adolescentes é mais recorrente, mas há despertar em crianças. "Percebo cotidianamente, mas de diferentes formas: algumas vezes através de olhares e risos, algumas vezes de forma integral. "Na relação com o próprio corpo e na convivência com os grupos, por vezes surge como algo espontâneo, dúvidas ou curiosidades".
	2.1- Sexualidade Além do Biológico.	"Ser fundamental. Para todos os profissionais que trabalham na escola. É uma longa caminhada e que precisa ser conversado, dialogado, trocas de apoio, formação continuada". "A sexualidade é muito mais do que uma questão biológica ou fisiológica. Ela é uma dimensão essencial do ser humano, que se entrelaça com a nossa história de vida, emoções, cultura, vínculos e até mesmo com a forma como nos vemos e nos sentimos no mundo". "Muitas vezes as instituições não têm a preocupação de oportunizar a educação sexual de maneira transversal no seu currículo, bem como a educação inclusiva". "Acho que a escola tem obrigação de trabalhar o assunto, considerando que muitos adolescentes não têm orientação necessária em casa. Ou mesmo reproduzem ideias preconceituosas trazidas do ambiente que vivem".
Práticas pedagógicas relacionadas ao tema.	1.2- Abordagem Pedagógica da Sexualidade.	"A partir das demandas que surgem dos alunos, lidando de forma natural e esclarecedora, conforme à necessidade de cada um naquele momento". "Através de pesquisa na internet e explanação oral conforme a manifestação de interesse dos alunos". "Abordo apenas nas aulas de ciências do 8º ano ou quando surge alguma questão de cunho sexual em outras turmas. De acordo com o que foi levantado em questão dou uma fala e oriento sobre". "Normalmente e com muita naturalidade quando questionada. Meu componente não tem muita relação com

		esse assunto, mas procuro sanar as dúvidas quando trazem”.
	2.2- Desafios no Ambiente Escolar.	“Por vezes, a falta de entendimento das famílias por lidar com as questões da sexualidade como tabu. Também a falta de conscientização de que as pessoas com deficiência também desenvolvem os aspectos sexuais em sua vida e por vezes seguem sendo infantilizadas pelos familiares ao chegarem na puberdade e adolescência”. “Acho que o maior desafio é falar com a família sobre alunos que se masturbam em momentos inapropriados, como no ambiente escolar e de forma escancarada. Geralmente meninos que ficam roçando seus órgãos em equipamentos da sala, por exemplo. Tenho receio de famílias muito religiosas que poderão punir esses alunos como se fosse pecado ou algo assim... (Mas nunca precisei falar com as famílias sobre isto, pois aconteceram pouquíssimas vezes)”. “Algumas famílias não estão abertas ao assunto”. “Conversar com a família que muitas vezes não quer tocar nesse assunto”. “Que eles levem a sério essa conversa, sem risadas, sem preconceitos”.
Formação recebida e necessidades formativas	1.3- Formação Docente frente a educação sexual e inclusiva.	"Nenhuma formação" (maioria das respostas). "Busco por conta própria" (cursos online, palestras avulsas).
	2.3- Papel da Escola na Educação Sexual Inclusiva.	"Escola é o lugar mais democrático para abordar o tema". "Muitos só têm acesso à informação aqui". "Falta preparo dos professores", "currículo não prioriza". "Na educação, acaba sendo o foco. Falta formação para saber como abordar e trabalhar esse assunto, de forma mais clara". "Compreendo que a sexualidade envolve toda uma dimensão da vida além das questões biológicas e que mereceria mais atenção. Envolve questões de gênero e orientação sexual, o que é crucial ser conversado no ensino fundamental. E os aspectos biológicos como as mudanças hormonais e a atração pelo outro impacta muito os aspectos sociomemocionais nessa etapa da vida". "Penso que é um assunto a ser tratado com normalidade".

Fonte: Elaborada pela autora.

Após aplicar o instrumento de coleta de dados, as categorizações foram organizadas em três grandes grupos:

1. Percepções docentes sobre a expressão da sexualidade dos alunos (perguntas 1 e 6):
 - 1) Como você percebe a manifestação da sexualidade entre seus alunos no cotidiano escolar?
 - 6) Qual a tua percepção sobre a sexualidade não se restringir aos aspectos biológicos?
2. Práticas pedagógicas relacionadas ao tema (perguntas 2 e 3):
 - 2) De que maneira você aborda temas relacionados à sexualidade em suas práticas pedagógicas?
 - 3) Quais desafios você enfrenta ao lidar com questões de sexualidade expressas por seus alunos no ambiente escolar?
3. Formação recebida e necessidades formativas (4 e 5):
 - 4) Que tipos de formação inicial e continuada você recebeu para trabalhar com temas relacionados à sexualidade na educação básica?
 - 5) Como tu avalia o papel da escola na promoção de uma educação sexual que respeite a diversidade e os direitos humanos para uma educação inclusiva?

2 DISCUSSÕES E ANÁLISE DE DADOS

2.1. Percepções docentes sobre a expressão da sexualidade dos alunos

2.1.1 Manifestações da Sexualidade no Cotidiano Escolar

A análise das respostas obtidas no questionário aplicado aos docentes revela que a sexualidade é percebida de maneira distinta conforme a faixa etária dos estudantes e sua condição de deficiência. Para muitos docentes, a manifestação da sexualidade na infância é interpretada como um fenômeno natural e, em certa medida, inofensivo. Um dos respondentes afirma: “Na primeira infância, de forma muito natural; já os maiores, há um certo tabu”. Esse tipo de observação reflete uma tendência comum à naturalização da sexualidade infantil, compreendida como expressão espontânea da curiosidade corporal, mas que, paradoxalmente, também leva à sua desvalorização enquanto parte legítima do desenvolvimento humano.

Entre adolescentes, por outro lado, os relatos docentes sugerem uma crescente preocupação e um tom mais moralizante. As manifestações passam a ser vistas com maior desconforto ou mesmo como indícios de comportamento inadequado. Essa mudança de percepção revela uma compreensão fragmentada da sexualidade: em vez de ser tratada como um processo contínuo e inerente à formação da pessoa, ela é associada à transgressão, especialmente no ambiente escolar. Isso dialoga com a crítica de Louro (2004), ao destacar que a escola busca manter a “inocência” e a “pureza” de crianças e adolescentes, mesmo que isso implique o silenciamento de suas experiências e a negação de seus saberes sobre identidade, desejo e práticas sexuais.

No caso de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com deficiência intelectual (DI), a análise aponta para uma tendência ainda mais marcada de dessexualização. Os discursos docentes frequentemente os retratam como sujeitos “infantilizados”, “incapazes” ou “fechados”, reafirmando estigmas capacitistas que negam sua condição de sujeitos

sexuados. Um exemplo ilustrativo dessa lógica está no trecho retirado do artigo - A pessoa com deficiência e os entrelaces com as questões de gênero e de sexualidade -, que aponta: “É a partir da visão infantilizada e incapacitante do sujeito com deficiência que se ignora a sua identidade de gênero e a sua sexualidade, como se fosse incapaz de suas próprias escolhas e de ter domínio sobre o seu corpo” (p. 4).

Essa perspectiva impede que esses estudantes sejam reconhecidos como protagonistas de sua história afetiva e sexual, tornando sua autonomia sobre o próprio corpo dependente da autorização de terceiros — geralmente familiares ou cuidadores. Tais representações limitam o exercício da cidadania e o acesso a uma educação sexual que respeite a diversidade e a complexidade dos sujeitos com deficiência.

Incoerentemente, apesar dessa tendência à negação da sexualidade, muitos professores expressaram preocupação com questões como gravidez na adolescência, inclusive entre estudantes com deficiência. Essa contradição revela o caráter ambíguo com que o tema é abordado: ao mesmo tempo em que se nega a presença da sexualidade, reconhecem-se os riscos associados à sua vivência, sem que haja, contudo, uma ação pedagógica planejada e sistemática que aborde a temática de forma educativa e emancipatória.

As manifestações da sexualidade relatadas pelos docentes aparecem sob diferentes formas: desde comportamentos corporais — como toques em si, olhares, gestos, risos, desenhos ou comportamentos mais explícitos, como esfregar o pênis em objetos — até questionamentos sobre identidade de gênero. No entanto, tais expressões são muitas vezes interpretadas sob uma ótica disciplinar, sendo vistas como condutas inadequadas a serem reprimidas, e não como oportunidades educativas.

Essa perspectiva reforça a análise de Louro (2004, p. 17), ao afirmar que os sujeitos que expressam sua sexualidade de maneira mais evidente no ambiente escolar são rapidamente estigmatizados: “Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam ‘marcados’ como figuras que se desviam do esperado”.

Em síntese, os dados analisados revelam que a sexualidade, embora esteja presente de forma constante no cotidiano escolar, ainda é tratada de maneira contraditória, com percepções que muitas vezes a colocam em uma posição secundária ou mesmo excludente dentro do espaço educacional. Isso pode ser observado nas falas dos professores entrevistados, como: “Depende dos sujeitos envolvidos”, “Estão se descobrindo por conta própria, sem muito entendimento do que estão fazendo ou sentindo” e “Poucos manifestam interesse pelo gênero oposto”. Essas afirmações demonstram uma compreensão limitada e, em certa medida, carregada de julgamentos, sobre as vivências afetivo-sexuais dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência.

A sexualidade é vista, por alguns docentes, como algo externo ao processo educativo, quando na verdade é parte essencial da formação integral dos sujeitos. Além disso, essas percepções revelam a ausência de uma abordagem sistemática e acolhedora, que reconheça a sexualidade como um direito humano e como uma dimensão legítima do desenvolvimento de crianças e adolescentes. A presença de estigmas sociais, visões moralizantes e, por vezes, capacitistas, reforça a necessidade urgente de transformação nesse campo.

É fundamental que a escola se comprometa com uma educação sexual que vá além da simples prevenção ou do controle de comportamentos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas, críticas, respeitosas e que valorizem a diversidade dos corpos, desejos, expressões de gênero e subjetividades. Essa mudança é indispensável para garantir que todos os estudantes,

com ou sem deficiência, tenham seus direitos reconhecidos e sua dignidade respeitada no ambiente escolar.

2.2 Práticas pedagógicas relacionadas ao tema

2.2.1 Estratégias Docentes e Dificuldades na Abordagem da Sexualidade

As respostas às perguntas 2 e 3 do questionário evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos docentes na abordagem da sexualidade, especialmente no que tange a estudantes com deficiência. As falas dos professores em resposta à pergunta “De que maneira você aborda temas relacionados à sexualidade em suas práticas pedagógicas?” são reveladoras: “Confesso que não abordo de maneira específica” e “Respondo só o que é perguntado” contrastam com uma abordagem mais esperada, como “Natural e informativa”. A maioria dos docentes relata não se sentir preparado para tratar do tema em sala de aula, particularmente no que concerne à diversidade sexual e à vivência afetivo-sexual de pessoas com deficiência. Essa falta de preparação reflete lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos profissionais da educação.

As práticas relatadas são, em sua maioria, pontuais, ocorrendo em resposta a situações específicas — como comportamentos considerados inadequados — e não como parte de um projeto pedagógico estruturado. Um exemplo recorrente citado por docentes envolve casos em que estudantes tocam partes íntimas ou demonstram comportamentos sexuais em público, os quais são imediatamente reprimidos ou encaminhados para orientação individual. Uma professora ilustra essa abordagem: “Geralmente meninos que ficam roçando seus órgãos em equipamentos da sala. Tenho receio das famílias muito religiosas punirem esses alunos como se fosse pecado ou algo assim, mas nunca precisei falar com as famílias, porque ocorreu pouquíssimas vezes”. Tais ações revelam uma abordagem higienista e disciplinadora, que tende a tratar a sexualidade como problema ou distúrbio, em vez de reconhecê-la como dimensão constitutiva da identidade dos sujeitos (FOUCAULT, 1999).

Além disso, os relatos indicam que há uma predominância da lógica da heteronormatividade e da proteção da “moral escolar”, o que leva muitos docentes a evitarem aprofundar questões como identidade de gênero e orientação sexual. Essa postura é ainda mais evidente quando se trata de alunos com deficiência, pois há um temor de que discutir o tema signifique “estimular” comportamentos considerados inadequados, reforçando a ideia capacitista de que esses sujeitos não possuem ou não deveriam possuir desejos sexuais.

Outro desafio apontado é o receio de retaliações por parte das famílias. Muitos professores relatam medo de sofrer críticas ou denúncias por tratar de temas sensíveis como gênero e sexualidade, o que gera autocensura e insegurança. Isso demonstra a existência de um ambiente escolar ainda conservador, no qual a sexualidade é vista como tema “perigoso”, a ser evitado ou tratado de forma superficial, em vez de ser abordado com seriedade, respeito e embasamento pedagógico.

Apesar dessas dificuldades, alguns docentes relatam iniciativas positivas, como rodas de conversa, debates mediados por vídeos ou uso de materiais didáticos inclusivos. No entanto, essas práticas ainda são introdutórias e geralmente dependem da iniciativa individual do professor, sem apoio institucional sistemático. Isso reforça a necessidade de políticas públicas educacionais que incluam a sexualidade — especialmente em sua intersecção com a deficiência — como conteúdo curricular, e que ofereçam suporte teórico-metodológico aos educadores.

Conforme destaca Mello (2012), é preciso compreender a sexualidade como um campo educativo legítimo, que deve ser atravessado por valores como respeito à diversidade, promoção da autonomia e combate às discriminações. Quando os educadores não são preparados para esse trabalho, corre-se o risco de reproduzirem estereótipos que silenciam experiências, que deveriam ser acolhidas e problematizadas no espaço escolar.

Em síntese, os desafios relatados pelos professores apontam para a urgência de se construir uma proposta pedagógica que enfrente o tabu da sexualidade de forma crítica, ética e inclusiva. Isso inclui reconhecer os estudantes com deficiência como sujeitos sexuados, capazes de desejar, amar, decidir e aprender sobre seus corpos e afetos, em diálogo com uma escola que os respeite e os acolha em sua totalidade.

2.3. Formação recebida e necessidades formativas

2.3.1 A Formação Docente frente à Educação Sexual e Inclusiva

As respostas às perguntas 4 e 5 do questionário revelam um quadro preocupante no que diz respeito à formação dos professores para lidar com a sexualidade na escola, especialmente quando esta se articula com a deficiência e a diversidade de gênero e orientação sexual. A maioria dos docentes afirma que não recebeu, durante sua formação inicial, subsídios teóricos ou metodológicos suficientes para abordar essas temáticas, o que resulta em insegurança, omissão ou reprodução de discursos moralizantes e excludentes. Isso evidencia um descompasso, pois a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) exigem formação docente para abordar sexualidade e deficiência.

Essa lacuna na formação compromete diretamente o papel da escola como espaço de promoção da cidadania, dos direitos humanos e da inclusão. Nesse sentido, a ausência de formação continuada na área é igualmente mencionada, com muitos professores apontando que os poucos cursos oferecidos pelas redes de ensino são superficiais, esporádicos ou descolados da realidade cotidiana da escola, o que dificulta sua aplicabilidade prática. A formação inicial omite teorias queer e estudos sobre deficiência (Mello, 2016), reduzindo a sexualidade a enfoques biologizantes, abordando apenas fatores biológicos e fisiológicos.

A literatura educacional já apontava essa fragilidade, Louro (2008) defende que a escola, por muito tempo, assumiu um papel normatizador dos corpos e dos desejos, pautando-se em uma lógica disciplinar que visa mais à contenção do que ao acolhimento da sexualidade. Quando se trata de estudantes com deficiência, essa lógica é ainda mais acentuada, reforçando estereótipos capacitistas e negando a esses sujeitos o direito à expressão do desejo e à vivência da afetividade.

A percepção de muitos docentes aponta para uma escola despreparada em oferecer um ambiente seguro e acolhedor para as complexas demandas afetivo-sexuais dos estudantes com deficiência. Tais relatos são contundentes, indicando não apenas a ausência de diretrizes elucidativas e de recursos pedagógicos adaptados, mas, crucialmente, a falta de uma cultura escolar que integre a sexualidade como parte indissociável do desenvolvimento humano integral. As falas dos próprios professores corroboram essa realidade: "Nenhuma formação, me formei há 20 anos", "Nenhuma formação da mantenedora" e "Não lembro. Será que eu tive??" são testemunhos óbvios desse vazio.

Nesse panorama, a omissão institucional da escola contribui diretamente para a perpetuação de estigmas sociais e para um persistente silenciamento em torno do tema, especialmente evidente no contexto dos alunos com deficiência intelectual. A carência de

diretrizes mais esclarecedoras e abrangentes no ambiente escolar solidifica o que Louro (2008) perspicazmente denomina de “pedagogia do silêncio”, onde a sexualidade das Pessoas com Deficiência (PcDs) é duplamente marginalizada, sendo tratada como um “tabu dentro do tabu”.

A formação docente, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo contínuo e coletivo, que vai além da mera transmissão de conteúdos e promova reflexões críticas sobre os marcadores sociais que atravessam a sexualidade — como gênero, classe, raça e deficiência. Segundo Miskolci (2009), é fundamental que a escola e seus profissionais assumam uma postura ética e comprometida com a desconstrução das normas que excluem, marginalizam ou invisibilizam determinadas formas de viver a sexualidade.

Portanto, o papel da escola deve ser o de ampliar os horizontes dos estudantes, oferecendo-lhes oportunidades para refletirem sobre suas experiências e identidades, em diálogo com um projeto pedagógico que valorize a diversidade e promova a inclusão. Isso exige investimento em políticas públicas de formação docente, elaboração de materiais acessíveis e promoção de espaços de escuta e diálogo com estudantes, famílias e comunidade escolar.

Conforme Freire (1996), ensinar é um ato de coragem e compromisso com a liberdade. Trabalhar com a sexualidade na escola, especialmente no contexto da educação inclusiva, exige justamente esse compromisso: romper com o silêncio, enfrentar os preconceitos e construir saberes que libertem, em vez de aprisionar. A formação docente, nesse sentido, é um dos pilares fundamentais para garantir que esse trabalho seja feito com responsabilidade, sensibilidade e respeito à dignidade de todos os sujeitos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a sexualidade de estudantes da educação especial ainda é um tema pouco debatido no ambiente escolar, frequentemente invisibilizado pela ausência de formação adequada e pela reprodução de estigmas e preconceitos. A análise das respostas docentes revelou dificuldades persistentes no trato com essa temática, motivadas tanto pelo desconhecimento quanto pela carência de suporte institucional.

Essa lacuna contraria diretamente os marcos legais brasileiros que garantem os direitos sexuais e reprodutivos de pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), por exemplo, assegura em seu Artigo 18 o acesso à saúde sexual e informações adaptadas, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforça o direito de adolescentes à orientação sexual inclusiva (Art. 17 e 71). Apesar disso, a implementação dessas normas esbarra em barreiras práticas: currículos que ignoram a diversidade, falta de materiais acessíveis e resistências culturais que tratam a sexualidade das PcDs como tabu ou incapacidade.

Reconhecer a sexualidade como parte integrante do desenvolvimento humano é imprescindível para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Compreender que os aspectos fisiológicos e afetivos da sexualidade não estão condicionados às limitações cognitivas é fundamental para garantir que esses estudantes sejam respeitados em sua integralidade.

A atuação docente, nesse contexto, exerce papel central: professoras e professores influenciam diretamente na construção de ambientes seguros, no fortalecimento da autonomia dos estudantes e na promoção de relações mais saudáveis e respeitadas no espaço escolar. Por outro lado, quando prevalecem percepções equivocadas e tabus, corre-se o risco de reforçar práticas excludentes, perpetuar a desinformação e até violar direitos humanos já garantidos.

É nesse ponto que a reflexão proposta por Louro (2004) se torna essencial. Para a autora, as identidades sociais — de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade — estão entrelaçadas

com a identidade sexual, e todas essas dimensões são atravessadas pelas transformações e subversões da sexualidade. Nas palavras da autora:

Nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem na forma de viver a identidade sexual; eles são, portanto, perturbados ou atingidos, também, pelas transformações e subversões da sexualidade (Louro, 2004, p. 21).

Além disso, a autora nos leva a refletir sobre a fluidez das identidades e a dificuldade em fixar classificações rígidas ao afirmar que “multiplicam-se categorias sexuais, borram-se fronteiras” (Louro, 2004, p. 22). Essa pluralização exige da escola uma postura ética e aberta à diversidade, abandonando concepções dicotômicas e reconhecendo os sujeitos em sua complexidade.

Por fim, Louro (2004) destaca que a sexualidade também é motor de curiosidade e aprendizagem, afirmando que “sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e, sem curiosidade, o ser humano não seria capaz de aprender” (p. 64). Essa provocação reforça o papel fundamental da escola em criar condições para que os estudantes da educação especial possam vivenciar sua sexualidade de maneira segura, respeitosa e livre de preconceitos.

Portanto, é urgente a inclusão da temática da sexualidade nas formações iniciais e continuadas de professoras e professores, bem como sua incorporação nos projetos político-pedagógicos das instituições escolares. Essa mudança não é apenas pedagógica, mas também jurídica: a Convenção sobre os Direitos das PcDs (Decreto nº 6.949/2009), internalizada no Brasil com força constitucional, exige que o Estado promova educação sexual acessível (Art. 24 e 25).

Os Estados Partes reconhecerão que as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir do mais alto nível possível de saúde física e mental, sem discriminação com base na deficiência. (...) Incluir o fornecimento de serviços de saúde gratuitos ou com preços acessíveis às pessoas com deficiência, incluindo os relacionados à saúde sexual e reprodutiva.

Por fim, apenas por meio do conhecimento, do diálogo e de práticas pedagógicas intencionais será possível construir uma escola verdadeiramente acolhedora, que respeite e garanta os direitos dos estudantes da educação especial — reconhecendo suas vivências sexuais como parte indissociável da condição humana e cumprindo o dever legal de assegurar sua plena cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 146, n. 164, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/Del186.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96)*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade*. Brasília, 1994.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024)*. Brasília: MEC, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriana Hilsdorf. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-650, 2012.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: capacitismo e opressão na vida de pessoas com deficiência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 935-952, 2016.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 14, n. 31, p. 150-182, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Definição de sexualidade. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/sexual-health>. Acesso em: jun. 2025.

SERRA, I. O.; JOCA, T. T.; OLIVEIRA, A. R. M. N.; MUNGUBA, M. C. A pessoa com deficiência e os entrelaces com as questões de gênero e de sexualidade. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6157>.

UNESCO. *Orientações técnicas internacionais sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências*. Brasília: UNESCO, 2018.

VALLE, P. R. Dalla; FERREIRA, J. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa. *SciELO Preprints*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697>.

A IN/VISIBILIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS PERIFÉRICAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: AS ARTES CÊNICAS E ERER COMO RECURSO EM SALA DE AULA INCLUSIVA

Iaraci de Souza Silva¹

RESUMO: O artigo apresenta a correlação entre as Artes Cênicas e a Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) como recurso inclusivo de crianças negras periféricas com espectro do autismo, in/visibilizadas pela intersecção de raça, classe e deficiência. A prática centrada nas experiências individuais, denominada MetamorfoseAr-te, pela capacidade de transformação da criança, foi realizada em sala de inclusão e recursos (SIR), em uma escola municipal de ensino fundamental da rede pública de Porto Alegre/RS, situada em uma das comunidades que compreende o complexo BONJA, durante o Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assim, intenciona-se apontar as Artes Cênicas, por sua natureza lúdica e expressiva, associada à ERER, como possibilidade de visibilização de potencialidades de crianças negras no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e processo de inclusão em sala de aula, por meio da metodologia de pesquisa Artesania da diferença. Para tanto, a formação de professores e a articulação escola-família são indispensáveis.

PALAVRAS-CHAVE: In/visibilização. Autismo. Artes cênicas. Educação para as Relações Étnico Raciais.

1 A IN/VISIBILIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS PERIFÉRICAS COM AUTISMO, GRAVE PROBLEMA SOCIAL

Perdoe-me as lágrimas, mas não seria eu sem elas, Oxum deságua em mim e me fortalece com amor e emoção, Yemanjá, ilumina meu Ori e traz sabedoria e conhecimento, Oyá me impulsiona na força de seus ventos e da metamorfose para metamorfosear corpos e mentes... É meu corpo borboleta, minha alma, minha gira-Marias, minha dança, minha essência. Trago aqui um pouco e muito de mim, da minha in/visibilidade, da minha arte, para tecer a escrita potente de crianças negras neurodivergentes e descobrir sua essência e suas múltiplas infâncias e existências-resistência e inscrevê-las nas artes da cena. Axé! (Anedotário Escolar, Junho, 2025).

A in/visibilidade de crianças negras e periféricas com autismo constituiu-se um grave problema social, demandando ações imediatas e eficazes. A escola, espaço primordial de desenvolvimento, às vezes, encontra dificuldade em reconhecer e atender às suas especificidades, resultando em exclusão. Este artigo argumenta que as artes cênicas juntamente

¹ Multiartista, professora na educação antirracista, antimisógina e inclusiva. Ma. em artes cênicas, especializada em arte-educação, psicologia educacional, educação especial e inclusiva. Contato: profe.iaraci@gmail.com.

com a Educação para as Relações Étnico Raciais se configuram como possibilidade para enfrentar a in/visibilização, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dessas crianças focando em suas potencialidades.

No intuito de apresentar uma prática em sala de inclusão e recursos que atenda as necessidades específicas de crianças negras atípicas, problematizou-se a interseccionalidade de raça e classe, como apontam Grada Kilomba, em sua obra *Memórias da Plantação* (2019), sobre o racismo cotidiano; bell hooks, em *Olhares Negros* (2019); raça e classe; *Ensinando a Transgredir* (2017); autonomia e alteridade; Djamilia Ribeiro, *Educação antirracista* (2019). Esta intersecção potencializa-se quando somada à deficiência, criando um triplo estigma, por este motivo, deve-se, minimamente, conhecer os registros estatísticos sobre a população negra com deficiência no mundo e no Brasil.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), em nível mundial, cerca de 15% da população vive com algum tipo de deficiência. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD, 2022), indicou que 18,9 milhões de brasileiros/as são pessoas com deficiência, a maioria negras, 18,4%. Em nosso estado, Rio Grande do Sul, são 21,19%, entre pretos e pardos, o que corresponde a 2.306.194 pessoas e, em Porto Alegre, são 26%. Já os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP, 2023), indicam que a proporção de estudantes com deficiência é maior entre os autodeclarados pretos (9,5%) do que entre os pardos (8,9%) e brancos (8,7%). Estes dados são inexatos, pois cerca de 25,5% dos estudantes não declararam cor/raça no Censo Escolar. Ao analisarmos os dados do INEP constata-se que os estudantes negros/as (pretos e pardos) com deficiência correspondem a duas vezes mais que educandos autodeclarados brancos. Quanto ao transtorno do espectro do autismo, o Censo Demográfico (IBGE, 2022) revelou 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), representando 1,2% da população brasileira. Essa foi a primeira vez que o IBGE divulgou dados oficiais sobre o autismo no Brasil. Importa informar que as crianças e adolescentes somam o maior percentual de pessoas na condição do espectro do autismo, 5,7%, entre 0 e 9 anos e, entre 10 e 19 anos, 3,2%, o que significa 1,1 milhão de pessoas. Nesta pesquisa não há recorte de raça, mas sabe-se que 56% da população brasileira é preta e parda, com isso estima-se que o número de pessoas negras com autismo seja mais expressivo do que de pessoas brancas. De acordo com Ferro *et al.* (2024, p. 132) “Crianças negras com essa condição têm 2,6 vezes menos chances de serem diagnosticadas corretamente na primeira visita a um médico especialista”.

Além disso, a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e diz no Art. 1º, § 2º “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” e no Art. 3º, inciso IV, alínea “a” menciona o direito ao acesso “à educação e ao ensino profissionalizante”. Soma-se a este documento legal o Decreto-lei 11.370/2023 que revogou o Decreto-lei 10502/2020, garantindo o direito de pessoas com deficiência ao ensino em escolas regulares. Outrossim são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista o que consta no parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 50/2023, revisitado em 2024, a fim de garantir que as políticas educacionais e práticas pedagógicas abarquem as especificidades de estudantes com TEA, visando a inclusão e o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos em escolas de ensino regular, permitindo o direito ao convívio social sob a perspectiva da diversidade e da educação inclusiva.

Corroboram com o desenvolvimento da prática em análise, a Lei nº 1328/16 que altera a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB nº 9394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A Lei nº 1328/16 discorre sobre a obrigatoriedade de disciplinas de teatro, dança,

música e as artes visuais na educação básica. Já a BNCC (2018) afirma que as artes cênicas podem auxiliar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, comunicação e expressão de estudantes com necessidades específicas. Quanto à Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), de acordo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, é obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários do Brasil no currículo escolar da educação básica e, em se tratando de uma população majoritariamente negra, não poderia ser diferente.

A metodologia de pesquisa aplicada é Artesania da diferença (NOAL-GAI, 2021), por proporcionar tecer novas perspectivas a partir da experimentação, da escuta-ativa, da relação dialógica com aqueles que, em geral, não escutamos, nem enxergamos ou ouvimos. Contudo a intencionalidade deste método é mostrar caminhos, possibilidades, meios, abrir brechas para pertencer e conviver com a diferença, afinal quem é o diferente? (NOAL-GAI, 2021).

Foi durante o curso de especialização na Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tive a oportunidade de conhecer e estar em contato com o método da professora Daniele Noal-Gai, juntamente com meus pares durante a disciplina ministrada por ela no curso... a metodologia une a arte e a educação inclusiva, por meio da escuta, do fazer e criar. Eu me apaixonei pelo método... iluminou minha mente ... meu fazer matrigestor... tocou minha *alma*. (ANEDOTÁRIO ESCOLAR, ABRIL, 2024).

Ilustração 1: Anedotário



Fonte: acervo pessoal da autora

Desde então, quando houve o contato com a metodologia de pesquisa e intervenção pedagógica Artesania da diferença (NOAL-GAI, 2021), desenvolveu-se a prática MetamorfoseAr-te em sala de inclusão e recursos (SIR), como é denominada a sala multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede pública de ensino

em Porto Alegre, RS, na BONJA². O nome desta prática pedagógica surge pela capacidade que as crianças com autismo têm de transformação, ainda que haja alguma condição atípica, elas são capazes de realizar mudanças rápidas e constituírem novas possibilidades e estratégias diante dos desafios. Espera-se com esta abordagem que as crianças negras atendidas na SIR melhorem a suportabilidade no espaço escolar, a inteligência emocional, a rigidez cognitiva, conquistem maior autonomia e que a prática centrada na experiência individual possibilite a percepção do corpo, dos sentidos e elaborem suas próprias narrativas de maneira diversa, possibilitando a comunicação e empoderamento.

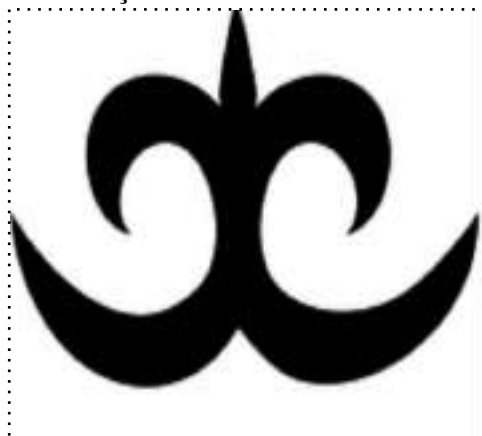
2 INTERSECCIONALIDADE DE RAÇA, CLASSE E DEFICIÊNCIA NA INFÂNCIA NEGRA PERIFÉRICA

A realidade educacional brasileira apresenta um panorama de desigualdade complexo que afeta crianças negras de maneira desproporcional. Quando interseccionamos raça, classe e a criança negra na condição do espectro do autismo, o panorama torna-se uma complexa teia de estigmatização, preconceitos e falta de acesso aos recursos destinados à educação especializada, como a ausência de tecnologias assistivas, acarretando em um triplo estigma, discriminação por cor, vulnerabilidade socioeconômica e deficiência, sobre corpos silenciados pelo sistema em escolas localizadas na periferia. Ambientes escolares periféricos são os que mais necessitam de insumos, infraestrutura, afeto e afirmação. Tal carência gera baixa expectativa, baixo nível de escolarização, baixo nível de aprovação, o que incide sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social dessas crianças. O Censo Escolar (2022) apontou que 71% dos estudantes que evadem da escola são negros.

O menino, a quem vou denominar Akoko, chegou à escola em 2024, com 7 anos e na condição do espectro de autismo em nível de suporte três, não-verbal. Akoko vivia somente dentro de casa. “- Ele sai muito pouco ... vai na casa de gente do beco ou até o armazém com a irmã e ele não vai ficar” (Disse a mãe). A mãe entendia como proteção e chegou a dizer que só havia levado o filho à escola porque foi denunciada ao Conselho Tutelar. Desde o primeiro dia Akoko ficou, um pouco, mas ficou. O menino foi chegando ao seu corpo espiral, ao seu tempo. Primeiro no pátio, bem próximo ao portão, depois somente na sala de recursos, pracinha, quadra, sala de aula, em meio a este processo de integração, muda a profissional de apoio. A nova não o conduz à sala, quando questionada sempre dizia a mesma coisa: “- Ele não quer... eu o levo e a profe o cumprimenta: - Oi!” Continua sua rotina. Ele senta, gira suas bolinhas, bolitas, mexe os dedos repetidamente, olha para mim, sorri, levanta e me puxa pela mão. Hora da turma ir ao refeitório, é a hora que ele entende que vai embora. Akoko resiste para ir junto com a turma, ele não aceita a alimentação da escola, às vezes, aceita uma fruta. (ANEDOTÁRIO ESCOLAR, JUNHO, 2024).

² Como é carinhosamente chamada pelos moradores do complexo de favelas que a constituem.

Ilustração 2: Símbolo Akoko Nan³



Fonte: acervo pessoal da autora

Ilustração 3: Akoko³ na SIR



Fonte: acervo pessoal da autora

Percebe-se no trecho acima, destacado do Anedotário escolar, que cabe às escolas, à gestão escolar e à gestão pública, organizar o Atendimento Educacional Especializado e assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, como preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), entretanto, a instituição, espaço de acolhimento e desenvolvimento, por vezes, in/visibiliza o atendimento às necessidades específicas dos estudantes, indicando o predomínio de práticas pedagógicas eurocêntricas e normatizadas que reforçam estereótipos e preconceitos, limitando o acesso à oportunidade de aprendizagens significativas. As crianças negras autistas da periferia, em particular, sofrem uma dupla exclusão, vivenciando o racismo estrutural e o preconceito em relação à neurodivergência de forma simultânea e intensificada. Sua voz, seu corpo, suas necessidades e suas experiências são frequentemente silenciadas, perpetuando um ciclo de invisibilidade e exclusão social. Seria?

³ Akoko: nome fictício utilizado ao longo da pesquisa, escolhido pela autora para preservar a identidade do estudante que frequenta a Sala de inclusão e recursos (SIR).

O medo *branco* de ouvir o que poderia ser revelado pelo *sujeito negro* [...]. Esse é o processo pelo qual ideias - e verdades - desagradáveis se tornam inconscientes, vão para fora da consciência devido à extrema ansiedade, culpa, ou vergonha que causam. Contudo, enquanto enterradas no inconsciente como segregados, permanecem latentes e capazes de ser reveladas a qualquer momento. (Kilomba, 2019, p.41).

3 METAMORFOSEAR-TE, AS ARTES CÊNICAS e ERER COMO ARTEFATOS DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO BIOPSISSOCIAL

Romper o silêncio e revelar o sujeito negro de forma significativa por intermédio de narrativas do cotidiano das crianças, histórias ancestrais de heroínas e heróis negros podem ajudar as crianças a experienciar suas emoções e serem um contraponto em relação ao cenário de estereótipos e “pré-conceitos”. (Anedotário Escolar, Junho, 2024).

A arte cênica, em suas manifestações, seja o teatro, a dança, a performance, transcende a mera fruição estética, configurando-se como potente ferramenta de inclusão social e desenvolvimento biopsicossocial. Um recurso estratégico para a criatividade, o bem-estar e a autonomia dos indivíduos, particularmente aqueles em situação de vulnerabilidade, impactando nas dimensões biológica, socioemocional e afetiva do desenvolvimento. Martins (2021) diz que o gesto, para além da poesia que ele pode referendar, publicizar, o gesto suscita os sentidos:

[...] Qual sentido se pode extrair desse corpo-imagem que dança, gira em espiral? A qual tempo-cultura ele nos remete? Poderíamos pensar num tempo-território ancestral, em que, pela origem, as formas do presente se organizam? Dançar, para muitas culturas originárias, significa também incorporar, trazer de volta, repetir, atualizar memórias, culturas, no movimento do corpo em tempo espiralar: um tempo que não elide as cronologias, mas que a subverte. (Martins, 2021, p. 42).

No caso específico das crianças negras, pode ser uma oportunidade para ressignificar experiências e promover a autoestima. A apresentação de personagens expressivos sobre temas relacionados à cultura africana, afro-brasileira, indígena e a criação de narrativas que valorizam a identidade ajudam na construção de uma imagem assertiva de si mesmas e de seu grupo social. Através da arte e ERER, elas podem celebrar sua ancestralidade e construir um discurso alternativo de visibilidade que evidencia os corpos pretos e pardos em sua potencialidade. Corpos que comungam ancestralidade e espiritualidade, movimento contínuo em espiral que não acaba e nem inicia em si mesmo, pois perpassa a temporalidade, transcende a memória e se manifesta no presente. (Martins, 2021).

Ilustração 4 – Akoko na SIR



Fonte: Acervo pessoal da autora

Compreendendo assim, a esfera biopsicossocial, como atividade física, inerente à maioria das suas formas de manifestação e de expressão, a dança, por exemplo, exige coordenação motora, flexibilidade e resistência, melhorando a motricidade e o equilíbrio. A atuação exige concentração, memorização, controle gestual, estimula a consciência corporal, percepção espacial e no plano afetivo e emocional, a experimentação teatral oferece um espaço seguro para a expressão de sentimentos, porque possibilita colocar-se no lugar do outro, interagir com os pares, conquistar autoconfiança e autoestima. Para indivíduos na condição do espectro do autismo, estudantes com condições específicas, poderá proporcionar aprendizagens socioemocionais, controle de frustrações e a estruturação de novas narrativas pessoais, auxiliando assim no processamento emocional e na construção de uma identidade mais integrada e fortalecida. Outro benefício é a probabilidade de melhorar a socialização, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e cooperação, envolvendo perspectivas, vínculos e a promoção do diálogo.

Esses benefícios são particularmente relevantes para pessoas com deficiência física, visual, intelectual e com TEA, pois podem oportunizar o desenvolvimento de habilidades motoras e a superação de determinadas limitações associadas a essas condições, promovendo maior autonomia. A MetamorfoseAr-te tem a pretensão de propor um Atendimento Educacional Especializado em sala de inclusão e recursos, de mesma forma que em sala de aula regular, mais coerente, ético, inclusivo e coeso, onde as diferenças são valorizadas e celebradas e as potencialidades evidenciadas. Em síntese, configura-se como um recurso multifacetado na promoção da inclusão escolar e social, assim como do desenvolvimento biopsicossocial. Tal qual propõe a BNCC sobre o ensino de artes e outras áreas do conhecimento, como a ERE:

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma **rede** de interlocução, inclusive, com a literatura e **com outros componentes curriculares**. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem **compor projetos nos quais saberes se integrem**, gerando **experiências** de aprendizagem amplas e complexas. (Brasil, 2018, p.196, **grifo nosso**).

Akoko, na imagem a seguir, está estabelecendo comunicação por meio de gestos com a música Olelê. Simões (2018) Conta em sua obra literária infantojuvenil, Olelê: uma antiga cantiga da África, que a canção popular tem origem na região do Rio Cassai, na República Democrática do Congo. A melodia, tradicionalmente cantada por crianças, surgiu para encorajar aqueles que

precisavam atravessar o rio durante a época de cheia, quando as casas ficavam submersas. O Kala, homem mais velho da comunidade, usava a música para chamar os mais jovens e prepará-los para a travessia: “Olelê, olelê, Moliba makasi”[...] (SIMÕES, p. 26, 2018). Conceitos sócio-históricos-culturais são trabalhados com Akoko enquanto a performance acontece espontaneamente durante o encontro no AEE.

Ilustração 5 – Akoko interagindo na SIR



Fonte: Acervo pessoal da autora

A união da Arte Cênica e da Educação para as Relações Étnico Raciais, portanto, não é somente uma expressão cultural, mas um poderoso instrumento de ensino, aprendizagem, inclusão e desenvolvimento humano.

4 FORMAÇÃO DE EDUCADORES, LETRAMENTO RACIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ARTES CÊNICAS

Costumo dizer que temos que aquilombar, esta máxima não é minha, mas da irmandade de pensadores e pensadoras negras de todas as diásporas africanas e ancestrais. Importa enfatizar, nós pessoas pretas e pardas, não somos descendentes de escravizados, nós somos, ainda que distantes, descendentes do povo africano e do povo originário deste país. (Anedotário Escolar, Setembro, 2024).

A articulação entre letramento racial, educação inclusiva e artes cênicas na formação de educadores exige uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, que contemple a realidade social e cultural das crianças. Para tal intuito é imprescindível que os educadores que atuam em sala de inclusão e recursos recebam formação específica em atendimento educacional especializado, em educação antirracista e, em metodologias pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de cada criança. Aliás, para elaborar uma abordagem consciente e comprometida com a diversidade e a inclusão, é apropriado conceber parcerias com professores antirracistas da área de artes cênicas, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, com o intuito de garantir a qualidade e a pertinência das atividades pedagógicas. Uma prática, como mencionada anteriormente, centrada na experiência individual de crianças negras que vivem em comunidades periféricas com a condição do espectro do autismo. Como nos ensina bell hooks (2017, p.22):

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e

falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.

A inclusão destas crianças no contexto das Artes Cênicas e EREER demanda uma abordagem pedagógica sensível e profundamente contextualizada. A simples inserção de atividades artísticas e atividades pontuais em datas comemorativas não garantem a efetiva participação e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. É necessário superar a lógica da adaptação e construir uma prática pedagógica centrada na experiência individual, reconhecendo as múltiplas dimensões da identidade e as especificidades de cada sujeito, uma abordagem que valorize a perspectiva dessas crianças. As crianças negras da periferia enfrentam o peso do racismo estrutural que se manifesta em diversas formas de discriminação e exclusão, inclusive no sistema educacional. O racismo no Brasil é estrutural e estruturante, está na base da nossa sociedade e instituições. Deve-se: "[...] fazer perguntas, entender seu lugar e duvidar do que parece natural, é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros" (RIBEIRO, 2019, p.22).

Logo, não se trata de aplicar modelos prontos e padronizados, mas de construir um processo de criação coletiva e participativa, respeitando os ritmos, as habilidades de cada sujeito que implicam uma sequência de atitudes e documentos suleadores dos professores do AEE, articulados com a família, professores referência e especializados, agentes de apoio à inclusão, especialistas da área da saúde e equipe pedagógica, em direção da formação qualificada, continuada e reflexiva. Isto posto, recomenda-se problematizar a formação e atuação docentes a partir de alguns aspectos como, a avaliação individualizada, a pedagogia da escuta, a ressignificação das experiências, a afirmação da cultura negra:

- Avaliação individualizada: a avaliação deve ir além da identificação da deficiência, buscando compreender as habilidades, interesses e necessidades específicas de cada criança, considerando suas experiências de vida na periferia e as marcas do racismo.
- Pedagogia da escuta: a escuta atenta às narrativas, às expressões corporais e aos silêncios das crianças é fundamental para a construção de um processo pedagógico significativo. É preciso proporcionar segurança e acolhimento, para que os estudantes se sintam livres para expressar suas emoções e suas perspectivas, sobretudo o aluno negro e com deficiência e/ou necessidades específicas.
- Ressignificação das experiências: a criação artística pode permitir a transformação de estigmas, de preconceitos, de discriminações e de traumas em potência, além da construção de narrativas de resistência e a afirmação da identidade.
- Enfoque na cultura negra: a valorização da cultura negra, de suas manifestações artísticas e de sua história é fundamental para a formação de uma identidade fortalecida. A inclusão de elementos da cultura afro-brasileira nas performances contribui para o empoderamento dessas crianças e para a desconstrução de estereótipos racistas.
- Formação continuada dos educadores: os professores precisam de formação qualificada para trabalhar adequadamente com as especificidades das culturas, assim como com as necessidades educacionais dos estudantes, para compreender a interseccionalidade de raça, classe e deficiência.

Assim, a inclusão de crianças negras periféricas com autismo nas Artes Cênicas e EREER exige uma ruptura com as práticas educacionais tradicionais e a adoção de uma abordagem pedagógica transformadora (hooks, 2017).

5 ESCOLA-FAMÍLIA, BINÔMIO INDISSOCIÁVEL

A família de Akoko não esteve presente em nossa primeira reunião com os familiares das crianças e adolescentes do AEE da SIRI, em nossa escola. Nem sempre a mãe está presente, exceto quando precisa de algum parecer ou ainda, quando convocada. A mãe deseja que Akoko conquiste a vaga na escola especial, ela não acredita, como costuma dizer, que o lugar do menino seja na escola regular. A progenitora tem interesse em um turno integral para seu filho. Creio que Akoko deva estar matriculado na escola especializada e na regular. A irmã é quem costuma vir à escola com ele. Há um ano seu tempo é de uma hora, mas frequenta três vezes por semana entre 15 min a meia hora, por sua pouca suportabilidade ao ambiente escolar, hipersensorialidade, ausência de acompanhamento terapêutico, rotatividade de agentes de apoio (terceirizados) e toda vez que chamamos a responsável para saber sobre os encaminhamentos junto à Unidade Básica de Saúde, UBS, ela vem meio a contragosto e informa que está aguardando. A orientação já acionou a rede de proteção da criança e do adolescente. A mãe quando jovem estudou na escola, a filha frequenta o 9º ano e o outro filho o 6º. Eles moram nas proximidades e consideram a escola um ambiente hostil. (ANEDOTÁRIO ESCOLAR, DEZEMBRO, 2024).

Ilustração 6 – Anedotário



Fonte: acervo pessoal da autora

A parceria entre família e escola é indispensável para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, em se tratando de indivíduos com triplo estigma pela intersecção raça-classe-deficiência, é ainda mais, pois juntas são a base para a superação de desafios e a demonstração de potencialidades das crianças. Em muitas famílias negras, a mãe é sozinha e enfrenta tripla jornada de trabalho, ainda assim, transmite valores culturais e morais. Outras famílias são muito vulneráveis, mas é o núcleo familiar quem conhece com maior propriedade as particularidades da criança, ajudando a escola na identificação de suas necessidades específicas, atuando como mediadora entre o ambiente escolar e o familiar. Esta comunicação é fundamental para a

construção do plano educacional individualizado que respeite suas necessidades e potencialidades.

Já a escola, deve oferecer um ambiente inclusivo e acolhedor, buscando dirimir preconceitos e estereótipos, fomentar a capacitação de professores para lidar com a diversidade, questões de classe, raça e necessidades educacionais específicas. Elementos indispensáveis para garantir um processo de adaptação escolar. Para esse intuito é preciso a adaptação curricular, a valorização da cultura afro-brasileira, indígena e dos conhecimentos locais. Ademais, a instituição escolar, tem o dever de promover a participação familiar, a fim de fortalecer laços, estabelecer vínculos e apoio mútuo com “pessoas com narrativas, histórias e memórias que revelam a potência da Artesania da diferença, da composição singular de cada corpo e cada memória”. (NOAL-GAI, p. 3, 2024). É relevante que o diálogo entre as duas instituições se constitua com base em valores éticos e respeito moral. Assim, o binômio escola-família, se afirmará enquanto relação indissociável, comprometida com o compartilhamento de experiências e saberes entre docentes e familiares.

6 METAMORFOSEAR-TE: REFLEXÕES E DESAFIOS

A pesquisa apresentada, baseada na prática pedagógica com Artes Cênicas e a ERER, está centrada na experiência individual, que valoriza a cultura negra e as artes da cena, a escuta atenta e a ressignificação das experiências, apresentando-se como um recurso estratégico para ajudar crianças negras com autismo em seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e no processo de inclusão em sala de aula e está embasada na metodologia de pesquisa e intervenção pedagógica Artesania da diferença (NOAL-GAI, 2021, 2024) ao promover uma investigação baseada na expressão, criatividade, autoestima e estruturação de narrativas próprias, porque indicar caminhos para a superação de barreiras atitudinais, estruturais e suscitar a participação efetiva das crianças que sofrem com triplo estigma no ambiente escolar, é urgente. No entanto, a efetividade deste artefato, Metamorfosear-te, depende de uma mudança de paradigma em nossas escolas, que prioriza a diversidade, a inclusão e a valorização das experiências e das identidades.

Para tanto, a estruturação de um ambiente educacional inclusivo requer investimentos em formação docente, recursos pedagógicos adequados, práticas afroreferenciadas amparadas na legislação e, em políticas públicas que garantam o acesso equitativo à educação de qualidade para todas as crianças com deficiência, independente de sua raça, condição, mas que vislumbra suas singularidades em sala de inclusão e recursos.

À vista disso, a proposta se constitui como um espaço de compartilhamento de experiências, reflexão sobre as realidades de crianças que enfrentam barreiras raciais, de condição sob aspectos da neurodiversidade, econômicas e socioemocionais, desse modo a participação efetiva das famílias torna-se imprescindível. Aliás, proporciona que crianças periféricas sejam representadas, por intermédio da cultura e histórias africanas e afro-brasileiras, inseridas em um currículo escolar que abarca na prática pedagógica do atendimento educacional especializado, em sala de inclusão e recursos e sala regular, esses elementos; favorecendo a visibilidade assertiva da identidade destas crianças.

Assim, a estrutura de uma escola inclusiva passa pela valorização da diversidade e pelo respeito às diferenças e, as artes performáticas podem desempenhar um papel relevante nesse processo interseccionado à ERER, na qual a pesquisa é contínua, a avaliação é constante e focada na inclusão e no desenvolvimento integral das/ os estudantes. Isso inclui formação continuada

para professores, profissionais de apoio, materiais pedagógicos que reflitam a diversidade cultural para integrar, vincular, unir e fortalecer o binômio indissociável família-escola.

Com esta pesquisa intencionou-se fomentar a utilização das Artes Cênicas e a Educação para as Relações Étnico Raciais, como possibilidade de experimentação, performance, vivência, empoderamento e visibilidade de giras de potencialidades, tal qual proposto pela MetamorfoseAr-te em sala de aula inclusiva, enquanto estratégia para o enfrentamento da in/visibilização de crianças negras periféricas com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto-lei 11.370**, de 01 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 17 julho 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 julho 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 julho 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm#:~:text=L11645&text=LEI%20N%C2%BA%2011.645%2C%20DE%2010,pertinentes%20%C3%A0%20hist%C3%B3ria%20do%20Brasil. Acesso em: 17 julho 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 17 julho 2024.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 01 outubro 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versao_final.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**, de 5 de dezembro de 2023; reanalisado e homologado em 13 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/mec-homologa-pareceres-do-conselho-nacional-de-educacao#:~:text=Parecer%20%C2%BA%2050%20%E2%80%93%20O,dessas%20pessoas%20em%20ambientes%20educacionais>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 dezembro 2024.

FERRO, Estela G. *et al.* **O comprometimento do diagnóstico do TEA na infância devido ao racismo estrutural**: uma reflexão sob os impactos na psique. *Revista Lumen*. Recife, v. 33, n. 1, p. 131-144, 2024. Disponível em: <https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/743>. Acesso em: 10 jul. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Olhares Negros**: raça e representação; tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: Pessoas com deficiência e Pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: Resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>. Acesso em: 28 maio 2025.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, (PNAD) Contínua**. Pessoas com deficiência, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=372802022>. Acesso em: 15 maio 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NOAL-GAI, Daniele. **Entre Artesanias da Diferença** (Modos de existir, narrar e aprender na deficiência e na loucura). Projeto de Pesquisa. Faculdade de Educação. Universidade Federal

do Rio Grande do Sul. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artesaniasdadiferenca/>. Acesso em: 08 junho 2025.

NOAL-GAI, Daniele; MATOS, Aline. **Artesanias da Diferença**: princípios e conceitos de uma pesquisa com a deficiência e a loucura. Revista Panorâmica – UFMT/ Mato Grosso do Sul, Araguaia. - V. 44 – Maio/Ago. 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1768>. Acesso em: 08 junho 2025.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos-São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/gp-10.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHOLZ, Danielle. **Alunos Negros e com Deficiência**: uma produção social de duplo estigma. 2017. Dissertação de Mestrado – PPGEDU/ UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168802/001047454.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA, I. S. **Anedotário Escolar**. Porto Alegre: [s.l.], 2024.

SIMÕES, Fábio. **Olelê**: uma antiga cantiga da África. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

Este livro é fruto dos trabalhos de conclusão do Curso de Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com o Fórum pela Inclusão Escolar, de 2024 a 2025. Mais do que uma publicação acadêmica, trata-se de um manifesto em favor de uma escola que acolhe todas as infâncias, todas as vozes, todos os corpos.

