

AMANDA MAIA VANNUCCI  
MARLA PATRÍCIA DO BOMFIM SILVA  
MURILLO DA COSTA FALCÃO  
PEDRO HENRIQUE NASCIMENTO DE OLIVEIRA  
TAMIRES GONÇALVES SANTANA  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO:

TRANSFORMANDO SABERES EM PRÁTICAS



EDITORA  
SCHREIBEN

AMANDA MAIA VANNUCCI  
MARLA PATRÍCIA DO BOMFIM SILVA  
MURILLO DA COSTA FALCÃO  
PEDRO HENRIQUE NASCIMENTO DE OLIVEIRA  
TAMIRES GONÇALVES SANTANA  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO:



TRANSFORMANDO SABERES EM PRÁTICAS

  
EDITORA  
SCHREIBEN  
2026

© Dos Organizadores – 2026  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL-E), com direção editorial  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 01/06/2026  
Termo de publicação: TP0442026

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação inclusiva em foco : transformando saberes em práticas / Organizado por Amanda Maia Vannucci... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2026.  
110 p. ; il. ; e-book.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF  
ISBN: 978-65-5440-690-1  
DOI: 10.29327/5865450  
1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Educação especial. 4. Práticas pedagógicas. 5. Formação docente. I. Vannucci, Amanda Maia. II. Silva, Marla Patrícia do Bomfim. III. Falcão, Murillo da Costa. IV. Oliveira, Pedro Henrique Nascimento de. V. Santana, Tamires Gonçalves. VI. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Marla Patrícia do Bonfim Silva</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO E O PEI.....	7
<i>Alex Lopes Giranda</i>	
OFICINAS PEDAGÓGICAS E USO DE TICs NA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	17
<i>Betina Konflanz Jacobsen Peres</i> <i>Gustavo Roesse Sanfelice</i>	
ENSINO COLABORATIVO: UM CAMINHO PARA GARANTIR O DIREITO DE APRENDER.....	29
<i>Iara da Silva Netto Lima</i> <i>Fábio Sobral Vidal Gondim</i> <i>Rosilene da Conceição Seixas Sobral Gondim</i>	
DESCONSTRUINDO ESTIGMAS: AUTISMO E POTÊNCIA CRIATIVA NA SALA DE AULA EM JAPERI.....	37
<i>Larissa Reis Souza da Silveira</i> <i>Thiago Renan Figueira Dutra</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA SURDA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS SURDOS.....	48
<i>Maiara Cristina Pereira da Silva</i> <i>Edma Ribeiro Luz</i> <i>Ilene Maria Pereira da Silva</i> <i>Mateus Lima Nascimento</i> <i>Sílvio Luís Nascimento da Silva</i>	
A CONFLUÊNCIA DE TDIC, TECNOLOGIA ASSISTIVA E GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	58
<i>Newton Sérgio Lima Junior</i> <i>Kássia Lia Costa Fernandes</i> <i>Sinara Socorro Duarte Rocha</i> <i>Alanna Oliveira Pereira Carvalho</i>	

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E O ENSINO  
DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....69

*Rodrigo Wanderley Gonzalez*

PELA PONTA DOS DEDOS:  
UM ESTUDO SOBRE PROPOSTAS DE MEDIAÇÃO EM ARTE  
VOLTADAS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....82

*Rosely Kumm*

*Aparecido José Cirilo*

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO INCLUSIVO,  
MEDIAÇÃO DA LEITURA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL  
NO PROJETO BIBLIOTECA VIVA: GESTÃO INOVADORA PARA  
TRANSFORMAR LEITORES EM PROTAGONISTAS.....95

*Rosileide Oliveira de Sousa Mendes*

ÍNDICE REMISSIVO.....105

## PREFÁCIO

*“Há espaço para todos no mundo quando aprendemos a enxergar o outro com humanidade.”*

Este livro nasce do encontro entre histórias, pesquisas, afetos e experiências vividas na escola pública brasileira. Surge do compromisso de educadores e pesquisadores que acreditam que a educação inclusiva precisa ultrapassar os discursos e alcançar, de forma concreta, a vida das crianças, das famílias e dos profissionais que constroem diariamente o cotidiano escolar.

A obra também dá continuidade ao movimento de valorização da escrita acadêmica produzida por professores e profissionais da educação. O projeto *Palavras Publicadas*, que chega ao seu 12º livro, consolidou-se como espaço de incentivo à produção científica e à partilha de experiências construídas nas práticas educativas reais. Mais do que publicar textos, o projeto fortalece vozes muitas vezes invisibilizadas no cenário acadêmico, ampliando reflexões sobre educação, inclusão e transformação social.

Cada capítulo foi construído a partir da escuta, da pesquisa e da vivência de profissionais que compreendem a escola como espaço de pertencimento, dignidade e construção coletiva do conhecimento. Ao longo destas páginas, o leitor encontrará reflexões sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, o ensino colaborativo, o PEI, as tecnologias assistivas e digitais, a alfabetização inclusiva, a literatura surda, a deficiência visual, o autismo e o papel da biblioteca escolar como ambiente acolhedor e acessível.

No entanto, esta obra vai além dos conceitos teóricos. Ela apresenta experiências concretas, construídas no cotidiano da escola pública, onde a inclusão deixa de ser apenas proposta e passa a se tornar compromisso humano e ético.

Falar de educação inclusiva é falar sobre humanidade. É compreender que nenhuma criança pode ser reduzida a diagnósticos ou limitações. Muitas vezes, as maiores barreiras não estão nos estudantes, mas nas estruturas sociais, pedagógicas e atitudinais que ainda dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem plena.

Embora o Brasil tenha avançado nas políticas públicas voltadas à inclusão, ainda convivemos com práticas excludentes e profundas desigualdades. Por isso, obras como esta se tornam tão necessárias: porque provocam reflexão,

sensibilizam olhares e reafirmam que uma educação acessível e democrática não é uma utopia distante, mas uma construção coletiva e urgente.

Escrever este prefácio também atravessa a minha própria história. Sou professora da educação básica, pesquisadora da educação inclusiva, formada na escola pública e professora da escola pública. Minha trajetória acadêmica e profissional sempre esteve ligada à defesa de uma educação mais humana, acolhedora e socialmente justa. Ainda assim, foi a maternidade atípica que transformou profundamente meu olhar.

Meu filho, Henry Isaac, possui uma síndrome rara denominada NUS1. A convivência com ele fez com que a inclusão deixasse de ser apenas objeto de estudo e ocupasse um lugar ainda mais sensível na minha vida. A maternidade atípica amplia nossa percepção sobre o mundo, sobre as relações humanas e, principalmente, sobre as barreiras que muitas crianças enfrentam diariamente para existir plenamente nos espaços sociais e escolares.

Henry Isaac me ensinou que incluir não significa apenas garantir matrícula ou acesso físico à escola. Incluir é eliminar barreiras, construir possibilidades reais de aprendizagem, acolhimento, comunicação, interação e participação. É compreender que cada criança possui sua própria maneira de aprender, sentir e se relacionar com o mundo.

A convivência com meu filho também me ensinou sobre resistência, coragem e esperança. Fez-me compreender, de maneira ainda mais profunda, que o direito à educação precisa sair dos documentos e alcançar as práticas concretas, os olhares, as escolhas pedagógicas e as relações construídas dentro da escola.

Essa é uma das maiores forças desta obra: provocar deslocamentos. Fazer com que o leitor repense práticas, reveja concepções e compreenda que a inclusão exige escuta, formação continuada, trabalho coletivo, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a diversidade humana.

Ao reunir professores, pesquisadores e profissionais comprometidos com a construção de uma educação mais inclusiva, este livro reafirma que toda criança tem o direito de aprender, participar, pertencer e existir plenamente dentro da escola.

Desejo que estas páginas alcancem educadores, estudantes, pesquisadores, famílias e todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação. Que esta obra sensibilize, inspire e fortaleça caminhos possíveis para uma escola verdadeiramente humana, inclusiva e socialmente justa.

***Marla Patrícia do Bonfim Silva***

Professora da Educação Básica

Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco

Pesquisadora da Educação Inclusiva e mãe atípica

# EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO E O PEI

*Alex Lopes Giranda<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

O acesso à educação de crianças e jovens que possuem alguma deficiência — seja ela intelectual, física, ou portadora de alguma síndrome que restrinja seu processo de aprendizagem — sempre foi tratado como tabu na sociedade. Historicamente, a essas crianças e jovens era negado o direito de estudar, muitas vezes por vergonha dos membros da família e, em outras, pela escassez de escolas capazes de atender tais alunos.

Tal parcela da população sempre sofreu com estigmas e preconceitos por ser diferente, sendo excluída do convívio social e, por vezes, do acesso à educação, à cultura e aos direitos básicos garantidos pela Constituição Brasileira. Durante muito tempo, o atendimento educacional para pessoas com deficiência foi considerado sem efeito para a realidade desses indivíduos, colocando-os numa posição em que seriam incapazes de aprender qualquer instrução. Este pensamento era comumente utilizado para justificar a falta de políticas específicas, como ressalta Mazzotta: “Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de incapacitado, deficiente, inválido é uma condição imutável, leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.” (MAZZOTTA, 1982 apud GAIA, 2017)

Dados do Censo Demográfico de 2010 mostram que aproximadamente 46 milhões de pessoas se identificavam com algum grau de deficiência física ou intelectual, correspondendo a 24% da população brasileira. Desse total, as pessoas em idade escolar, no quadrante de 0 a 14 anos, representam 7,53% da população com alguma deficiência (IBGE, 2022). No município do Rio de Janeiro, existem 634.007 alunos matriculados, dos quais 4.188 pertencem à Educação Especial em Classes Especiais (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2022).

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/CECERJ). E-mail: giranda.a.l@gmail.com.

O presente texto foi elaborado a partir de estudos bibliográficos sobre a temática da educação especial e do processo de inclusão que tem sido base para a criação de novas políticas educacionais. O texto apresentará um breve histórico de conquistas para as pessoas com deficiência e irá apresentar o Plano Educacional Individualizado (PEI), ferramenta para o planejamento de ações estratégicas no atendimento de alunos em classes especiais e em classes regulares. A experiência de observação de um aluno de escola pública municipal irá nortear a importância de inserir novas práticas pedagógicas para o atendimento dos alunos especiais.

## 1. REVISÃO DE LITERATURA

O primeiro registro sobre Educação Especial no Brasil data da época de Dom Pedro II, com a criação de dois institutos que fazem o atendimento de portadores de deficiência até os dias atuais: o Instituto dos Meninos Cegos em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant no bairro da Urca, e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em Laranjeiras, ambos no estado do Rio de Janeiro (NORONHA; PINTO, 2011). O número de pessoas com deficiência na época era muito maior do que a capacidade de atendimento desses institutos: segundo Mazzotta, “com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p. 29 apud NORONHA; PINTO, 2011).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, instituiu a educação como direito básico e dever do Estado, garantindo a toda criança acesso gratuito a instituições de ensino. O artigo 208 dispõe especificamente sobre a obrigação do Estado em oferecer ensino para portadores de deficiência em sua rede pública (BRASIL, CF, 1988). A Conferência Mundial de Educação Especial de 1994 trouxe grande avanço para a democratização do ensino, estabelecendo práticas, princípios norteadores e políticas para pessoas com necessidades educativas especiais — documento que ficou conhecido como a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 possibilitou a regulamentação da Educação Especial, garantindo atendimento educacional em qualquer unidade de ensino, serviços de atendimento especializado e início do atendimento na educação infantil, estendendo-se ao longo da vida do aluno (BRASIL, 1996). Glat e Fernandes (2005) destacam que a educação inclusiva não representa uma ruptura com a educação especial, mas o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas que historicamente acompanharam os movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

A Convenção da Guatemala de 1999 reafirmou a igualdade de direitos entre pessoas portadoras de deficiência, definindo discriminação como: “Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.” (CONFERÊNCIA DA GUATEMALA, 1999)

Em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), pontuando políticas públicas que promovem educação de qualidade para todos, com os direitos humanos como paradigma fundamental (BRASIL, 2007). O Plano Nacional de Educação de 2014 estipulou as diretrizes, metas e estratégias da política educacional até 2024, assegurando o atendimento das necessidades específicas da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2014). A Lei nº 13.146 de 2015 instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, definindo PcD como 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” (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2015).

Pletsch (2014) aponta que a trajetória da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, da institucionalização às políticas de inclusão, revela avanços significativos, mas também contradições entre o que as políticas preveem e o que de fato acontece nas escolas. O estabelecimento desses parâmetros legais se traduz no crescimento de matrículas em instituições de ensino com atendimento especializado. O Censo Escolar registrou evolução crescente: de 376 mil matrículas em classes comuns em 2008 para 1,77 milhão em 2023 — aumento de 41,6% apenas entre 2019 e 2023, com 95% dos alunos da faixa etária de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns (INEP, 2023).

A garantia de acesso à educação deve ser uma luta de toda a sociedade. As políticas de atendimento a alunos com necessidades especiais devem focar no comprometimento com as estratégias de atuação profissional dos educadores, ofertando cursos e formações que possam ser traduzidos em práticas assertivas de inclusão.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

O processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência está atrelado a uma série de procedimentos que exigem o aperfeiçoamento dos profissionais inseridos nas unidades escolares. No intuito de proporcionar um leque de possibilidades para a prática pedagógica dos profissionais que atuam diretamente com crianças e jovens PcDs, foi criado o Plano Educacional Individualizado (PEI) — um conjunto de ações que se adequam ao Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, porém com estratégias específicas para atender um determinado aluno (BARBOSA, 2019).

O PEI irá fazer o planejamento das práticas que serão desenvolvidas com o aluno, a metodologia que será utilizada pelo profissional e fará a análise do aproveitamento obtido. Será ofertado tanto para os alunos de classes especiais como para os que possuem transtornos funcionais específicos como TDAH e dislexia. Apesar de especificar alunos e direcionar estratégias diferenciadas, o PEI reforça a tentativa da escola de promover ações que atendam a todos de maneira democrática. Barbosa defende que a prática individual de ações de aprendizagem “não deve ser confundida com o ato de segregar” (2019, p. 17).

Cada aluno possui suas especificidades, e aqueles com alguma deficiência necessitam de maior atenção na elaboração de ações que viabilizem o processo de aprendizagem. Barbosa pontua que “favorecer o desenvolvimento desse público específico, inserido em um contexto coletivo, é no mínimo desafiador. Uma estratégia que deve ser utilizada para o êxito desse trabalho individualizado é a colaboração dos diversos profissionais da escola, profissionais extraescolares e família.” (BARBOSA, 2019, p. 17)

A adoção do PEI pelas unidades escolares facilita a manutenção de uma rotina escolar para os alunos que sofrem com a falta de sequência nas atividades. O PEI deve ser elaborado observando as reais necessidades do aluno, com colaboração de todos os profissionais que atuam na unidade de ensino, sendo construído no primeiro momento em que o aluno adentra o sistema de ensino e revisado sempre que necessário — daí sua principal característica: a flexibilidade.

O quadro a seguir sintetiza os principais elementos que devem compor um Plano Educacional Individualizado, adaptado de Barbosa (2019):

**Tabela 1 – Principais componentes de um PEI**

<b>Componente</b>	<b>Descrição</b>
Identificação do Estudante	Idade, curso/modalidade, condição de público-alvo da educação especial, nome e assinatura dos pais, data de ingresso na escola, data da elaboração do plano.
Relatório Circunstanciado	Primeira etapa do planejamento; retrata a história e o percurso escolar do estudante.
Necessidades Educacionais Especiais	Necessidades próprias do estudante que interferem e podem afetar a sua aprendizagem.
Habilidades, Afinidades, Interesses e Dificuldades	Registro dos conhecimentos que o aluno já adquiriu e das dificuldades que apresenta.
Objetivos e metas	O que o aluno deverá alcançar.
Metodologias e materiais de apoio	Registro de metodologias, estratégias e recursos necessários, incluindo tecnologias assistivas.
Critérios e métodos de avaliação	Avaliar o grau de manutenção das habilidades adquiridas e a autonomia na sua execução.
Revisão e reformulação do PEI	O documento deve ser revisado e, caso necessário, reescrito.

Fonte: adaptado de Barbosa (2019).

O PEI não é um documento estático. Ele nasce da observação e precisa ser revisitado constantemente, à medida que o aluno avança, regride ou apresenta novas demandas. Nesse sentido, sua efetividade depende menos do documento em si e mais do compromisso coletivo da equipe escolar em usá-lo como guia real de trabalho. Glat e Pletsch (2013) reforçam que o PEI só cumpre seu papel quando construído de forma colaborativa, envolvendo professores regentes, especialistas, família e, sempre que possível, o próprio aluno. Para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, essa construção coletiva é ainda mais necessária, uma vez que as especificidades sensoriais, comportamentais e comunicativas variam muito de um indivíduo para outro. Costa, Schmidt e Camargo (2023) apontam que a implementação do PEI para alunos com autismo contribui diretamente para a qualidade do trabalho colaborativo entre professores e para a consistência das práticas inclusivas adotadas na escola.

### **3. EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO**

O Plano Educacional Individualizado é uma ferramenta que vai auxiliar a prática de atividades específicas para cada aluno. Não podemos esquecer que existem diversos níveis e graus de deficiência e que cada indivíduo possui suas limitações e preferências. A observação do comportamento do aluno é fundamental para entender suas necessidades e seus interesses. Segundo

Mazzotta, “a clientela da educação especial é bastante diversificada, uma vez que inclui uma grande variedade de alunos com necessidades educacionais especiais as mais diversas” (MAZZOTTA, 1982, p. 31 apud GAIA, 2017).

A experiência de observação foi conduzida ao longo de três meses em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, durante o ano letivo de 2023. O acompanhamento ocorreu em dias e horários variados, abrangendo situações de sala de aula, recreio e atividades externas, com o objetivo de captar o comportamento do aluno em diferentes contextos escolares. As observações foram registradas de forma descritiva, anotando reações, preferências, dificuldades e interações do aluno com o ambiente, com os colegas e com os profissionais da escola. Esse processo de observação sistemática serviu como base para a construção do PEI, conforme orientam Glat e Fernandes (2005), para quem conhecer o aluno em sua integralidade — suas limitações, mas sobretudo suas potencialidades — é o ponto de partida indispensável para qualquer prática pedagógica inclusiva.

O aluno Davi (nome fictício) tem 8 anos e esta é sua segunda passagem por unidade de ensino da rede pública. Segundo relato da mãe, a primeira experiência ocorreu aos 5 anos, porém o aluno não se adaptou à escola em questão. Por possuir outros filhos na mesma unidade, a mãe sentiu segurança em tentar novamente a inserção do aluno, matriculando-o em classe comum de 3º ano do ensino fundamental como aluno incluído. Davi possui Transtorno do Espectro Autista nível 3.

Com base nas orientações para elaboração do PEI, foram observados os seguintes interesses do aluno: atividades que utilizaram água, com grande curiosidade e alegria demonstradas numa atividade de pescaria com peças coloridas; reprodução de sons de animais, despertando muita atenção ao serem introduzidos vídeos com sons do cotidiano; material colorido, predominantemente nas cores azul e vermelho; e atividades em grama sintético na área externa, onde o aluno instintivamente retirou o calçado para sentir a grama, ficando visivelmente relaxado.

O processo de observação também revelou que a principal dificuldade do aluno é de locomoção, já fazendo uso de bota ortopédica para correção. A unidade escolar fica localizada próxima a uma estação de trem e o aluno demonstrou muita irritação ao ouvir o som do apito, assim como aparente medo ao vê-lo parado na estação. Outro ponto relevante é que o aluno demonstra muita alegria ao chegar à escola e ao ouvir seu nome ser chamado, sempre muito atento às imagens dispostas nos murais escolares.

O segundo caso é o do aluno Ronaldo (nome fictício), de classe especial. Segundo relato das tias que o criaram, Ronaldo teve contato com o convívio

fora de casa há 4 anos, com 17 anos de idade, quando foi matriculado na escola e encaminhado para uma classe especial. Inicialmente, apenas circulava pela escola; no entanto, após a adaptação, foi adquirindo noções de rotina e entendimento pedagógico. O PEI, embora inicialmente inexistente por conta de o aluno não ter tido vivência escolar anterior, foi posteriormente essencial para a construção do planejamento que seria usado em sua jornada escolar.

## 4. RESULTADOS

A análise comparativa das duas experiências — a do aluno incluído em classe comum e a do aluno de classe especial — evidencia que o PEI funciona como fio condutor entre o diagnóstico e a prática pedagógica, independentemente do modelo de matrícula. No caso do aluno Davi, a observação sistemática permitiu identificar preferências sensoriais e interesses específicos que, sem um registro organizado, dificilmente seriam aproveitados como ponto de entrada para as atividades. A partir dessas informações, foi possível pensar em estratégias que partissem do que o aluno já demonstrava interesse, tornando o processo de ensino menos impositivo e mais responsivo.

No caso de Ronaldo, o PEI cumpriu uma função diferente, mas igualmente essencial: estruturar uma rotina para um aluno que chegou à escola sem nenhuma referência de convívio institucional. Esses dois casos, embora distintos, apontam para a mesma conclusão: o PEI não é uma burocracia escolar, é uma ferramenta viva de inclusão. O entendimento sobre a inclusão em classe comum tem ganhado corpo e os números demonstram isso — o Censo Escolar 2023 registrou 1,77 milhão de matrículas na educação especial, com 95% dos alunos incluídos em classes comuns (INEP, 2023) —, mas há uma realidade concreta que ainda precisa ser trabalhada: a qualidade dessa inclusão depende de instrumentos como o PEI para que a presença do aluno na escola se converta em aprendizagem real.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compasso dos tempos demonstra que perguntas são feitas em cada geração e que precisam de respostas que deem conta delas. Quando se percebe a evolução histórica do Brasil nas questões de políticas de inclusão, somada ao crescimento expressivo das matrículas e à ampliação do acesso às classes comuns, uma questão se coloca sempre diante dos educadores: como essa demanda será resolvida de maneira adequada? Dentre inúmeras possibilidades — leis, políticas, ferramentas pedagógicas e práticas escolares —, o destaque proposto por este trabalho foi o Plano Educacional Individualizado, que, diante

de tantos “como” e “por que”, é o elo que dá um norte para a ação prática e concreta com o aluno público-alvo da educação especial.

A experiência vivida nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro reforça que o PEI não é um protocolo distante da realidade — ele é construído na observação do cotidiano, nas preferências do aluno, nas suas reações ao ambiente. Inclusão se faz com dados, mas também com sensibilidade. E o PEI é, acima de tudo, um convite a olhar para cada aluno como alguém que tem algo a dizer sobre o que aprende e como aprende.

### *Declaração de Uso de Inteligência Artificial*

Para a adaptação e revisão deste texto ao formato de capítulo de livro conforme as normas do edital Palavras Publicadas, foi utilizada a ferramenta Claude (Anthropic), com finalidade exclusiva de organização textual, formatação estrutural e revisão linguística. Todo o conteúdo intelectual, argumentativo e autoral é de responsabilidade integral do autor. O texto foi revisado e aprovado pelo autor antes do envio.

### **Referências**

- BARBOSA, Vânia Benvenuti. **Plano Educacional Individualizado (PEI)**. 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 21 maio 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 maio 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 21 maio 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

CONFERÊNCIA DA GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

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**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

GAIA, Ronan da Silva Parreira. **Educação especial no Brasil: análises e reflexões.** Biblioteca virtual UNIESP, 2017. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170719100610.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170719100610.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil.** 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html>. Acesso em: 21 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas.** Brasília: INEP/MEC, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf). Acesso em: 10 abr. 2024.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências.** 2011. Disponível em: <https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCAÇÃO%20ESPECIAL%20E%20EDUCAÇÃO%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil**: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 81, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Educação em números**. 2022. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 21 maio 2023.

# OFICINAS PEDAGÓGICAS E USO DE TICs NA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Betina Konflanz Jacobsen Peres<sup>1</sup>*

*Gustavo Roese Sanfelice<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Pensar nas práticas pedagógicas, nos leva a reflexões sobre os diferentes estilos e concepções pedagógicas. Durante a caminhada universitária os estudos de diferentes autores e abordagens guia os estudos, apresentando as diferentes abordagens.

Ao longo dos semestres são abordados diferentes assuntos, nessa linha um dos assuntos abordados no curso de pedagogia são as oficinas pedagógicas, que seriam como um suporte, um instrumento de apoio, assim como as TIC,s. A evolução das tecnologias fez necessário um novo pensar, agir e inovar no fazer pedagógico.

O educador necessita estar em constante formação, entender o seu papel como um mediador do conhecimento, deixando de lado a concepção de transmissão de conteúdos e autoritarismo. Moran (2004) nos traz que não basta aprender novas formas de ensinar e aprender, precisando ir além, preparar os alunos para serem protagonistas, inovadores, empreendedores.

O exercício de reflexão das práticas pedagógicas passa por todas as etapas de ensino, assim como o uso das oficinas pedagógicas e o uso das TIC,s, mas como elas podem auxiliar e potencializar o processo de alfabetização e letramento? São processos diferentes, mas interligados, pensamentos sobre alfabetização e letramento digital, sobre as novas gerações e como o aprendizado através das tecnologias podem instigar pesquisas.

Nesse cenário, alfabetização e letramento assumem papéis fundamentais. Magda Soares (2003) diferencia alfabetização, do aprendizado do sistema de

---

1 Professora da Rede Privada de Ensino, pós-graduada em Neuropsicopedagogia, com cursos de extensão em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Políticas Públicas para a Educação Inclusiva.

2 Professor Doutor em Comunicação e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale.

escrita e de letramento, a capacidade de usar a leitura e a escrita em práticas sociais, apontando que ambos são processos interdependentes. Quando se trata das novas gerações, é necessário também considerar o letramento digital, ou seja, a habilidade de acessar, interpretar, produzir e interagir criticamente em ambientes mediados por tecnologia, conceito explorado por Pierre Lévy (1999) ao discutir a inteligência coletiva e o potencial colaborativo da internet.

A alfabetização e o letramento, articulados às tecnologias digitais e às práticas inclusivas, configuram-se como dimensões indissociáveis na formação de sujeitos críticos e participativos. Conforme Magda Soares (2020), alfabetizar é ensinar o sistema de escrita alfabética, enquanto letrar é possibilitar que o sujeito use a leitura e a escrita em práticas sociais significativas. Ao propor o conceito de *alfaletrar*, a autora integra ambas as dimensões, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orienta o desenvolvimento das competências gerais voltadas para o uso ético, crítico e criativo das tecnologias digitais na construção do conhecimento.

Mary Kato (2005) amplia a compreensão de letramento ao enfatizar que o domínio da escrita é um fenômeno cultural e social, cuja aprendizagem ultrapassa a decodificação de símbolos. Nesse sentido, Brian Street (1984, 2014) propõe o modelo ideológico de letramento, contrapondo-se ao modelo autônomo. Para Street, o letramento é uma prática social situada, mediada por valores, contextos e relações de poder. Essa perspectiva reforça que os processos de alfabetização e letramento precisam considerar as realidades culturais, linguísticas e tecnológicas dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo a inclusão.

A abordagem dos multiletramentos, apresentada por Roxane Rojo (2012), contribui para compreender as novas linguagens produzidas na cultura digital. Os multiletramentos incluem a leitura e a produção de textos que integram linguagens verbal, visual, sonora e multimodal. Assim, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas oficinas pedagógicas torna-se um meio potente para desenvolver essas múltiplas formas de expressão, favorecendo a aprendizagem significativa e a inclusão de estudantes com diferentes perfis cognitivos e sensoriais.

A mediação tecnológica e a cultura digital são dimensões essenciais da educação contemporânea. Henry Jenkins (2009) define a *cultura da convergência* como o fenômeno em que as mídias interagem e os sujeitos deixam de ser meros consumidores para se tornarem produtores de conteúdo. Manuel Castells (2003), ao tratar da *sociedade em rede*, explica que as conexões digitais reconfiguram as formas de sociabilidade, comunicação e aprendizagem, exigindo da escola a inserção de práticas pedagógicas colaborativas e interativas. Lucia Santaella

(2013) amplia essa reflexão ao analisar as *culturas e artes do pós-humano*, destacando que o pensamento digital estimula novas formas cognitivas e estéticas, transformando o modo como produzimos e compartilhamos conhecimento.

No campo da educação especial e inclusiva, autores como Romeu Kazumi Sassaki (2006), Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) e Mittler (2003) ressaltam a importância da acessibilidade e da eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e tecnológicas. Cybelle Amado (2021) destaca a *acessibilidade digital* como condição indispensável para a efetiva inclusão escolar, considerando que as ferramentas tecnológicas devem ser adaptadas e acessíveis a todos os estudantes. Assim, o uso das TICs e das oficinas pedagógicas deve contemplar múltiplas formas de acesso e expressão, promovendo equidade e respeito à diversidade.

No que se refere à sistematização conceitual das práticas pedagógicas, Celso Antunes (2007) e Luckesi (2011) defendem as oficinas como espaços de experimentação, criatividade e aprendizagem lúdica, capazes de unir cognição e emoção. Paulo Freire (1996), ao enfatizar a mediação e o diálogo, propõe uma pedagogia humanizadora em que o professor e o estudante constroem juntos o conhecimento, numa relação horizontal e emancipadora. Essa visão dialoga diretamente com as propostas de oficinas mediadas por TICs, nas quais o aluno é sujeito ativo da aprendizagem.

O papel reflexivo do professor é central nesse processo. Para Tardif (2014), o saber docente é construído na prática e na reflexão sobre ela. Perrenoud (2000) destaca a necessidade de o professor desenvolver competências para gerenciar situações complexas e diversificadas de ensino. Imbernón (2011) reforça a importância da formação continuada como espaço de ressignificação das práticas e fortalecimento da identidade profissional. Assim, o docente mediador é aquele que promove aprendizagens significativas, incorpora criticamente as tecnologias e constrói com os alunos novas formas de ser e estar no mundo digital.

Léa Fagundes (2005) destaca que as tecnologias devem ser integradas de forma criativa e significativa, como ferramentas que favoreçam a autonomia do estudante, e não apenas como recursos de repetição de conteúdo. Nesse sentido, as oficinas pedagógicas e as TICs podem atuar como espaços de experimentação e de desenvolvimento de múltiplas linguagens, contribuindo para uma aprendizagem mais ativa. José Armando Valente (2014) reforça que o papel do professor é o de mediador, promovendo situações em que os estudantes possam investigar, resolver problemas e construir conhecimento de forma colaborativa.

Além disso, é importante considerar o impacto dessas práticas na educação especial e inclusiva. O uso de oficinas pedagógicas e recursos tecnológicos pode favorecer o processo de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência,

transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, permitindo adaptações, acessibilidade e diferentes formas de expressão. Ferramentas digitais, softwares de leitura de tela, aplicativos interativos e materiais multimodais ampliam as possibilidades de participação, garantindo o direito de aprender de todos os estudantes e promovendo equidade.

Apesar do avanço das tecnologias digitais e das discussões sobre inclusão, observa-se que muitas práticas de alfabetização ainda se mantêm dissociadas do uso pedagógico intencional das TICs, especialmente no contexto da educação especial. Essa lacuna entre teoria, políticas públicas e prática docente motiva a presente investigação.

## 2. CONCEITOS INICIAIS

As diversas transformações que o mundo enfrenta, acarretam mudanças na nossa sociedade e cotidiano, a evolução dos últimos anos trouxe as tecnologias para protagonismo de nossas vidas, sendo necessário por vezes controlar seus usos. Com a educação não é diferente, sendo necessário acolher as mudanças e ir adaptando ao cotidiano escolar.

Com a chegada das tecnologias em salas, alguns professores tiveram resistência a, optando pelo método tradicional, convencional, outros se arriscam e inovam, não só com as tecnologias, mas com novas práticas como as oficinas pedagógicas. Segundo Vieira: “A introdução das tecnologias no ambiente escolar gerou diversas inquietudes para a sua aceitação, pois alterou a rotina para os trabalhos escolares.” (VIEIRA, 2003, p.31).

As oficinas pedagógicas, segundo reflexões de Souza (2016) tem capacidade de transmitir aos alunos conhecimentos significativos de uma forma que cativa e de satisfação, sendo um processo dinâmico. Dinâmico, é o reflexo do mundo, onde tudo ocorre de forma rápida em contextos diferentes, sendo necessário um tempo de reflexão e apropriação de tudo que surge, como conciliar oficinas pedagógicas e usos das TICs em sala?

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Moran (2008, p.06) afirma: “Explorando bem as potencialidades do ambiente virtual nas situações de ensino aprendizagem, possibilita-se a maior interação do aluno no processo”. Usando as ferramentas de um modo contextualizado e com enfoque na aprendizagem ativa, flui de forma mais adequada e natural se os alunos e professores já possuem familiaridade com o uso de tecnologias,

No contexto atual, muitas crianças já possuem contato com tecnologias, seja por celular, tablete ou computador, portanto a aprendizagem pode ser estimulada através dos meios tecnológicos de forma muito rica, através de jogos tecnológicos, que auxiliem na alfabetização e letramento, por meio de suas ferramentas, como, editores de textos, jogos educacionais e mídias. Sendo necessário, entretanto, entender os conceitos de alfabetização e letramento, para buscar integrá-los com o usos das TICs.

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de textos, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 30)

O trabalho realizado por Tonin, Machado e Dias (2021) demonstrou como se deu a educação de crianças em processo de alfabetização, e demonstrou que o ingresso da criança no primeiro ano escolar é uma das primeiras experiências sociais que a criança vivencia. As atividades do primeiro ano são ricas em recursos simbólicos que trabalham para estimular a curiosidade e a descoberta das crianças. Não obstante a isso, as esferas que são compreendidas nos anos iniciais de aprendizado das crianças são além da educação, o desenvolvimento social, cognitivo, e socioemocional. A educação no meio virtual se dá a partir de algumas formas: unidirecional, em que são enviadas atividades dos professores aos alunos, mas não favorece a interação entre estudante e professor ou aluno-aluno; o estar junto virtual que está baseado na interação professor-aluno e aluno-aluno; e a escola virtual que tenta assemelhar-se ao modelo tradicional com alguma interação entre professor e alunos e o envio de informações.

Ao invés de os ambientes virtuais potencializarem um processo de ensino-aprendizagem mais interativo, devido a interfaces de comunicação síncronas e assíncronas, estava enraizado um paradigma educacional EAD centrado na “pedagogia da transmissão, na lógica da mídia de massa, na auto-aprendizagem e nos modelos de tutoria reativa. Enfim, online era só a tecnologia. A metodologia e a atuação docente ainda se baseavam nas clássicas lógicas de EAD de massa (TONIN, MACHADO, DIAS, 2021)

O ensino online requer o envolvimento do professor, do aluno, e do tutor para o desenvolvimento das atividades na educação básica, uma vez que os ideais de auto-aprendizagem do modelo EAD tradicional não podem ser exigidos de crianças em anos iniciais. Dessa forma, os educadores devem ter a sensibilidade de atender a demanda da família, explicitando os objetivos das atividades,

jogos, brincadeiras e acompanhando o desempenho do aluno, procurando uma aproximação a partir do estar junto virtual. As aulas deverão retornar de forma gradual, mas o uso das TICs provavelmente continuará inserida no processo de ensino e aprendizagem, o que é importante, uma vez que nos encontramos na era tecnológica.

Interligar os conceitos, pensando em oficinas pedagógicas que transmitam conhecimentos de forma significativa, como em um jogo de sílabas, por exemplo, que pode ser criado, ou usado um site de jogos educativos, que permitirá o desenvolvimento de consciência fonológica, sendo que essa interfere nos sons da fala em relação a escrita “oportunidade de avançarem em suas representações sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 59).

Para que o uso das TICs ocorra de forma adequada, é necessário investir de maneira contínua na formação dos profissionais da educação, favorecendo a reformulação das práticas pedagógicas e o repensar dos processos de alfabetização e letramento. Compreender o funcionamento das oficinas pedagógicas mediadas por tecnologias exige também um olhar para a comunidade escolar como um todo, reconhecendo seus diferentes níveis de familiaridade com os recursos digitais. É pertinente questionar: os alunos necessitam de oficinas introdutórias ou já estão inseridos nesse contexto digital?

Como observa Almeida (1998), o computador potencializa tanto os acertos quanto as fragilidades das práticas pedagógicas, ampliando os processos já existentes. Dessa forma, o uso das tecnologias não garante, por si só, inovação ou qualidade; o que realmente transforma a aprendizagem é a intencionalidade pedagógica e o compromisso do professor em utilizá-las de modo crítico, criativo e inclusivo. É nesse movimento reflexivo e planejado que as TICs deixam de ser meros instrumentos e passam a constituir-se como mediadoras efetivas do conhecimento.

### **3. MATERIAIS E MÉTODOS**

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza exploratória, com base em revisão bibliográfica e análise interpretativa. A análise dos textos ocorreu por meio de leitura sistemática e categorização temática, organizando-se os achados em eixos analíticos que dialogam com alfabetização, tecnologias digitais e inclusão.

O corpus foi constituído por 15 textos acadêmicos, entre livros e artigos publicados entre 2000 e 2024, que abordam os seguintes eixos temáticos: alfabetização e letramento (Soares, Kato, Street, Rojo), tecnologias digitais e cultura digital (Jenkins, Castells, Santaella), inclusão e acessibilidade (Sasaki,

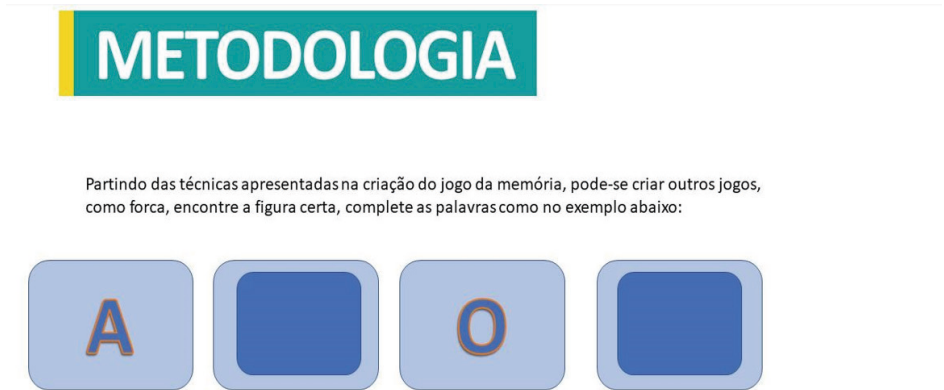
Mantoan, Mittler, Amado) e práticas pedagógicas mediadas (Freire, Antunes, Luckesi, Tardif, Perrenoud, Imbernón). O recorte temporal considera o avanço das políticas educacionais e tecnológicas no período pós-BNCC.

Foram adotados como critérios de análise: a presença de descritores relacionados a alfabetização, letramento, inclusão e mediação tecnológica; a articulação entre teoria e prática pedagógica; e as contribuições para a formação docente e o uso das TICs em contextos de alfabetização. Os resultados foram interpretados de forma crítica, buscando identificar aproximações conceituais, lacunas teóricas e potencialidades práticas.

Como limitações do estudo, destaca-se a ausência de pesquisa de campo e de análise empírica de oficinas em funcionamento, o que restringe a observação direta das práticas. Entretanto, o trabalho contribui com subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de materiais didáticos e planos de oficina voltados à alfabetização e inclusão digital.

As atuais tecnologias permitem criações de jogos em aplicativos de fácil acesso como o *Power Point*, que possibilita a criação de diversos jogos em suas lâminas, propiciando uma aprendizagem ao professor, que cria e ao aluno que interage.

**Figura1: Pritn Jogo Power Point**



Fonte: *Ebook Jogo no Remoto* ( Betina Peres, 2021)

Na imagem acima temos um jogo de completar a palavra, que propicia o aprendizado das letras, assim como, o processo de formulação da palavra. É criado em formato digital, podendo ser jogado no coletivo, de forma individual e ser enviado às famílias, pensando também em uma prática que envolva o núcleo

familiar, ampliando as possibilidades de aprendizagem, podendo ser usados como uma tecnologia assistiva, para crianças com dificuldades especiais.

Esse tipo de recurso exemplifica como as TICs podem funcionar como tecnologias assistivas pedagógicas, ao permitir adaptação, repetição, mediação familiar e diferentes ritmos de aprendizagem.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Souza *et al.*, (2012) destacam que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) representa uma possibilidade concreta de inclusão social, educacional e digital para estudantes com deficiência. Em seu estudo com alunos com Síndrome de Down e atraso cognitivo, os autores observaram que o uso do computador como recurso pedagógico potencializou o desenvolvimento de habilidades e competências, favorecendo a autonomia e a participação ativa dos estudantes. Essa constatação dialoga com as reflexões de Paulo Freire (1996), ao compreender a educação como prática de liberdade, em que o conhecimento é construído na interação e na problematização da realidade. Assim, as tecnologias, quando mediadas de forma crítica, não são fins em si mesmas, mas ferramentas de emancipação e ampliação de horizontes.

Apesar de seu potencial, o acesso às tecnologias digitais ainda é desigual. Dos Santos *et al.*, (2024), Müller (2019) e Furtado e Oliveira (2020) apontam que, embora as crianças tenham contato cada vez mais precoce com dispositivos eletrônicos, as escolas públicas ainda resistem à incorporação desses recursos em suas práticas pedagógicas. Tal resistência revela uma defasagem entre o cotidiano digital dos estudantes e o modelo escolar, muitas vezes ainda centrado na transmissão de conteúdo. Essa distância entre a cultura digital e a escolar remete à crítica de Roxane Rojo (2012), que defende a necessidade de integrar os multiletramentos às práticas de ensino, reconhecendo que os alunos hoje produzem e interpretam sentidos em múltiplas linguagens, visual, sonora, digital e multimodal. Nesse sentido, incorporar as TICs ao currículo significa reconhecer o aluno como sujeito que já interage com essas linguagens fora da escola, e que precisa ser acolhido nesse universo também em sua aprendizagem formal.

Dos Santos *et al.*, (2023) identificam ainda a resistência docente como um dos principais desafios à efetiva integração das TICs. Essa dificuldade pode estar associada tanto à falta de formação quanto a diferenças geracionais. Contudo, conforme argumenta Pierre Lévy (1999), o conhecimento na era digital é essencialmente coletivo e em constante construção; portanto, o papel do educador passa a ser o de mediador e curador de saberes, alguém que conecta, orienta e organiza as aprendizagens. Isso implica compreender que o uso das tecnologias demanda não apenas habilidades técnicas, mas também

novas posturas pedagógicas, pautadas na colaboração, na escuta e na partilha de experiências.

Nesse contexto, Romão *et al.*, (2022) e Dos Santos *et al.*, (2024) reforçam que as TICs constituem recursos valiosos para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em contextos com restrições orçamentárias. Aplicativos gratuitos, como *GraphoGame Brasil*, *Khan Academy* e *ClassDojo*, demonstram que é possível democratizar o acesso à educação digital com intencionalidade pedagógica. Tais plataformas favorecem o acompanhamento individualizado do desempenho dos alunos e promovem aprendizagens personalizadas. Esse movimento está em consonância com as reflexões de Magda Soares (2016) sobre alfabetização e letramento, ao afirmar que aprender a ler e escrever envolve não apenas o domínio técnico do código, mas também a participação social em práticas de leitura e escrita com sentido, algo que as tecnologias podem potencializar ao aproximar o aluno de diferentes contextos comunicativos e linguísticos.

Ferramentas de apoio à gestão pedagógica, como o *Google Sala de Aula*, o *Trello* e o *Canva para Educação*, ampliam as possibilidades de interação e coautoria, conforme destacam Estuda Escolas (2023) e Blog Portabilis (2023). Quando utilizadas de forma planejada, tais ferramentas fortalecem a cultura digital e colaborativa nas escolas. Essa perspectiva de construção conjunta do conhecimento se articula ao pensamento de Freire (1996), ao defender que ensinar é um ato dialógico, em que professor e aluno aprendem juntos, construindo sentido por meio da troca e da problematização.

As pesquisas analisadas e as leituras realizadas mostram que as oficinas pedagógicas mediadas por TICs configuram-se como espaços de aprendizagem significativa e colaborativa, nas quais o aluno deixa de ser mero receptor de informações para tornar-se autor e protagonista do processo educativo. Essa prática reflete a concepção de aprendizagem ativa defendida por Lévy (1999), que vê na inteligência coletiva o potencial de transformar a sala de aula em um ecossistema de trocas, criações e partilhas.

Ao associar alfabetização e letramento ao uso das tecnologias, percebe-se que as oficinas digitais tornam o processo mais dinâmico, criativo e contextualizado. Jogos educativos e a criação de materiais pelos próprios alunos, como os elaborados no *PowerPoint* ou nas plataformas *Elefante Letrado* e *Spotify*, ampliam o repertório de práticas de leitura, escuta e produção de textos. Para Soares (2016), a alfabetização só se completa quando inserida em práticas sociais significativas de leitura e escrita; nesse sentido, o uso de recursos digitais amplia as oportunidades de letramento, aproximando a escola do mundo real e das experiências culturais dos estudantes.

Dessa forma, integrar as TICs e as oficinas pedagógicas ao cotidiano escolar não é apenas uma questão de modernização, mas de ressignificação do fazer pedagógico. Quando sustentadas por formação docente crítica e contínua, essas práticas contribuem para o desenvolvimento de uma escola mais democrática, acessível e humana. Como afirmaria Freire (1996), trata-se de construir uma educação que forme sujeitos conscientes, capazes de ler o mundo antes mesmo de ler a palavra e hoje, também, de ler as telas, os sons e as múltiplas linguagens da era digital.

Mais do que dominar ferramentas, o desafio está em reconfigurar o fazer pedagógico, reconhecendo o aluno como sujeito ativo, criador e protagonista de sua própria aprendizagem.

## 5. CONCLUSÃO

A análise realizada demonstra que as oficinas pedagógicas e o uso das TICs podem constituir poderosos instrumentos de alfabetização e inclusão, desde que ancorados em fundamentos teóricos consistentes e em práticas pedagógicas reflexivas. A articulação entre letramento, cultura digital e inclusão amplia a compreensão de alfabetizar como um ato político, social e cultural, que envolve múltiplas linguagens e diferentes modos de aprender.

Do ponto de vista das políticas públicas, destaca-se a importância de investir em formação docente, infraestrutura tecnológica e acessibilidade digital, garantindo equidade de oportunidades e o direito à aprendizagem de todos os estudantes. As limitações deste estudo, especialmente a ausência de observação empírica, indicam caminhos para pesquisas futuras, como a análise de oficinas mediadas por TICs em contextos reais de alfabetização e educação especial.

Conclui-se que o professor reflexivo e mediador é o principal articulador dessas práticas, integrando o conhecimento técnico e pedagógico, a sensibilidade humana e a ética do cuidado. Ao unir oficinas pedagógicas, tecnologias digitais e inclusão, a escola se reinventa como espaço de diálogo, criação e transformação social. Estudos futuros podem investigar empiricamente oficinas pedagógicas mediadas por TICs em contextos de alfabetização inclusiva, analisando seus impactos no desenvolvimento da leitura, escrita e autonomia dos estudantes público-alvo da educação especial.

## REFERÊNCIAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BLOG PORTABILIS. **Aplicativos para professores**: ferramentas digitais que facilitam a prática pedagógica. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/aplicativos-para-professores/>. Acesso em: 9 out. 2025.

CANVA. **Canva para Educação**. Disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_pt/educacao/](https://www.canva.com/pt_pt/educacao/). Acesso em: 9 out. 2025.

DOS SANTOS, R. *et al.* O uso das tecnologias em escolas públicas: desafios e possibilidades. **Revista de Educação**, v. 28, n. 138, p. 27–38, 2024.

ESTUDA ESCOLAS. **10 aplicativos e plataformas educacionais para facilitar sua prática pedagógica**. Disponível em: <https://estudaescolas.com.br/blog/10-aplicativos-e-plataformas-educacionais-para-facilitar-sua-pratica-pedagogica/>. Acesso em: 9 out. 2025.

GOMES, Michelly Amarante da Silva; GOMES, Elis. O uso das tecnologias em sala de aula: desafios e potencialidades na escola pública. **Revista FT**, São Paulo, v. 28, n. 138, p. 27–38, set. 2024. DOI: 10.69849/revistaft/ar10202409230816.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cyberculture**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (orgs.). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MEC. **GraphoGame Brasil: alfabetização gamificada**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/conheca-aplicativos-do-ministerio-da-educacao-que-combinam-tecnologia-e-aprendizado>. Acesso em: 9 out. 2025.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347–356, maio/ago. 2004.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MUNDO EDUCADOR. **Recursos educacionais digitais gratuitos**. Disponível em: <https://mundoeducador.com/recursos-educacionais-digitais/>. Acesso em: 9 out. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROMÃO, J. *et al.* Tecnologias digitais e ensino público: potencialidades e desafios. **Educação em Foco**, v. 12, n. 4, p. 45–60, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TONIN, Juliana; MACHADO, Anderson; DIAS, Patrícia. **Nas telas**: escola online para crianças em fase de alfabetização. *SciELO Preprints*, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2684.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. **Educação a distância**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

VIEIRA, A. T.; COSTAS, J. M. M.; MASSETTO, M.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

# ENSINO COLABORATIVO: UM CAMINHO PARA GARANTIR O DIREITO DE APRENDER

*Iara da Silva Netto Lima<sup>1</sup>*

*Fábio Sobral Vidal Gondim<sup>2</sup>*

*Rosilene da Conceição Seixas Sobral Gondim<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Considerando o que está previsto na legislação educacional brasileira (BRASIL, 1988, 1996, 2001a, 2001b, 2001c, 2015), a educação é um direito de todos e deve garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos intelectuais, sociais, sensoriais e físicos. Esse direito se fundamenta em princípios essenciais, como igualdade de oportunidades, acesso, permanência na escola, gratuidade e qualidade do ensino, mesmo quando há dificuldades ou limitações no processo de aprendizagem, sejam elas de origem orgânica ou não.

Diante dessa realidade, novas demandas passam a fazer parte do cotidiano escolar. A escola de hoje se orienta cada vez mais por uma perspectiva inclusiva, entendida como uma ação política, cultural, social e pedagógica que defende o direito de todos os estudantes aprenderem juntos e participarem ativamente do processo educativo. Trata-se de um modelo baseado nos direitos humanos, que valoriza a diversidade e reconhece cada estudante em sua singularidade.

Nesse contexto, cabe à escola repensar suas práticas. Mais do que adaptar o aluno ao sistema, é a instituição que deve se transformar, ajustando suas propostas pedagógicas e curriculares para atender às necessidades de cada estudante, promovendo, de fato, o desenvolvimento e a inclusão.

---

1 Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial Inclusiva, Professora, e-mail: iaranetto75@gmail.com.

2 Especialização em Educação Especial e inovação tecnológica e Neuropsicopedagogia clínica e institucional, Neuropsicopedagogo, e-mail: sobralhoras@gmail.com.

3 Especialização em Educação Especial e inovação tecnológica, Psicopedagogia clínica e institucional e Design instrucional, Professora, e-mail: rosileneeixas2418@gmail.com.

É a partir dessas necessidades que surge o ensino colaborativo, também conhecido como coensino. Essa proposta busca responder à diversidade presente na sala de aula, respeitando as particularidades de cada estudante e construindo um ambiente verdadeiramente inclusivo. Para isso, o trabalho conjunto entre o professor do núcleo comum e o professor especializado é fundamental, pois permite identificar desafios e pensar soluções de forma compartilhada.

Além de qualificar o ensino, essa prática fortalece uma cultura escolar baseada no respeito e na valorização das diferenças. Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar possibilidades de atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado em regime de bidocência, a partir de nossas vivências.

A intenção é que este texto contribua com outros profissionais da educação, oferecendo caminhos possíveis para a organização do trabalho pedagógico inclusivo. Espera-se, ainda, que ajude a reduzir inseguranças comuns entre professores diante da inclusão, favorecendo uma atuação mais segura e preparada para atender às especificidades dos alunos.

Ao dialogar com a literatura e com situações reais do cotidiano escolar, o texto também propõe reflexões que podem impulsionar mudanças necessárias, reforçando sua relevância social. Por fim, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre professores como estratégia potente para ampliar as possibilidades de inclusão, tornando mais concretos o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 O direito à educação como alicerce social e ético**

A educação, conforme preconizado na legislação educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão (2015), constitui um direito indisponível e universal. Mais ainda, o texto legal (BRASIL, 1988, 1996, 2015) vai além do simples acesso físico à escola; ele exige a garantia do desenvolvimento integral do estudante, abarcando suas dimensões intelectuais, sociais e sensoriais. O desafio posto à escola contemporânea é transformar a permanência em aprendizagem efetiva.

Nesse cenário, a instituição escolar é instada a abandonar modelos homogêneos e adotar uma perspectiva inclusiva. A perspectiva de Veiga (2003) corrobora a necessidade de remodelar a realidade cultural por meio de um pensamento crítico capaz de flexibilizar as concepções rígidas que ainda imperam na cultura escolar. Ao propor um processo de desconstrução de paradigmas tradicionais, a escola passa a defender a singularidade em detrimento da sistematização, promovendo a autonomia e a gestão democrática em oposição

ao autoritarismo pedagógico. Somente por meio dessa ruptura institucional será possível consolidar uma educação qualitativamente equitativa para todos. Entende-se a inclusão, portanto, como uma ação política e pedagógica que reconhece que a deficiência ou a neurodivergência não residem no sujeito, mas nas barreiras impostas pelo ambiente.

É nesta lacuna entre o direito garantido e a prática cotidiana que o ensino colaborativo (ou coensino) se apresenta como uma estratégia potente para responder à diversidade.

## **2.2 A interação social e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**

Para compreender a eficácia do ensino colaborativo, recorreremos à teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky (2007). O autor postula que o desenvolvimento cognitivo é intrinsecamente mediado pelas interações sociais. É nos entrelugares do diálogo e da cooperação que o conhecimento é internalizado.

Um conceito central para a bidocência é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky define a ZDP como a distância entre o que o estudante já consegue realizar de forma autônoma e aquilo que ele é capaz de fazer com o auxílio de um parceiro mais experiente. Vygotsky (1988) deixou um legado teórico fundamental no que concerne ao trabalho colaborativo, enfatizando que atividades realizadas conjuntamente apresentam resultados qualitativamente superiores às produções individuais. O ensino colaborativo materializa e atualiza essa teoria à presença de dois docentes em sala: o do núcleo comum e o especializado, permitindo uma mediação qualificada e constante, transformando a ZDP em um espaço de conquista e desenvolvimento, ao invés de um campo de frustração.

Como aponta Libâneo (2013), essa organização exige que o ensino seja planejado com essa intenção específica, de modo que o professor atue como o arquiteto das condições que favorecem o pensamento crítico. Complementarmente, Libâneo (2001) argumenta que uma escola que busque a excelência democrática deve travar batalhas constantes para garantir aos estudantes o acesso a uma formação integral. Essa formação não deve se limitar ao estudo técnico-formal, mas contemplar a construção de cidadãos críticos, cientificamente embasados e cientes de suas convicções e posições na estrutura social.

## **2.3 O protagonismo discente e a mochila de vivências**

O ensino colaborativo propõe uma ruptura com a educação bancária denunciada por Paulo Freire (2016). Em vez de um depósito de informações, a sala de aula torna-se um espaço de troca. O protagonismo do estudante é o eixo

central desta metodologia: ele deixa de ser o coadjuvante passivo para se tornar coautor do seu saber.

O espírito (a cabeça) não é como uma jarra que se enche. Semelhante às matérias combustíveis, ela tem, antes, necessidade de um alimento que o sacie, que aqueça suas faculdades e anime o espírito para a busca da verdade (Plutarco, 1844, p. 38).

A reflexão sobre a essência do ato educativo remonta a tradições clássicas, como as atribuídas a Plutarco, que já diferenciava o preencher do iluminar. Na contemporaneidade, ao dialogarmos com as contribuições de Freire (2016), em especial sua crítica contundente à educação bancária, compreendemos que o ato de educar transcende a mera transferência de informações. Educar não se resume a tornar os educandos recipientes menos vazios por meio do acúmulo de conteúdos enciclopédicos. A verdadeira mudança de paradigma ocorre quando o conhecimento deixa de ser um objeto depositado para tornar-se subsídio emancipatório. Nessa perspectiva, o saber oferecido funciona como catalisador para o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo que o estudante utilize esses fundamentos como instrumentos na busca por sua própria autonomia e pela verdade socialmente construída.

Nesta perspectiva, valoriza-se o repertório sociocultural que o estudante traz consigo, metaforicamente compreendido como o conteúdo de sua mochila. Seus valores empíricos, suas experimentações extramuros e sua forma singular de perceber o mundo não são ruídos no processo, mas sim o ponto de partida do currículo. Ao dar voz e notoriedade a essa experiência vivida, a escola reconhece o estudante como um sujeito de direitos e saberes, combatendo o desengajamento e a invisibilidade pedagógica.

## **2.4 Modelos de atuação no ensino colaborativo: estratégias técnicas para a inclusão**

A implementação da colaboração docente exige clareza sobre os modelos de atuação em sala. A literatura especializada propõe diferentes configurações para que a bidocência seja efetiva:

1. Um ensina, outro observa: enquanto um professor lidera a instrução, outro realiza uma observação sistemática, coletando dados sobre as barreiras de aprendizagem e o comportamento dos estudantes, fundamentando futuras intervenções.
2. Ensino em estações: a sala é organizada em centros de aprendizagem por onde os estudantes circulam. Os professores se dividem entre essas estações, permitindo um trabalho mais próximo e diferenciado com grupos menores.

3. Ensino paralelo: a turma é dividida em dois grupos, e cada professor ensina o mesmo conteúdo simultaneamente. Isso reduz a proporção estudante/professor e favorece a participação de estudantes que se sentem intimidados em grandes grupos.
4. Ensino alternativo: um professor trabalha com o grande grupo enquanto o outro desenvolve uma atividade específica (reforço, pré-ensino ou enriquecimento) com um pequeno grupo de estudantes.
5. Ensino em equipe (*Team Teaching*): ambos os professores dividem a liderança da aula de forma fluida, dialogando e construindo o raciocínio juntos perante a turma, demonstrando, na prática, o valor da cooperação.

## 2.5 A práxis e o olhar neuropsicopedagógico

As reflexões aqui partilhadas sobre ensino colaborativo se sustentam na experiência prática acumulada em ambientes de atendimento especializado. A atuação clínica e pedagógica demonstra que a inclusão só se torna real quando há uma ponte sólida entre o diagnóstico e a prática de sala de aula.

O olhar neuropsicopedagógico permite identificar como o cérebro do estudante processa a informação, quais são suas funções executivas mais preservadas e onde residem suas dificuldades motoras ou de comunicação. No ensino colaborativo, esse saber técnico não fica restrito a um relatório guardado em uma pasta; ele é compartilhado com o professor regente para que, juntos, criem estratégias de diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2001). Perrenoud corrobora com uma reflexão do papel do professor diante da evolução das coisas, ele aponta para uma diversidade de mudanças e transformações, fazeres e desfazerem que acontecem ao nosso redor e ao mesmo tempo abre debate crítico construtivo quando compara a evolução do mundo com a formação do professor diante de tamanha flexibilidade de mudanças. Ele nos direciona ao pensamento de termos professores críticos e ao mesmo tempo reflexivos para a troca de conhecimentos. É a ciência da aprendizagem servindo à democratização do ensino.

## 2.6 Justiça cognitiva e pluralidade de saberes

Para além da técnica, a colaboração é uma postura ética. Como defende Boaventura de Sousa Santos (2006), não há justiça social sem justiça cognitiva. Isso significa reconhecer que diferentes formas de saber e diferentes trajetórias de vida possuem o mesmo valor epistemológico.

O ensino colaborativo favorece essa ecologia de saberes, integrando múltiplas perspectivas e permitindo que o estudante neurodivergente, por

exemplo, contribua com sua forma única de percepção. Essa valorização da diversidade como elemento constitutivo da humanidade é o que transforma a escola em um laboratório de democracia e cidadania.

## **2.7 O ensino colaborativo na transversalidade da bidocência**

As demandas atuais clamam por novas diretrizes que superem modelos engessados e puramente depositários, os quais se mostram ineficazes diante da diversidade presente no cotidiano escolar. Nesse cenário, o ensino colaborativo surge como uma via promissora, unificando esforços entre professores do núcleo comum e da educação especial. Esta proposta exige o compartilhamento efetivo de responsabilidades, desde o planejamento e a implementação de estratégias até os processos avaliativos, visto que ambos os docentes compartilham o mesmo espaço e o compromisso com o desenvolvimento de estudantes típicos e atípicos.

A mudança nesse cenário não visa à instituição de hierarquias ou ao exercício de poderes assimétricos entre os docentes. Pelo contrário, a relação deve ser pautada na confiança mútua e no diálogo permanente. Conforme Souza, König e Bridi (2021), a conjugação de saberes e métodos é o que promove, de fato, uma educação equitativa. Aqui, a bidocência apresenta-se como uma atualização necessária da prática docente: uma atuação em dupla em que dois educadores se conectam para complementar suas funções em uma mesma sala de aula.

Essa modernização traz consigo a eliminação de barreiras pedagógicas e atitudinais, impulsionando a flexibilização curricular. Ao balizar-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a bidocência permite a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis, com currículos unificados que atendam às especificidades de cada estudante sem segregá-los. Assim, a experiência de mundo do estudante ganha voz, transformando a escola em um espaço de coautoria do saber.

## **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do ensino colaborativo como estratégia para a garantia do direito de aprender revela que a efetivação da inclusão depende da qualidade das interações estabelecidas. Unir o marco legal à fundamentação de autores como Vygotsky e Freire, e à prática neuropsicopedagógica, permite-nos vislumbrar uma escola onde ninguém é deixado para trás.

O caminho para uma educação de qualidade passa, necessariamente, pela quebra da solidão docente e pela valorização do protagonismo discente. O ensino colaborativo reafirma o papel social da escola como espaço de cooperação,

diálogo e transformação, tornando o direito de aprender uma realidade concreta para todos os sujeitos, em todas as suas singularidades.

A articulação entre os marcos legais, a fundamentação teórica sócio-histórica e a prática da bidocência confirma que o ensino colaborativo é o pilar de uma escola democrática. A inclusão deixa de ser uma meta abstrata e torna-se uma prática concreta quando o professor do núcleo comum e o professor especialista atuam em parceria, respeitando o protagonismo do aluno e sua diversidade. Espera-se que este capítulo e suas reflexões aqui tecidos sirvam de norte para outros profissionais que buscam transformar o direito de aprender em uma realidade cotidiana para todos.

### *Declaração de uso de Inteligência Artificial*

- Ferramenta: Gemini (Google).
- Finalidade: Aprimoramento da coesão, correção linguística e organização textual.
- Responsabilidade: O conteúdo foi revisado e validado pelos autores, que assumem a responsabilidade integral pela originalidade do texto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. **Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://is.gd/3BfFyXhtm>. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº9, de 8 de maio de 2001**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília – DF, 2001. Disponível em: <https://is.gd/8ies7F> Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. **Parecer nº 17/ 2001**. Sobre as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília – DF, 2001. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/legislacao/resolucao-no-2-de-11-de-setembro-de-2001/>. Acesso em: 27 abr. 2026.

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://is.gd/YKFGqz>. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Pro-Posições, Campinas, v. 27, n. 1 (79), p. 155–177, jan./abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. “**Organização e gestão da escola: teoria e prática**. rev. e ampl.” São Paulo: Heccus 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança**, 2001.

PLUTARCHIUS, Lucius Mestrius. **Oeuvres morales**. Paris : Lefreuvre Éditions, 1844.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Betina Weber de; KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. O ensino colaborativo como possibilidade para a promoção de práticas pedagógicas em um contexto educacional inclusivo. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 33–39, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114014>. Acesso em: 20 abr. 2026.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf> Acesso em: 19 abr. 2026.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988. P.103-17

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# DESCONSTRUINDO ESTIGMAS: AUTISMO E POTÊNCIA CRIATIVA NA SALA DE AULA EM JAPERI

*Larissa Reis Souza da Silveira<sup>1</sup>*

*Thiago Renan Figueira Dutra<sup>2</sup>*

## 1. PONTO DE PARTIDA DA CAMINHADA: DIÁLOGO ENTRE O ACRE E A BAIXADA FLUMINENSE

*Eu fico com a pureza da resposta das crianças*

*É a vida, é bonita e é bonita*

*No gogó!*

*Viver e não ter a vergonha de ser feliz*

*Cantar e cantar e cantar*

*A beleza de ser um eterno aprendiz*

**O que é, o que é?**

**Gonzaguinha**

A educação inclusiva constitui-se como um compromisso ético, político e pedagógico com a diversidade humana (Brasil, 2008). Mais do que garantir acesso, incluir pressupõe reconhecer diferentes formas de existência, aprendizagem e expressão dentro do espaço escolar (Mantoan, 2015). Nesse sentido, a canção O que é, o que é, de Gonzaguinha, escolhida como epígrafe deste trabalho, traduz de maneira simbólica e sensível os caminhos percorridos ao longo da experiência desenvolvida em Japeri. Ao afirmar “a beleza de ser um eterno aprendiz” e valorizar “a pureza da resposta das crianças”, a música desloca o olhar para aquilo que frequentemente é silenciado pelas lógicas normativas da escola e da sociedade: as potências presentes nas diferenças humanas.

A mensagem da canção dialoga diretamente com a proposta pedagógica aqui apresentada, uma vez que o projeto nasceu da escuta, da curiosidade e da capacidade dos estudantes de ressignificarem suas próprias percepções sobre o autismo, a criação literária e a neurodiversidade. Assim como na música, o

1 E-mail: reisslarissa281@gmail.com.

2 E-mail: professorthiagodutra@gmail.com.

percurso vivido em sala de aula demonstrou que aprender exige abertura para o outro, sensibilidade e disposição para reconstruir certezas cristalizadas.

Este relato foi desenvolvido a partir da experiência de dois professores concursados da rede municipal de Japeri, Larissa Reis e Thiago Dutra, com turmas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental em uma escola da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. O projeto surgiu a partir de uma feira interescolar cujo tema central era a valorização dos estados brasileiros. Após sorteio realizado entre as turmas, o Acre foi designado à unidade escolar, provocando inicialmente estranhamentos, curiosidades e até desconhecimento por parte dos estudantes. O desafio pedagógico consistia não apenas em apresentar aspectos geográficos e culturais do estado, mas também em romper com processos históricos de invisibilização que atravessam determinadas regiões do país.

Durante as pesquisas, os estudantes conheceram a trajetória de Laura Mota, autora mirim acreana diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades. Com uma produção literária expressiva ainda na infância, Laura tornou-se elemento central da proposta pedagógica, funcionando como ponte entre diferentes territórios, experiências e modos de existência. Sua história deslocou percepções cristalizadas sobre o autismo e abriu espaço para novas possibilidades de leitura da neurodiversidade no ambiente escolar.

Ao longo das atividades, os estudantes passaram a questionar concepções previamente naturalizadas sobre inteligência, capacidade e autoria. As reações da turma, os registros das produções multimodais e os momentos de escuta coletiva evidenciaram transformações significativas no modo como os alunos passaram a compreender o autismo e as diferenças humanas. As fotografias e registros inseridos ao longo deste artigo funcionarão não apenas como ilustração das atividades realizadas, mas como testemunhos de uma experiência marcada pelo encontro, pela criação e pela reconstrução de olhares.

Cabe destacar que todas as informações que poderiam identificar os estudantes foram propositalmente omitidas, em respeito às diretrizes relacionadas aos direitos de imagem e à preservação da identidade de menores de idade. Embora a escola e os responsáveis estejam cientes desta produção acadêmica e pedagógica, optou-se pela não identificação dos participantes, de modo a manter o foco do estudo nos resultados obtidos, nas observações construídas ao longo da experiência e na proteção ética dos estudantes envolvidos.

A partir desse encontro simbólico entre o Acre e a Baixada Fluminense, a sala de aula transformou-se em espaço de escuta, sensibilização e reconstrução coletiva de sentidos sobre capacidade, criatividade e autoria. Na seção seguinte, abordaremos como a trajetória de Laura Mota possibilitou tensionar estereótipos historicamente associados ao autismo, produzindo deslocamentos importantes nas percepções dos estudantes acerca da neurodiversidade.

Laura é uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresenta altas habilidades, especialmente no campo da comunicação. Sua principal forma de expressão manifesta-se na escrita, por meio da qual compartilha sua visão de mundo e revela sua criatividade. Segundo entrevista<sup>3</sup> concedida ao portal G1, seu pai afirma que a menina já possui 14 livros escritos, embora apenas três tenham sido publicados até o momento.

As obras de Laura evidenciam sua perspicácia infantil e sua capacidade criativa ao construir narrativas cujos desfechos, em geral, apresentam uma moral a ser interpretada. Apesar de ter somente 8 anos de idade, seus textos apresentam estrutura narrativa completa, com começo, meio e fim bem definidos.

## **2. AUTISMO PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS: LAURA MOTA EM CENA**

O primeiro contato dos estudantes com a trajetória de Laura Mota provocou inquietações, estranhamentos e questionamentos que revelaram percepções socialmente cristalizadas sobre o autismo. Historicamente, sujeitos autistas foram frequentemente reduzidos a discursos biomédicos centrados em déficits, limitações e dificuldades de socialização. Essa perspectiva, ainda muito presente no imaginário coletivo, contribui para a construção de estigmas que restringem pessoas neurodivergentes a lugares de incapacidade e silenciamento.

Foi justamente nesse cenário que a presença de Laura Mota emergiu como elemento de ruptura. Ainda criança, a autora acreana construiu uma trajetória literária expressiva, utilizando a escrita como forma de comunicação, criação e elaboração de sentidos sobre o mundo. Seus textos apresentam organização narrativa, desenvolvimento temático e reflexões que deslocaram imediatamente as expectativas dos estudantes acerca do que imaginavam ser possível para uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As reações iniciais da turma evidenciaram o impacto desse encontro. Perguntas como “professor, ela virou escritora mesmo sendo autista?” ou “ela escreve tudo sozinha?” surgiram durante as rodas de conversa e funcionaram como importantes indicadores pedagógicos. Mais do que simples dúvidas, tais falas revelavam a presença do capacitismo enquanto estrutura social que associa deficiência e neurodivergência à ausência de intelectualidade, criatividade ou autonomia.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico não buscou constranger os estudantes por suas perguntas, mas transformar o espanto em possibilidade crítica

---

3 Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2024/07/24/menina-de-7-anos-com-autismo-lanca-seu-primeiro-livro-e-tem-mais-14-prontos-todos-com-uma-essencia-diz-pai.ghml>. Acesso em 25 abr de 2026.

de aprendizagem. As mediações realizadas ao longo das aulas incentivaram reflexões sobre como determinados discursos sociais moldam nossa percepção sobre capacidade, inteligência e produção artística (Freire, 2021). Laura passou, então, a ser percebida não apenas pelo diagnóstico, mas enquanto criança, autora e sujeito de potência criativa.

A literatura produzida por Laura Mota assumiu papel central nesse deslocamento de olhar. Ao conhecerem suas histórias, os estudantes começaram a perceber que o autismo não elimina a sensibilidade, a imaginação ou a autoria. Pelo contrário, a experiência revelou que diferentes formas de existência também produzem diferentes formas de narrar, sentir e criar.

As atividades realizadas ao longo dessa etapa envolveram momentos de leitura compartilhada, observação de capas dos livros, rodas de conversa e produção de interpretações coletivas. Os registros fotográficos desse processo evidenciam a participação ativa dos estudantes durante os debates e os momentos de interação com as obras da autora.

Além dos registros visuais, a experiência também possibilitou a construção de um mapeamento das principais percepções apresentadas pelos estudantes antes e depois das atividades. A tabela a seguir evidencia alguns dos deslocamentos de olhar observados ao longo da experiência pedagógica.

**Tabela 01 - Deslocamentos do olhar (2025)**

<b>Percepções iniciais dos estudantes</b>	<b>Deslocamentos observados após as atividades</b>
“Pessoa autista não consegue escrever livros.”	Reconhecimento da escrita como potência de expressão e criação.
Associação do autismo apenas à dificuldade.	Compreensão da neurodiversidade para além dos déficits.
Espanto diante da autoria de uma criança autista.	Valorização das múltiplas formas de inteligência e criatividade.
Visão limitada sobre capacidade intelectual.	Ampliação das percepções sobre aprendizagem e autoria.
Distanciamento em relação à realidade da autora.	Construção de identificação, empatia e curiosidade sobre sua trajetória.

Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

Os deslocamentos observados não ocorreram de maneira instantânea ou homogênea. Eles foram sendo construídos gradualmente, por meio do diálogo, da escuta e da mediação crítica realizada em sala de aula. Nesse percurso, a escola assumiu um papel fundamental na desconstrução de discursos capacitistas e na construção de práticas mais humanizadas de convivência e aprendizagem.

Ao transformar a surpresa inicial em reflexão coletiva, a experiência demonstrou que o contato com narrativas e produções de sujeitos

neurodivergentes possui grande potência formativa. Mais do que ensinar sobre o autismo, o trabalho permitiu questionar os limites impostos socialmente às diferenças humanas.

Na seção seguinte, discutiremos como a literatura de Laura Mota operou como instrumento de representatividade e ruptura de paradigmas, permitindo que os estudantes reconhecessem a autoria neurodivergente como parte legítima da produção cultural e intelectual dentro do espaço escolar.

### **3. LITERATURA, REPRESENTATIVIDADE E RUPTURA DE PARADIGMAS**

A aproximação dos estudantes com as obras de Laura Mota permitiu que a literatura ocupasse um lugar que ultrapassa a dimensão técnica do ensino de língua portuguesa. Os textos trabalhados em sala de aula passaram a operar como instrumentos de representação, escuta e reconhecimento, possibilitando que os alunos refletissem sobre quem costuma ocupar os espaços de autoria legitimados socialmente e quais vozes permanecem, muitas vezes, invisibilizadas no ambiente escolar (hooks, 2017).

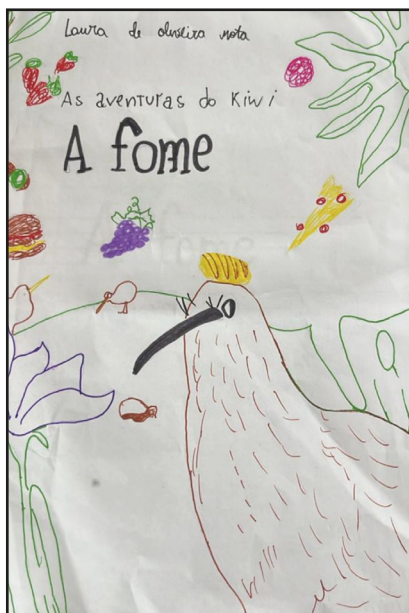
Durante muito tempo, a escola consolidou currículos marcados por referências pouco diversas, nos quais determinados sujeitos aparecem de forma recorrente como produtores de conhecimento e cultura, enquanto outros permanecem à margem (Freire, 2023). Inserir uma autora mirim, acreana e artista no centro da proposta pedagógica provocou um deslocamento importante nesse cenário, especialmente porque os estudantes passaram a perceber que a produção literária também pode surgir de lugares historicamente pouco representados.

A literatura de Laura Mota possibilitou, ainda, um diálogo simbólico entre territórios distintos do Brasil. O encontro entre a realidade de uma criança do Acre e estudantes da Baixada Fluminense produziu conexões afetivas e culturais construídas a partir da linguagem, da imaginação e das experiências compartilhadas pela infância. Esse movimento contribuiu para romper visões estereotipadas não apenas sobre o autismo, mas também sobre determinadas regiões do país frequentemente atravessadas pela invisibilidade social e cultural.

Nesse percurso, as atividades pedagógicas buscaram valorizar diferentes formas de expressão e interpretação. Os estudantes foram convidados a produzir releituras das capas dos livros, criar novas possibilidades visuais para as narrativas, elaborar interpretações coletivas e construir conexões entre texto, imagem e oralidade. A proposta permitiu que os alunos se colocassem também como sujeitos criadores dentro do processo de aprendizagem, mobilizando diferentes formas de expressão artística e interpretação sensível das obras trabalhadas.

A seguir, serão apresentados dois exemplos de produções desenvolvidas pelos estudantes a partir das releituras das capas dos livros de Laura Mota, evidenciando as formas como os alunos reinterpretaram visualmente as narrativas e construíram novas possibilidades de representação.

**Figura 01: Capa do livro As Aventuras do Kiwi**



Fonte: Acervo dos autores (2025)

**Figura 02: Capa do livro As Aventuras do Kiwi II**



Fonte: Acervo dos autores (2025)

As produções realizadas evidenciaram não apenas o envolvimento da turma com a proposta, mas também a ampliação do repertório crítico dos estudantes em relação à diversidade humana e às múltiplas formas de construção do conhecimento. Muitos alunos passaram a relacionar a experiência com situações vividas em seu próprio cotidiano escolar, refletindo sobre diferenças, exclusões e formas de convivência.

Além disso, o trabalho com múltiplas linguagens dialogou diretamente com princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao ampliar as possibilidades de participação e engajamento dos estudantes. Ao articular leitura, oralidade, escrita e produção visual, a proposta reconheceu que os sujeitos aprendem de maneiras distintas e que a escola precisa oferecer caminhos variados de acesso ao conhecimento.

A tabela a seguir apresenta algumas das principais transformações observadas ao longo dessa etapa da experiência pedagógica:

**Tabela 01 - Deslocamentos do olhar (2025)**

<b>Aspectos observados no início da proposta</b>	<b>Transformações percebidas durante o processo</b>
Pouco contato com autores neurodivergentes no ambiente escolar	Reconhecimento da importância da diversidade de vozes no currículo
Visão limitada sobre quem pode ocupar o lugar de escritor	Ampliação das percepções sobre autoria e produção cultural
Distanciamento em relação à realidade do Acre	Construção de aproximações culturais e afetivas
Participação mais tímida em atividades tradicionais de leitura	Maior engajamento nas atividades multimodais
Compreensão restrita da literatura como obrigação escolar	Percepção da literatura como espaço de expressão e representatividade

Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

Ao longo dessa experiência, tornou-se evidente que a representatividade não se constrói apenas pela presença simbólica de determinados sujeitos nos conteúdos escolares. Ela se fortalece quando a escola cria condições para que diferentes histórias, corpos, territórios e modos de existência sejam reconhecidos como legítimos produtores de cultura, arte e conhecimento.

Na seção seguinte, discutiremos como a sala de aula se transformou em espaço de escuta, experimentação e recriação coletiva, evidenciando os impactos pedagógicos produzidos pelas práticas desenvolvidas ao longo do projeto.

#### **4. SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO E RECRIAÇÃO**

As experiências desenvolvidas ao longo do projeto evidenciaram a necessidade de compreender a sala de aula para além de um espaço destinado exclusivamente à transmissão de conteúdos. A prática pedagógica construída em Japeri aproximou-se de perspectivas críticas da educação que defendem a escola como território de diálogo, escuta, participação e transformação social (Freire, 2023). Nesse sentido, o trabalho realizado dialoga diretamente com concepções de educação defendidas por Paulo Freire, especialmente quando o autor compreende o processo educativo como prática de liberdade e construção coletiva do conhecimento.

Ao longo das atividades, tornou-se evidente que os estudantes produziam aprendizagens mais significativas quando eram convidados a ocupar posição ativa no processo pedagógico. As rodas de conversa, os momentos de socialização das interpretações e as produções criativas possibilitaram que os alunos deixassem de atuar apenas como receptores de informação e passassem

a construir sentidos a partir das próprias experiências, percepções e vivências. Essa perspectiva aproxima-se da crítica freireana à educação bancária (Freire, 2023), que reduz os sujeitos a recipientes passivos do conhecimento.

Além disso, a experiência também dialoga com reflexões de bell hooks acerca da educação como prática transgressora. Para hooks, ensinar exige a construção de espaços pedagógicos capazes de acolher diferentes subjetividades e romper estruturas excludentes historicamente naturalizadas dentro das instituições escolares. Nesse contexto, trabalhar a trajetória de Laura Mota significou criar condições para que outras formas de existência fossem reconhecidas dentro da sala de aula, deslocando perspectivas normativas sobre inteligência, aprendizagem e produção cultural.

As práticas desenvolvidas também podem ser compreendidas à luz do conceito de neurodiversidade, difundido por autores e pesquisadores que defendem a valorização das diferenças neurológicas como parte legítima da diversidade humana. Em oposição a perspectivas estritamente patologizantes, a noção de neurodiversidade propõe compreender sujeitos autistas não apenas a partir de déficits, mas considerando suas singularidades, potencialidades e modos próprios de interação com o mundo. Tal compreensão atravessou diretamente as mediações pedagógicas realizadas ao longo do projeto.

Outro aspecto importante refere-se à utilização de estratégias alinhadas aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Segundo CAST, o DUA propõe a construção de práticas pedagógicas flexíveis que ampliem as possibilidades de acesso, participação e engajamento dos estudantes. Ao articular leitura, oralidade, produção visual e interpretação coletiva, a experiência buscou reconhecer que os sujeitos aprendem de maneiras distintas e que a escola precisa oferecer múltiplos caminhos para a construção do conhecimento.

A proposta também se aproxima das discussões sobre letramento crítico e educação das relações étnico-raciais, especialmente ao possibilitar o contato dos estudantes com narrativas oriundas de territórios historicamente invisibilizados dentro do cenário nacional. Ao promover o diálogo entre o Acre e a Baixada Fluminense, o projeto contribuiu para ampliar repertórios culturais e questionar hierarquizações simbólicas presentes na sociedade brasileira.

Nesse percurso, a sala de aula deixou de operar apenas como espaço de normatização e passou a constituir-se como ambiente de escuta, sensibilidade e recriação coletiva. As transformações observadas ao longo da experiência demonstraram que práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão não se resumem à adaptação de conteúdos, mas envolvem a construção de relações mais humanas, democráticas e abertas à pluralidade das existências (Brasil, 2008).

Assim, a experiência realizada em Japeri reafirma a importância de uma educação que reconheça os estudantes em sua complexidade e diversidade,

compreendendo que ensinar também significa criar condições para que diferentes sujeitos possam existir, produzir e serem legitimados dentro do espaço escolar.

Nas considerações finais, retomaremos os principais deslocamentos produzidos pela experiência e refletiremos sobre os desafios e possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas comprometidas com a transformação social.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida pelos professores concursados Larissa Reis e Thiago Dutra, na rede municipal de Japeri, evidenciou o potencial transformador de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a escuta e a valorização das diferenças humanas. Ao aproximar estudantes da Baixada Fluminense da trajetória de Laura Mota, autora mirim acreana diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades, o projeto possibilitou não apenas a ampliação de repertórios culturais, mas também a desconstrução de percepções capacitistas historicamente naturalizadas no ambiente escolar.

Ao longo da experiência, tornou-se perceptível que muitos dos discursos produzidos inicialmente pelos estudantes estavam atravessados por visões limitadas sobre o autismo, frequentemente associadas à incapacidade, à ausência de autonomia e à impossibilidade de criação intelectual. Entretanto, o contato com a literatura de Laura Mota, aliado às mediações pedagógicas realizadas durante as atividades, permitiu deslocamentos importantes na forma como os alunos passaram a compreender a neurodiversidade.

Nesse processo, a literatura assumiu papel central como instrumento de humanização, representatividade e construção de alteridade. Mais do que trabalhar conteúdos curriculares, a proposta criou condições para que os estudantes refletissem criticamente sobre quem ocupa os espaços de autoria legitimados socialmente e quais sujeitos permanecem invisibilizados dentro da escola e da sociedade.

As práticas multimodais desenvolvidas ao longo do projeto também demonstraram a importância de estratégias pedagógicas que reconheçam diferentes formas de aprendizagem e expressão. Ao articular leitura, oralidade, produção visual, interpretação coletiva e criação artística, a experiência favoreceu maior participação dos estudantes e contribuiu para a construção de um ambiente mais acolhedor, colaborativo e sensível às singularidades dos sujeitos.

Além disso, o trabalho reafirma a necessidade de pensar a educação inclusiva para além de adaptações pontuais ou discursos institucionais genéricos. Incluir implica transformar práticas, rever estruturas e criar espaços em que

diferentes modos de existir possam ser reconhecidos como legítimos produtores de conhecimento, cultura e linguagem.

A experiência realizada em Japeri demonstrou, ainda, que a escola possui papel fundamental na construção de novos imaginários sociais sobre deficiência, neurodiversidade e diferença. Quando o ambiente escolar se abre à pluralidade humana, ele não apenas amplia possibilidades para estudantes neurodivergentes, mas também produz impactos formativos em toda a comunidade escolar, fortalecendo práticas de convivência mais éticas, empáticas e democráticas.

Retomando a epígrafe de Gonzaguinha, a experiência reafirma “a beleza de ser um eterno aprendiz”. Ao longo desse percurso, estudantes e professores aprenderam coletivamente que a diferença não representa ausência, mas potência. Assim, o projeto evidenciou que educar exige disponibilidade para escutar, desaprender preconceitos e reconhecer, nas múltiplas formas de existência, possibilidades legítimas de criação, autoria e transformação social.

### *Declaração de uso de Inteligência Artificial*

Os autores declaram que utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial, especificamente o ChatGPT e o Gemini, exclusivamente como suporte auxiliar para revisão gramatical, organização textual e ajustes de clareza e coesão da escrita acadêmica.

Ressalta-se que as ferramentas não foram utilizadas para produção autônoma de dados, resultados, análises ou conclusões da pesquisa. Todo o conteúdo apresentado, incluindo concepção da proposta, relato da experiência, análise pedagógica e interpretações desenvolvidas ao longo do texto, é de inteira responsabilidade dos autores.

Os autores também afirmam que realizaram revisão integral do material produzido, verificando, ajustando e validando criticamente todas as informações presentes neste trabalho, assumindo total responsabilidade ética, acadêmica e intelectual pelo conteúdo apresentado.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HOOKS, bell hooks. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

G1 ACRE. “Menina de 7 anos com autismo lança seu primeiro livro e tem mais 14 prontos: ‘todos com uma essência’, diz pai”. **G1 Acre**. Acesso em: 25 abr. 2026.

Gonzaguinha. O que é, o que é?. Intérprete: Gonzaguinha. *In*: **Caminhos do coração**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. 1 faixa sonora.

# AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA SURDA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS SURDOS

*Maiara Cristina Pereira da Silva<sup>1</sup>*

*Edma Ribeiro Luz<sup>2</sup>*

*Ilene Maria Pereira da Silva<sup>3</sup>*

*Mateus Lima Nascimento<sup>4</sup>*

*Sílvio Luís Nascimento da Silva<sup>5</sup>*

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem como objetivo abordar questões sobre a comunidade surda e a relevância da literatura surda para essa comunidade. Compreende-se que esta comunidade, por muito tempo, foi excluída, não possuindo seu espaço na sociedade. Mediante o combate à essa exclusão, surge a literatura de surdos como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, expressar identidades e proporcionar uma plataforma para a preservação e transmissão da cultura surda.

Ademais, o termo “literatura surda” refere-se a narrativas que incorporam a língua de sinais, a identidade e a cultura surda. Essa forma de literatura envolve a criação de textos literários expressos por meio de sinais, os quais capturam a

---

1 Graduada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UEMA). Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Letras – PPGLB – da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: maiara.cristina@discente.ufma.br.

2 Professora substituta do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), especialista em Libras (FUTURA). E-mail: edmaluzribeiro@gmail.com.

3 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pós-graduanda na Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: mariailene98@gmail.com.

4 Graduado em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UEMA). Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Letras – PPGLB – da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: mateus.ln@discente.ufma.br.

5 Graduado do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pós-graduando no Instituto Federal do Maranhão (IFMA). E-mail: silvioluisluis1@gmail.com.

experiência visual, reconhecendo a surdez como uma presença distinta e não como uma ausência. A literatura surda busca proporcionar representações alternativas dos surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural único (Karnopp, 2006).

A Literatura de Libras tornou-se de suma importância, pois, conforme suas atribuições ao auxiliar na ampliação de espaços à comunidade surda, fez com que essa comunidade construísse uma identidade para si, antes desconhecida, que persistiu cada vez mais para possuir seus direitos. Além disso, ao oferecer uma plataforma para a expressão cultural e linguística surda, a Literatura de Libras desempenha um papel crucial na valorização da diversidade e na promoção da inclusão. Ela se revela como um instrumento poderoso na trajetória contínua de empoderamento e reconhecimento da comunidade surda. Essa pesquisa é bibliográfica e de caráter exploratório pois visa explorar e expor acerca da literatura surda e seus efeitos dentro da comunidade surda com intuito de dar visibilidade a esse tema no meio social.

Sendo assim, o presente estudo irá abordar inicialmente a comunidade surda e seu contexto histórico, abrangendo como foram criadas escolas para surdos e quais são as legislações vigentes no Brasil, discorreremos sobre a literatura na construção da identidade e a inclusão da literatura de surdos e sua relevância, ao final o percurso metodológico em busca de alcançar os objetivos do estudo e as considerações sobre o trabalho. Utilizamos como embasamento teórico os escritos de estudiosos como Hall (2005), Karnopp (2006), Bourdieu (1989), Goldfeld (1997), e Bittencourt (2013) dentre outros autores.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Comunidade surda e seu contexto

A história da comunidade surda e sua educação, no Brasil, surge no Império. De maneira que muitos nessa época sofriam preconceitos e eram vistos como inferiores. Conforme Garbe (2012, p. 96), “[...] a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados”. Portanto, nesse período, indivíduos surdos sofriam diversos tipos de exclusão, sendo vítimas da sociedade.

Na antiguidade, é datado o desprezo social para pessoas com deficiência, pois para os romanos era essencial possuir um corpo perfeito, e para gregos era essencial o conhecimento intelectual, e todos esses aspectos não faziam parte da vida dos surdos. Contudo, na Idade Média, de acordo com Goldfeld (1997, p.25), “[...] o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além

de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia”. Assim, esse fato marca um ponto de virada, desafiando as percepções estigmatizadas sobre a capacidade intelectual dos surdos na sociedade medieval.

De Leon foi de suma importância para a educação de surdos, envolvendo métodos de educação da escrita e oralização, criando assim uma escola de surdos. Ainda conforme, Goldfed (1997, p. 25) no ano de 1620, na Espanha, surge a obra “Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos”, escrita por Juan Martín Pablo Bonet. Este livro abordava o alfabeto manual desenvolvido por Pedro Ponce de León. O alfabeto foi o impulso para que outros países criassem seus próprios alfabetos manuais.

Ademais, muitos queriam que se desenvolvesse a fala de surdos, de acordo com Nogueira (2010), o desejo era de que os surdos ouvissem e interagissem com outros indivíduos utilizando o método de leitura labial e a fala. Desse modo, isso refletia a busca por uma integração mais completa dos surdos na sociedade, com a esperança de que a comunicação oral fosse uma ferramenta eficaz para a participação ativa e plena na vida cotidiana. Entretanto, os que utilizavam sinais, utilizavam para sua comunicação diária.

Segundo Sacks (1989, p. 37):

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Isto posto, antes desse período, os surdos muitas vezes viviam à margem da sociedade, enfrentando negligência e obscuridade. Contudo, a ascensão dessas escolas trouxe consigo uma mudança radical, proporcionando não apenas educação, mas também um espaço para os surdos desenvolverem suas habilidades, expressarem suas vozes e alcançarem seu pleno potencial. Além disso, a presença de professores surdos desempenhou um papel crucial nesse movimento, pois eles não apenas compreendiam as experiências únicas de seus alunos, mas também serviam como modelos inspiradores.

Ademais, conforme Ramos (s/d. p.4):

Pelo fato de as Línguas de Sinais indígenas serem usadas não só pelos surdos, mas, principalmente, na comunicação intertribal, apesar de terem sido aqueles primeiros estudos extremamente importantes, considera-se como data inicial dos estudos científicos das Línguas de Sinais dos surdos, os trabalhos realizados a partir de 1957 por William C. Stokoe sobre a ASL American Sign Language, financiados pelo governo norte-americano.

A partir disso, o mundo dos surdos experimentou um renascimento, proporcionando um novo fôlego na busca por abordagens mais eficazes na educação dessa comunidade. Estes novos caminhos se revelaram melhores em comparação com as páginas atribuladas e adversas dos tempos em que o oralismo ditava as diretrizes.

Isto tudo posto, para as pessoas ouvintes, governos e universidades, a língua de sinais permanecia invisível, não percebida e não aceita como uma linguagem legítima. Foi nesse período que se percebeu a existência de línguas de sinais específicas para cada país, rompendo com a ideia de uma linguagem universal. No Brasil, a Libras foi oficializada em 2002 pela Lei nº 10.436 de 24 de abril, embora já fosse utilizada pelos surdos há muitos anos antes. Ademais, o bilinguismo teve forte influência referindo-se ao uso de duas línguas conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.626/05, a Libras tornou-se a língua de instrução para os alunos surdos e a língua das comunidades surdas brasileiras.

## 2.2 A literatura na construção da identidade

A importância da identidade tem ganhado destaque nas conversas contemporâneas, especialmente ao abordar as reconstruções globais das identidades nacionais e a reafirmação das identidades pessoais e culturais. De acordo com Hall (2005, p. 7) “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades [...]”. Dessa maneira, as mudanças nas identidades podem estar relacionadas a fatores como globalização, migração, avanços tecnológicos ou outras forças sociais que influenciam as percepções individuais e coletivas.

Ademais, quando se unem em comunidades, grupos são formados e constroem sua identidade, podendo utilizar símbolos, linguagens, expressões possuindo representações. Que ainda conforma Hall (1997 apud Woodward, 2007, p. 08), “[...] atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. [...]”. Assim, esse processo simbólico desempenha um papel fundamental na maneira como os grupos se auto entendem e se relacionam com outros grupos na sociedade.

Segundo Bourdieu (1989):

[...] sabe-se que os indivíduos e os grupos investem nas lutas de classificação todo o seu ser social, tudo o que define a idéia que eles tem deles próprios, todo o impensado pelo qual eles se constituem como ‘nós’ por oposição a ‘eles’ aos ‘outros’ a qual estão ligados por uma adesão quase corporal. É isto que explica a força mobilizadora excepcional de tudo o que toca à identidade. [...]

Portanto, compreende-se que a intensidade e a profundidade do investimento dos indivíduos e grupos nas lutas de classificação, onde eles dedicam todo o seu ser social. Há uma construção da identidade que vai além de uma mera categorização, ela envolve aspectos fundamentais na constituição do grupo. Alguns indivíduos investem não apenas suas ideias, mas também aspectos inexplorados de sua própria identidade nesses processos.

Por conseguinte, compreende-se que a literatura acompanha transformações sociais e mostram como os textos podem inferir novas identidades tanto individuais como coletivas. Através das narrativas literárias, autores exploram e refletem as dinâmicas sociais, proporcionando informações sobre a evolução das identidades em resposta a mudanças culturais, políticas, pois a História e a Literatura, “são ambas formas de representar inquietudes e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história”. (Pesavento, 2004, p. 80-81). Dessa forma, a literatura não apenas documenta essas transformações, mas também contribui para moldar e influenciar a compreensão de quem somos como indivíduos e membros de comunidades mais amplas.

Conforme Kupfer (2010, p. 263) “[O bebê] só pode manifestar-se porque encontra na linguagem [que o cerca] um substrato, um apoio, uma forma que o cria e permite seu advento. O sujeito precisa da palavra para existir e para dizer-se”. Essa oportunidade surge da habilidade da linguagem em atribuir nomes ao mundo, aos outros e a si mesma, moldando assim a experiência da alegria e da dor de existir. Dessa forma, a linguagem oferece ao recém-nascido, nesse contexto, o seu primeiro ponto de apoio interior. Compreende-se que mesmo um recém-nascido pode atribuir linguagem ao mundo através da leitura, conforme seu crescimento e a identificação de obras literárias partindo de si e do outro, há capacidade de nomear, o homem vai criando a sua identidade, compreendendo-se no mundo.

À vista disso, a literatura abrange uma ampla gama de experiências e perspectivas humanas. De acordo com Cândido (2004, p. 177) “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. Ao explorar personagens, contextos e narrativas diversas, os leitores têm a oportunidade de se identificar com personagens que compartilham experiências semelhantes ou de entender melhor a diversidade de experiências humanas. Além disso, muitas obras literárias fazem uma exploração e preservam identidades culturais, tradições, mitos, lendas e histórias de diversas culturas que fortalecem a identidade.

### 2.3 A inclusão da literatura de surdos e sua relevância

A inclusão da literatura de surdos representa um avanço significativo na promoção da diversidade e na valorização das experiências culturais e linguísticas dessa comunidade. Ao reconhecer e incorporar as produções literárias criadas por surdos, estamos não apenas ampliando as vozes no cenário literário, mas também enriquecendo o panorama cultural de forma mais abrangente

É importante conduzir estudos que abordem, nos textos literários, os discursos que caracterizam a surdez como uma deficiência, uma ausência ou uma patologia. Compreendemos que tais discursos não apenas geram, mas também perpetuam representações que impactam diretamente as práticas educacionais e sociais. Portanto, “Nenhuma linguagem é neutra, nenhuma linguagem “brota da natureza”... Ela é marcada pelas contingências pragmáticas, pelas práticas dos sujeitos que a criam e recriam continuamente” (Silveira, 2002, p. 20).

Ademais, fatores de exclusão impactam nas representações, entretanto, conforme Carretero (1999, p. 87), pois “há sempre algum tipo de inserção ou de afiliação do sujeito individual ou coletivo, no interior de certas categorias e sistemas sociais”, isto posto, apesar de existir a exclusão, grupos resistem e se sentem incluídos no grupo em que foi excluído. Assim, preconceitos advindos da sociedade são formas de exclusão e repreensão de tais grupos, pois muitas vezes a sociedade se mostra preconceituosa com deficiências, partindo da concepção de que tais pessoas podem ser incapazes.

Atualmente, a ênfase recai sobre a inclusão no contexto escolar. Há algum tempo, a mera presença de escolas especiais voltadas para pessoas com deficiência era considerada suficiente para afirmar a crença na igualdade de oportunidades entre pessoas com deficiências e sem. Entretanto, não basta apenas criar escolas, mas delimita apenas um espaço para pessoas com deficiência, quando é necessário que frequentemente escolas regulares.

Com a Constituição Federal de 1988, já havia a existência de uma “Educação Inclusiva”, mas com o surgimento de mais políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) que se consolidaram medidas mais específicas e direcionadas para promover a inclusão educacional de forma abrangente e efetiva, representando um marco ao estabelecer medidas mais específicas e direcionadas, consolidando esforços para promover a inclusão educacional em todo o sistema educacional brasileiro.

Com essas leis, a questão dos surdos passa a ser discutida e considerada, e dentro da educação obteve pautas importantes, principalmente no aspecto da leitura e da escrita e a ausência da compreensão de forma individual,

compreendendo que não somente a fala é afetada. As crianças surdas enfrentam a ausência desse repertório, demandando da escola e dos professores uma preparação adicional para lidar com elas, e exigindo a implementação de estratégias distintas no processo de ensino (Duarte & Brazorotto, 2009). Assim, essa educação trabalha com a inclusão e necessita de profissionais capazes de fazer com que ela prevaleça.

No que diz respeito as narrativas produzidas por surdos (Miranda, 2001):

– Queremos ter a escola... Mas não como a escola do ouvinte, mas como a escola do adulto surdo (...). Na escola do adulto surdo (...) precisa que se ensine LIBRAS. O português tá bom, professor, mas a LIBRAS é melhor. Na escola do surdo precisa que haja um professor surdo, para que as mulheres aprendam tudo sobre beterraba... Na escola do surdo precisa ter intérprete e curso de LIBRAS para os ouvintes. Queremos também computador, intercâmbio com as comunidades surdas, teatro, arte, jogos, geografia, história, português, festas, churrasco e passeios... (Fragmentos de relatos dos estudantes surdos. *In*: KARNOPP, 2001, apresentação oral).

É perceptível que essas narrativas clamam pelas realizações de seus direitos e desejos, sendo necessário ouvir a opinião de cada um. É essencial conceder-lhes a expressão por meio de sinais, e suas histórias devem ser recebidas através de uma escuta igualmente realizada por meio de sinais (Souza, 2000, p. 90). É por meio dessa escuta que se dá a compreensão e a empatia, auxiliando para que as práticas da comunidade surda e sua literatura seja expandida e incluída.

Segundo Karnopp (2006), a literatura surda é definida como a criação de textos literários expressos em sinais, os quais traduzem a experiência visual. Essa abordagem compreende a surdez não como uma ausência, mas sim como a presença de algo, permitindo assim representações alternativas das vivências dos surdos. Assim, essa literatura está intrinsecamente ligada à cultura surda, sendo composta por narrativas na língua de sinais específica de uma determinada comunidade linguística. Essa forma de literatura engloba histórias criadas por pessoas surdas, relatos de vida frequentes, contos, poemas sinalizados, entre outros.

Atualmente, a literatura surda é um direito de alunos que fazem parte da comunidade surda, e existem leis que auxiliam essa literatura assim como sua comunidade, assim como a LDB que garantem a esse aluno o direito a educação especial e inclusiva. (Araújo, *et al.*, 2021, p. 787). Portanto, ela é essencial para a comunidade surda, pois permite que a comunidade surda expresse sua cultura, valores e identidade de maneira autêntica. Ela proporciona um meio para compartilhar histórias, tradições, e perspectivas específicas da comunidade surda, contribuindo para a preservação e promoção da diversidade cultural e ao criar e consumir literatura surda, os membros da comunidade surda fortalecem a sua língua de sinais, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento dessa forma única de comunicação.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura surda desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na construção de uma comunidade surda mais fortalecida. Ao longo deste estudo sobre a importância da literatura surda para a inserção de indivíduos na comunidade surda, fica evidente que essa forma de expressão não apenas enriquece a cultura surda, mas também serve como um meio poderoso para que os surdos se identifiquem, compartilhem suas experiências e fortaleçam seus laços comunitários.

Isto posto, essa literatura proporciona uma voz única e autêntica para os surdos, permitindo que expressem suas vivências, emoções e perspectivas de maneira genuína. Isso é crucial para o desenvolvimento de uma identidade surda positiva, uma vez que a literatura oferece um espaço onde as narrativas surdas são valorizadas e celebradas. Ao ter suas histórias contadas através da literatura surda, os indivíduos surdos encontram validação e reconhecimento, contribuindo para a construção de uma comunidade mais coesa.

Além disso, desempenha um papel vital na educação e conscientização da sociedade em geral sobre a surdez e as experiências dos surdos. O acesso a narrativas surdas pode quebrar estigmas, desconstruir estereótipos e promover uma compreensão mais profunda da cultura surda. Ao proporcionar uma visão autêntica das vidas surdas, a literatura contribui para a promoção da aceitação e inclusão, ajudando a superar barreiras sociais e facilitando a interação entre surdos e ouvintes.

Em conclusão, a importância da literatura surda na inserção de indivíduos na comunidade surda é indiscutível. Ela oferece um meio poderoso para expressão, fortalece a identidade surda, educa a sociedade sobre a surdez e contribui para a preservação da língua de sinais. A promoção da literatura surda deve ser incentivada e apoiada como parte integrante de esforços mais amplos para construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde a diversidade linguística e cultural dos surdos seja respeitada e valorizada.

### REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

CÂNDIDO A. O direito à literatura. *In: Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul; 2004. p.169-91 (Trabalho publicado originalmente em 1988).

CARRETEIRO, T. C. (1999). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Em B. Sawaia (Org.). *Artimanha da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97-116). Petrópolis, RJ: Vozes FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARBE, Douglas de Souza. Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque. **Revista Unifebe**, Balneário Camboriú, v.10, p. 95-104, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/20121/artigo023.pdf.htm>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interativa.** São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda.** EDT. Educação Temática Digital, v. 7, p. 2, 2006.

Kupfer, M. C. (2010). A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. *In: M. C. Kupfer, & F. N. Pinto (Orgs.), Lugar de Vida vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica* (pp. 259-279). Escuta/Fapesp.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

NOGUEIRA, Clélia M. Ignatius; CARNEIRO, Marília I. N; NOGUEIRA, Beatriz N. **Língua Brasileira de Sinais – Processo Inclusivo na Educação Básica.** Maringá: Cesumar, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 2 ed.

RAMOS, Clélia. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros.** Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf> acesso em 24 jan. 2024.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes.** Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Regina Maria de. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. *In*: LACERDA, Cristina. & GOÉS, Maria Cristina Rafael de (Orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

SILVEIRA, R. M. H. Texto e diferenças. *In*: **Leitura em revista** 03. Ano 02, p. 19-22. Janeiro-Junho, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

# A CONFLUÊNCIA DE TDIC, TECNOLOGIA ASSISTIVA E GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Newton Sérgio Lima Junior<sup>1</sup>*

*Kássia Lia Costa Fernandes<sup>2</sup>*

*Sinara Socorro Duarte Rocha<sup>3</sup>*

*Alanna Oliveira Pereira Carvalho<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O avanço das discussões sobre Educação Inclusiva no Brasil configura-se como um campo de disputas conceituais e políticas, marcado pela progressiva superação de modelos que historicamente marginalizaram as pessoas com deficiência. Esse percurso é significativo: da exclusão e segregação, fundamentadas em concepções religiosas e biomédicas que compreendiam a deficiência como castigo divino ou doença a ser reabilitada, chega-se à consolidação do paradigma da inclusão, que reconhece a diversidade como constitutiva da experiência humana.

Conforme Fernandes *et al.*, (2025), a mudança no modelo de compreensão da deficiência implica, necessariamente, a transformação das práticas educativas, exigindo que a escola se adapte às singularidades dos estudantes, e não o contrário. Esse avanço encontra respaldo em marcos legais importantes, como

---

1 Mestrando em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Ceará. Licenciado em Música pela Universidade Federal do Ceará e em História e Ciências Sociais pelo Centro Universitário ETEP. Professor da EEEP Professora Abigail Sampaio. E-mail: newton.junior.ifce.t5@gmail.com.

2 Mestranda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da rede pública municipal de Fortaleza. E-mail: kassia.fernandes.ifce.t5@gmail.com.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Instituto Federal do Ceará e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/IFCE-UNESP). E-mail: sinara.duarte@ifce.edu.br.

4 Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Instituto Federal Catarinense e colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do Instituto Federal do Ceará. E-mail: alanna.carvalho@ifc.edu.br.

a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que adota o modelo biopsicossocial e reconhece que a deficiência resulta da interação entre impedimentos individuais e barreiras sociais, comunicacionais e atitudinais.

Apesar da solidez do arcabouço normativo, a concretização da educação inclusiva esbarra em resistências estruturais da escola tradicional. O modelo pedagógico convencional, fundamentado na homogeneização e na primazia da transmissão de conteúdos, ainda luta para romper com uma epistemologia que desconsidera a diversidade como valor intrínseco da experiência humana.

Nesse contexto, torna-se urgente superar práticas excludentes, garantindo não apenas o acesso à escola, mas a permanência qualificada e o desenvolvimento integral dos estudantes, com foco em suas capacidades e autonomia de cada estudante. É nesse cenário de transformação que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a Tecnologia Assistiva (TA) e a Gamificação emergem como estratégias pedagógicas potentes para promover acessibilidade, participação e engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a integração dessas abordagens não ocorre de forma automática, demandando intencionalidade pedagógica e formação docente contínua. Conforme Hummel *et al.*, (2024), é imprescindível que os professores desenvolvam fluência digital e capacidade crítica para mediar o uso das tecnologias de forma inclusiva e significativa.

Diante deste contexto questiona-se: como a integração entre TDIC, Tecnologia Assistiva e Gamificação pode contribuir para a promoção da aprendizagem, da participação e da autonomia de estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da educação inclusiva?

Dessa forma, o presente artigo trata-se de uma revisão de literatura, dedicada a analisar a confluência estratégica entre TDIC, TA e Gamificação, para potencialização da aprendizagem e da autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A investigação se propõe a detalhar como a Gamificação, ao introduzir elementos lúdicos e feedback imediato, pode ser sinérgica com o suporte de acessibilidade da TA e o alcance das TDIC, criando um ambiente de ensino mais motivador, participativo e equitativo.

A análise foi realizada a partir da investigação sobre os marcos legais (Lei nº 4.024/1961; Lei nº 13.146/2015) e referenciais teóricos contemporâneos (Fernandes *et al.*, 2025; Vieira; Cirino, 2024; Batista; Pitanga; Godoy, 2025; Gallo; Ribeiro, 2025; Júnior; Manjinski, 2025; Yanaze; Corregio, 2022; Santos *et al.*, 2024) que discutem a suplantação do modelo tradicional de ensino em favor do paradigma da educação inclusiva.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas alinhadas ao paradigma inclusivo, especialmente em um

contexto em que o uso de tecnologias educacionais se intensifica. Ao discutir a articulação entre TDIC, TA e Gamificação, a pesquisa contribui para a formação docente e para a construção de estratégias didáticas que favoreçam a acessibilidade, o engajamento e a equidade no ambiente escolar, ampliando as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes.

## **2. TECNOLOGIAS DIGITAIS (TDIC) COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

A escola, historicamente, configurou-se como um espaço de produção e transmissão de saberes socialmente construídos. Atualmente, a educação brasileira vem passando por um enfraquecimento, que em parte é caracterizado pela perda de seu locus de poder. Neste aspecto, é imprescindível repensar os espaços e as práticas escolares, a fim de que a educação mantenha a sua centralidade na formação humana e se adapte às novas demandas. A utilização das tecnologias educacionais podem ser uma grande aliada na construção de novas oportunidades pedagógicas de inclusão (Arruda, 2011).

Segundo Santaella (2003), as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) modificaram todas as esferas sociais: o trabalho, o gerenciamento político, as atividades militares e policiais, o consumo, a comunicação e a própria educação. Na época era difícil precisar a veracidade do apontamento da autora, todavia, hoje testemunhamos que a profundidade e a abrangência dessas mudanças são inegáveis.

Assim, a cultura digital, marcada pela presença das tecnologias, emergiu como um mecanismo de reconfiguração social ao redefinir as formas de interação, comunicação, produção e consumo. Além do mais, a cibercultura reestruturou o fazer pedagógico ao demandar alfabetização digital de professores e estudantes (Vieira; Cirino, 2024; Miranda, 2022).

No contexto educacional, o uso das TDICS apresenta inúmeras possibilidades, tanto para professores quanto para alunos. Para os docentes configuram-se como artefatos basilares que podem ser utilizados desde o planejamento das aulas até as atividades de avaliação. Aos discentes estabelecem-se como instrumentos essenciais para atividades de pesquisa, gamificação, tutoria, podcasts, gravações e questionários online (Leite; Paulo, 2024).

A utilização dessas tecnologias no ensino contribuem substancialmente para a formação integral do indivíduo, especialmente aqueles que enfrentam desafios na aprendizagem e que se beneficiam de metodologias instigantes e acessíveis. É fundamental ressaltar a importância de educadores e pesquisadores na criação de atividades e conceitos capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, conectando com a emergência das novas tecnologias

educacionais, principalmente no que tange a promoção de aprendizagens significativas (Santaella, 2003).

No tocante à educação especial e inclusiva, alguns estudos (Leite; Paulo; 2024; Vieira; Cirino, 2024) demonstram que as TIDCs configuram-se como grandes aliadas na eliminação de barreiras, além de intensamente eficazes na promoção da isonomia dentro das escolas. Essas tecnologias não se limitam apenas a dar suporte nas atividades escolares, mas também atuam como um catalisador para o desenvolvimento estudantil. Além disso, essas ferramentas digitais ampliam as possibilidades de acessibilidade, que em parte permite uma maior personalização do ensino, sendo capaz de quebrar barreiras no acesso ao conhecimento, de acordo com as necessidades de cada discente (Gomes; Moraes, 2022).

Corrêa e Oliveira (2022) reiteram a necessidade de integrar essas TIDCs ao ambiente escolar, especialmente no contexto da deficiência. Através da exploração do seu potencial pedagógico para capturar a atenção dos estudantes e estimular a aprendizagem. Assim, o uso dessas tecnologias pode auxiliar na adaptação dos conteúdos, tornando-os mais acessíveis e interativos.

Todavia, apesar dos seus inúmeros benefícios, faz-se importante salientar que a falta de infraestrutura e de capacitação docente são apenas dois dos múltiplos entraves para inclusão digital no nosso país. Atualmente enfrentamos severos obstáculos na inserção das tecnologias digitais no seio educacional, como por exemplo: a resistência cultural ao uso das novas tecnologias e a ausência de políticas públicas bem estruturadas. Suplantar estes desafios exige investimentos contínuos entre governos, escolas e a comunidade (Miranda, 2022). Assim, compreende-se que a desigualdade na inclusão digital causa uma lacuna, em que apenas os mais favorecidos economicamente e socialmente conseguem acessar as ferramentas digitais.

### **3. TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) COMO PILAR DA ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL**

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), tecnologia assistiva é um termo genérico usado para designar todo e qualquer sistema ou serviço relacionado ao uso de produtos assistivos e a prestação de serviços (OMS, 2001).

Buning *et al.*, (2004, p. 98) ressalta que legislação dos Estados Unidos, conhecida como “Assistive Technology Act”, de 1998, definiu as tecnologias assistivas como “qualquer item, equipamento ou sistema, seja adquirido comercialmente, modificado ou personalizado, usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência”.

Emiliani *et al.*, (2011) em seu trabalho generaliza o conceito de tecnologia assistiva, afirmando que tratam-se de qualquer tipo de equipamento ou serviço capaz de atender as necessidades de pessoas com deficiência, como por exemplo as cadeiras de rodas, as próteses, os comunicadores, os serviços de telecomunicações, os serviços para acesso à informação e comunicação interpessoal.

Além disso, Batenero *et al.*, (2022) salienta que as tecnologias assistivas possuem dois objetivos principais: o primeiro consiste em aumentar a capacidade de uma pessoa a fim de que as suas habilidades superem as barreiras causadas por qualquer deficiência. Em segundo, essas ferramentas oferecem, de maneira alternativa, formas de realizar tarefas que outrora não seriam possíveis.

Podemos afirmar que as tecnologias assistivas co-relacionam diferentes dispositivos e/ou serviços utilizados para compensar limitações funcionais, permitindo aos indivíduos realizarem atividades com todo o seu potencial. Existem também tecnologias que, embora não tenham sido criadas para pessoas que apresentam algum tipo de limitação funcional, acabaram figurando-se como eliminadoras de barreiras para o público-alvo da educação especial, como é o caso dos tablets, das assistentes virtuais e dos controles de videogame com sensor de movimento (Emiliani *et al.*, 2011).

Cabe ressaltar ainda que as tecnologias assistivas podem se subdividir em categorias que vão desde as tecnologias simples à avançada, classificadas conforme a complexidade do recurso. As TAs simples demandam pouca complexidade, não utilizam programação, são de baixo custo e fácil obtenção/criação, como é o exemplo das lupas, equipamentos para segurar lápis, quadro de comunicação, cadeiras de rodas, etc. Já as tecnologias avançadas utilizam programação e equipamentos que possuem tecnologia eletrônica, tais como os computadores, quadros de comunicação eletrônicos, cadeiras de rodas elétricas, etc (Batenero *et al.*, 2022; Emiliani *et al.*, 2011).

De acordo com Batista, Pitanga e Godoy (2025) as tecnologias assistivas avançadas cresceram com o advento das tecnologias da informação e comunicação (TICs), na era digital. Com a evolução das tecnologias, novos recursos foram desenvolvidos: Livox, Guia de Rodas, Accessible Go e Hand Talk. O uso de bengalas eletrônicas inteligentes e equipamentos de mobilidade e ergonomia, que também são importantes ferramentas na ampliação da acessibilidade.

O soroban (instrumento que auxilia na resolução de cálculos matemáticos, adaptado para pessoas com deficiência visual), os recursos aditivos, o sistema braille e o sistema de escrita tátil, são citados por Batista, Pitanga e Godoy (2025) como recursos de tecnologia assistiva que podem ser encontrados em instituições educacionais, entretanto “o seu uso ainda é pouco integrado às práticas pedagógicas” (Batista; Pitanga; Godoy, 2025, p.186).

No âmbito educacional as TAs são de fundamental importância, pois apresentam propostas de interação dos estudantes com os conteúdos demandados no currículo, visando superar limitações funcionais e fomentar a vida independente, além de, em muitos casos, proporcionar o letramento digital (Gallo; Ribeiro, 2025).

Devido às inúmeras desigualdades de acesso a essas inovações tecnológicas cabe aos governos o papel de criar e impulsionar políticas públicas de promoção ao acesso a essas tecnologias. No entanto, ainda há um grande caminho a ser percorrido em direção a universalização desses recursos e dos benefícios que essas tecnologias trazem para o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PAEE) (Gallo; Ribeiro, 2025).

#### **4. A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ATIVA PARA O ENGAJAMENTO INCLUSIVO**

Conforme elucidado anteriormente, o sistema educacional brasileiro, enquanto instituição cultural e política de transmissão dos saberes historicamente acumulados, corroborou e perpetuou, a prototipação e a homogeneização social. Tal fato pode ser evidenciado na tipificação dos alunos em normais e excepcionais, desde a LDB de 1961, fazendo com que se propague a concepção de uma educação embasada em parâmetros de referência ou regularidade.

Historicamente, a educação brasileira foi moldada por abordagens que excluíam sistematicamente: estudantes com necessidades educacionais especiais e habilidades diversas que refletiam um sistema voltado à padronização normativa. Logo, desvalorizava a individualização e a inclusão. Esse modelo excludente, manifestava-se tanto pela ausência de recursos adequados, quanto pela falta de metodologias que contemplassem as diferentes formas de desenvolvimento e aprendizagem (Batista; Pitanga; Godoy, 2025, p. 239).

As transformações que vêm ocorrendo legislativamente no processo de ensino-aprendizagem pós século XX, demanda do professor a adoção de abordagens pedagógicas que fomentem a participação discente, a construção autônoma do seu conhecimento e a superação da mera inserção da criança em sala de aula, transformando o ecossistema escolar em um espaço interativo, que estimula o desenvolvimento da autonomia e proporciona aprendizagens significativas (Alcimara Baú, 2025).

Desta forma torna-se imperioso evidenciarmos os métodos de ensino que colocam o aluno no papel de experienciador crítico e criativo dos conteúdos presentes no currículo: as metodologias ativas (MAs). As MAs emergem como uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo

de ensino-aprendizagem, fazendo-os vivenciar a experimentação prática e, portanto, tornando-os protagonistas da construção de seu conhecimento. Assim, o aprendizado se torna mais concreto e acessível para estudantes que enfrentam desafios na abstração de conceitos (Junior; Manjinski, 2025).

O atual cenário educacional brasileiro tem por obrigação social e legal salvaguardar as legislações voltadas para o público alvo da educação especial, que estabelecem a educação inclusiva não como uma opção, mas como um princípio constitucional fundamental e obrigatório, além de demandar um compromisso social inadiável. É neste contexto que as MAs emergem, com um papel ativo na promoção da interação entre alunos, favorecendo a construção de competências cognitivas, sociais e emocionais (Yanaze; Corregio, 2022; Júnior; Manjinski, 2025).

A rigor, esta filosofia de ensino se antepõe à transmissão vertical de conteúdos, partindo do pressuposto de que cada indivíduo possui conhecimentos anteriores à vida escolar que podem ser fomentados e valorizados, a fim de tornar a aprendizagem significativa e autônoma. Júnior e Manjinski (2025) corroboram com esta forma de se pensar a educação ao afirmarem que a valorização dos conhecimentos prévios e das habilidades outrora adquiridas são fulcrais na construção de um conhecimento sólido e significativo. Em outras palavras, não se pode falar em *aprendizagem significativa* sem levar em consideração a bagagem cognitiva do aluno, para que este possa assimilar e ancorar os novos conhecimentos.

Yanaze e Corregio (2022) demonstram que em escolas verdadeiramente inclusivas o ato de ensinar e aprender constituem-se como processos colaborativos, onde a aprendizagem jamais se restringirá apenas ao chão da escola. O aluno não será atribuído o papel passivo de mero receptor dos conhecimentos transmitidos.

Assim, podemos compreender que a modernização pedagógica oriunda pela gamificação ganha destaque e força como estratégia de ensino, assim sendo capaz de promover um ambiente de aprendizagem dinâmico, lúdico e inclusivo. Os jogos estimulam não só a aprendizagem, mas também a criatividade, o raciocínio lógico e a interação entre pares (Yanaze; Corregio, 2022).

Santos *et al.*, (2024) enaltece a gamificação como uma grande aliada no contexto inclusivo de aprendizagem. Para os autores, a gamificação trata-se de uma ferramenta colaborativa e interativa, em que os alunos são instigados a envolver-se ativamente. Não obstante, a inserção de jogos digitais no contexto educacional inclusivo estimula o aluno a superar os seus limites ao desafiar-lo a “chegar na próxima fase”. Ao interagir com um composto de pontuação, recompensas, desafios, níveis, metas e feedbacks imediatos, o aluno motiva-se a aprender para suplantar a etapa. Ademais, não podemos deixar de evocar que

os jogos educativos digitais promovem habilidades socioemocionais, como é o caso do trabalho em equipe e a resolução de problemas. necessário que a ação seja planejada e direcionada aos perfis dos alunos. Não obstante a isto, mas alinhada com os objetivos educacionais, com o currículo a ser trabalhado, e com as habilidades que precisam ser desenvolvidas.

Alcimara Baú (2025) elucida que a lógica da educação inclusiva deve inclinar-se para ações e estratégias pedagógicas que favoreçam a eliminação de barreiras, possibilitando aos alunos que necessitam de atendimento especializado desenvolverem-se plenamente. Tal concepção de educação pode ser contemplada na gamificação do ensino, que estabelece uma pedagogia centrada no aluno, fazendo-lhe identificar suas necessidades e superá-las frente aos seus direitos cidadãos de pertencer e participar.

De modo geral, o uso desta estratégia pedagógica configura-se como uma ferramenta de grande potencial na constituição de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo, fomentando a participação plena de todos os alunos. Nesse sentido, atualmente a gamificação figura um imperativo inclusivo eficaz na promoção de competências cognitivas, sociais e emocionais. (Yanaze; Corregio, 2022 apud Júnior; Manjinski 2025).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, sob o tema da confluência estratégica entre TDIC, Tecnologia Assistiva e Gamificação na Educação Inclusiva, demonstra sua relevância ao situar a discussão no contexto urgente da superação do modelo tradicional de ensino e da consolidação do paradigma inclusivo no Brasil.

A pesquisa cumpre seu objetivo central de analisar a integração desses três elementos como ferramentas pedagógicas inovadoras para potencializar a aprendizagem e a autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial (NEE).

Como síntese das conclusões e resultados obtidos, reafirma-se a premissa de que a integração intencional e planejada das TDIC, da TA e da Gamificação é fundamental para transformar a educação. As TDIC funcionam como ferramentas de emancipação e comunicação essenciais para que o aluno possa exercer sua autoria e participar ativamente da cibercultura. A TA atua como pilar de acessibilidade, garantindo a eliminação de barreiras funcionais e comunicacionais, conforme definido pela LBI. Por fim, a Gamificação estimula o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Desta forma, a hipótese do trabalho, seja ela a de que a confluência desses recursos é capaz de impulsionar a autonomia e o desenvolvimento integral, foi verificada no plano teórico-conceitual. A resposta ao problema de pesquisa

reside justamente na demonstração de que a autonomia e a aprendizagem efetiva são alcançadas quando a acessibilidade (TA) se alia à mediação pedagógica inovadora (TDIC e Gamificação).

Embora o estudo tem alcançado o seu objetivo de verificar, no plano teórico conceitual, a relevância da confluência entre as tecnologias digitais da informação e comunicação, tecnologias assistivas e gamificação na promoção da autonomia e desenvolvimento integral dos estudantes, ainda é possível verificar lacunas que demandam investigações vindouras.

Destaca-se que permanecem abertas questões relacionadas às barreiras estruturais e as políticas públicas voltadas à inclusão digital, especialmente no que tange a desigualdade de acesso a equipamentos, conectividade e tecnologias assistivas principalmente, no âmbito da escola pública. A efetivação do paradigma inclusivo no Brasil depende diretamente de políticas públicas robustas. É crucial que o Estado reitere seu compromisso com a inclusão, garantindo o investimento contínuo em infraestrutura tecnológica nas escolas e a formação continuada dos professores.

### *Declaração de uso de Inteligência Artificial*

Foi utilizada a ferramenta Chat GPT para dúvida na formatação e revisão linguística. O conteúdo do trabalho foi integralmente criado e revisado pelos pesquisadores, que assumem a responsabilidade pelo trabalho final apresentado.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P. **Aprendizagens e jogos digitais**. 2011. p 29. Editor Alínea.
- BATISTA, R. T. de S.; COSTA FREIRE VASCONCELLOS PITANGA, I.; GODOY, M. A. B. Inovação em Tecnologias Assistivas na alfabetização de estudantes com deficiência visual. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24201. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24201>. Acesso em: 02 abril. 2026.
- BAÚ, Alcimara. AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA AMPLIAÇÃO DA AUTONOMIA DA COMUNICATIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 16, n. 53, p. e9149, 2025. DOI: 10.56238/levv16n53-085. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/9149>. Acesso em: 06 fev. 2026.
- 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: Planalto – Lei nº 13.146/2015. Acesso em: 25 mar 2026.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: Câmara dos Deputados – Lei nº 4.024/1961. Acesso em: 13 jan. 2026.

BUNING, M. *et al.* Tecnologia assistiva na prática da terapia ocupacional. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 58, n. 6, p. 678–680, 2004.

CORRÊA, C. C. M., & OLIVEIRA, M. E. F. (2022). Para além das fronteiras do processo de ensino e aprendizagem: a mediação pedagógica para os alunos com deficiência intelectual. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 13(37). <https://doi.org/10.26514/inter.v13i37.4670>

EMILIANI, P. L.; STEPHANIDIS, C.; VANDERHEIDEN, G. Tecnologia e inclusão no passado, presente e futuro previsível. **Tecnologia e Deficiência**, (23), p. 101–114, 2011. doi: <https://doi.org/10.3233/TAD-2011-0319>.

FERNANDES, Kássia Lia Costa *et al.* Quando o modelo muda, a educação muda: um olhar crítico aos protótipos da deficiência. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 39657-39681, 2025.

FERNÁNDEZ-BATANERO, José María *et al.* Tecnologia assistiva para a inclusão de alunos com deficiência: uma revisão sistemática. **Pesquisa e desenvolvimento em tecnologia educacional**, v. 70, p. 1911–1930, 2022.

REGINA GALLO, D.; RIBEIRO, K. Comunicação alternativa: Comunicação alternativa: aplicativos para comunicação de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24225. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24225>. Acesso em: 12 abril. 2026.

GOMES, A. L. L., & MORAIS, A. G. de. (2022). A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual. **Educação**, 45(1), e41334. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.41334>. Acesso em: 12 abril. 2026.

HUMMEL, Eromi Izabel *et al.* Inovação e TDIC na educação: da formação à reflexão dos professores da educação básica. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 103-115, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9106>.

LEITE, Belchior Ribeiro; PAULO, Jacks Richard de. O USO DAS TDICs PELOS DOCENTES EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1–12, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.511. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/511>. Acesso em: 12 abril. 2026.

MANJINSKI JUNIOR, G.; MANJINSKI, E. Aprender fazendo: Gamificação, projetos e TDIC na Construção de práticas inovadoras. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 425–446, 2025. DOI: 10.5212/

RevTeiasConhecimento.2025.25091. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/25091>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MIRANDA, Angela Luzia. Cibercultura e educação: pontos e contrapontos entre a visão de Pierre Lévy e David Lyon. **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, v. 44, n. 1, p. 45–68, 2022. DOI: 10.1590/0101-3173.2021.v44n1.04.p45. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/11772>.. Acesso em: 12 abril. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**: CIF. Genebra: Autor, 2001.

SANTAELLA, L. (2008). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, 10(22), 23–32. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>.

SANTOS, Elda Silva; ARAÚJO LEONARDO, Emmilly Santos; SOUZA, Wagner Ramos de; TEIXEIRA, Lovania Roehrig. A contribuição da gamificação no processo de alfabetização e letramento: uma perspectiva inclusiva. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP**, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 561-581, dez. 2024. Dossiê I: Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. DOI: 10.55028/geppfip.v4i16.22455.

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação**: inovação e inclusão na educação. Paranaguá: UNESPAR, 2024. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/livros/tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao.pdf>. Acesso em: 12 abril. 2026.

YANAZE, L. K. H.; CORREGIO, S. (Org.). **Metodologias Ativas**: gamificação. 1. ed. Diadema: V&V Editora, 2022. 185p. Disponível em: <https://www.vveditora.com/educacao/978-65-88471-63-0>. Acesso em: 28 abr. 2026.

# DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

*Rodrigo Wanderley Gonzalez<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Quem entra hoje numa sala de aula da educação básica brasileira encontra, em algum grau, a diversidade humana posta em primeiro plano. Não há mais como sustentar a ficção de uma turma homogênea, com ritmos, repertórios e modos de aprender uniformes. Estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista, com altas habilidades, com condições de saúde mental, com trajetórias migratórias, com vivências raciais e territoriais distintas, todos partilham o mesmo espaço escolar e, com ele, o direito à aprendizagem. O ensino de Geografia, por seu objeto e por suas linguagens, ocupa nessa cena um lugar potente, embora ainda pouco explorado pela pesquisa e pela formação inicial de professores.

A reflexão proposta neste artigo nasce do encontro entre a sala de aula e a pesquisa. Como professor de Geografia em escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, situada em território de fronteira urbana da Baixada Fluminense, convivo cotidianamente com os dilemas e as possibilidades da inclusão escolar. Como pesquisador em formação no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia em Rede Nacional (ProfGeo/UERJ), busco articular os saberes da prática com a literatura do campo, num movimento que recusa a separação entre o chão da escola e a produção acadêmica. Freire (1996) lembra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e a recusa de qualquer forma de discriminação, princípio que orienta as páginas que se seguem.

Do ponto de vista metodológico, este artigo assenta-se em pesquisa bibliográfica de natureza reflexiva, articulada à perspectiva do professor-pesquisador (ZEICHNER, 1993), que toma a sala de aula como lócus legítimo de produção de conhecimento. O corpus bibliográfico abrange produções do

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino de Geografia (ProfGeo, UERJ). Professor de Geografia da rede pública estadual (SEEDUC, RJ). E-mail: digogonzalezw@yahoo.com.br.

campo do DUA, do ensino de Geografia e da educação especial inclusiva, em diálogo com a pedagogia crítica de matriz latino-americana. Os dados empíricos utilizados provêm do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2024) e de documentos normativos vigentes, articulados a situações observadas na prática docente do autor. Trata-se, portanto, de uma reflexão situada, que não reivindica generalização estatística, mas aposta na potência da experiência refletida como via legítima de produção de saber pedagógico.

Convém precisar quem compõe o público da educação especial brasileira. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, integram esse público as pessoas com deficiência (físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas), as pessoas com transtornos do espectro autista e aquelas com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015). Trata-se de conjunto heterogêneo de sujeitos cuja escolarização se dá, preferencialmente, na escola comum, com os apoios necessários à participação efetiva. O conceito não se reduz a uma marca biológica, mas se constrói na interação entre o sujeito e as barreiras sociais, programáticas e atitudinais que ele encontra em seu percurso, na chave do que se convencionou chamar de modelo social da deficiência.

Os números da educação inclusiva no Brasil revelam uma tendência inequívoca de ampliação do acesso. Conforme dados do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024), mais de 1,9 milhão de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades estavam matriculados em classes comuns da educação básica, representando crescimento superior a 60% em relação a 2013. No estado do Rio de Janeiro, esse contingente supera 140 mil estudantes, distribuídos por uma rede que inclui escolas em regiões de vulnerabilidade social como a Baixada Fluminense. Nesse território, as condições de trabalho docente, a disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis e o acesso a profissionais de apoio qualificados são sistematicamente mais precários do que nas escolas das áreas mais centrais do estado, criando um gradiente de (des)inclusão que a estatística nacional não revela com clareza.

A pertinência do tema se intensifica diante de marcos normativos recentes. O Decreto n. 12.773, de 8 de dezembro de 2025, ao alterar o Decreto n. 12.686/2025, reafirma a centralidade da escola comum como lócus preferencial da inclusão, institucionaliza o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), e qualifica a formação docente para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2025). Essas alterações repercutem diretamente sobre a prática cotidiana dos professores de Geografia, chamados a planejar aulas verdadeiramente inclusivas e a integrar redes de cuidado pedagógico com docentes do AEE, profissionais de apoio escolar, famílias e estudantes.

O texto se organiza em três movimentos. Primeiro, recupera os princípios do DUA e a sua apropriação no contexto brasileiro, em diálogo com tradições pedagógicas críticas e com uma leitura que não ignora os riscos da apropriação tecnicista. Em seguida, analisa o ensino de Geografia em face da diversidade dos aprendizes, com atenção às especificidades da cognição espacial e às barreiras que estudantes com diferentes perfis enfrentam no acesso às linguagens geográficas. Por fim, aponta caminhos didáticos para a articulação entre Geografia escolar, DUA e educação especial inclusiva, com proposições práticas que consideram as condições concretas das escolas públicas brasileiras.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Desenho universal para a aprendizagem: princípios, fundamentos e limites**

O Desenho Universal para a Aprendizagem nasceu como transposição educacional do conceito de desenho universal aplicado à arquitetura. A ideia originária, atribuída a Ronald Mace, postulava que edifícios, mobiliários e produtos deveriam ser projetados, desde a sua concepção, para o uso da maior variedade possível de pessoas, sem necessidade de adaptações posteriores. Ao migrar para o campo educacional, o conceito ganhou nova feição com os trabalhos do Center for Applied Special Technology, em particular nas formulações de Rose e Meyer (2002), que propuseram pensar o currículo escolar a partir da diversidade neurológica e cultural dos estudantes.

A apropriação brasileira do DUA tem ganhado fôlego nas duas últimas décadas. Zerbato e Mendes (2018) defendem a perspectiva como estratégia de inclusão escolar, articulando-a às demandas do nosso sistema de ensino e aos princípios da educação inclusiva. Ao contrário de receitas pedagógicas fechadas, o DUA opera como conjunto de orientações que pede do docente uma postura de antecipação. Trata-se de pensar o currículo desde o planejamento como espaço plural, em vez de adaptar pontualmente o que foi desenhado para um aluno-padrão inexistente. Essa antecipação é o que distingue o DUA das práticas tradicionais de adaptação curricular, que costumam operar a posteriori, depois que o problema da exclusão já se manifestou.

Três princípios estruturam o DUA. O primeiro é o da oferta de múltiplos meios de representação, que reconhece que a informação chega aos estudantes por canais distintos, visuais, auditivos, táteis, e que a sala de aula deve diversificar as formas de apresentação dos conteúdos. O segundo é o da oferta de múltiplos meios de ação e expressão, que admite que os estudantes manifestam o que aprenderam por linguagens diversas, da escrita à oralidade, do desenho

à maquete, da fotografia ao vídeo. O terceiro é o da oferta de múltiplos meios de engajamento, que entende que o envolvimento afetivo com a aprendizagem se ancora em diferentes interesses, contextos e referências culturais (COSTA-RENDERS; GONÇALVES; SANTOS, 2021).

Esses três princípios encontram fundamentação em estudos das neurociências cognitivas sobre as redes cerebrais envolvidas na aprendizagem. A rede de reconhecimento é responsável pela percepção e pela identificação dos estímulos, o que justifica a oferta de múltiplos meios de representação. A rede estratégica organiza a ação e a expressão do sujeito, sustentando a necessidade de variar os modos de produção e de demonstração do conhecimento. A rede afetiva regula a motivação e o engajamento, justificando a atenção aos interesses e às referências culturais dos estudantes. Esse fundamento empírico não esgota a explicação pedagógica, mas oferece um lastro consistente para a defesa de currículos plurais.

Cabe, contudo, situar o DUA num horizonte pedagógico mais amplo. A defesa do planejamento plural conversa com a tradição da pedagogia crítica latino-americana, sobretudo com a obra freireana. Ao propor que o engajamento se ancore nos contextos e nas referências dos estudantes, o DUA retoma, em outros termos, a diretriz de que a educação parta da realidade concreta dos sujeitos, do seu universo vocabular, de seus saberes prévios e de suas leituras de mundo. A apropriação brasileira do DUA, portanto, não precisa ser entendida como mera importação de um conceito estrangeiro, mas pode dialogar produtivamente com tradições pedagógicas já presentes em nossas escolas, evitando o risco da colonização teórica.

A literatura crítica sobre o DUA, no entanto, tem apontado riscos de uma apropriação tecnicista do conceito, que o reduz a checklist de adaptações formais sem questionar as estruturas que produzem a exclusão. Poker *et al.*, (2013) advertem que nenhum framework pedagógico, por mais sofisticado que seja, substitui as condições materiais necessárias à inclusão efetiva. No contexto brasileiro, essa advertência ganha contornos ainda mais agudos: a responsabilidade pelo planejamento plural recai, com frequência, sobre um professor isolado, sem apoio técnico, sem materiais adequados e sem tempo de planejamento garantido em sua jornada. Há, portanto, o risco de que o DUA se converta em mais um vetor de culpabilização docente, na esteira de uma racionalidade que individualiza responsabilidades coletivas (BALL, 2005). A saída para esse risco não está no abandono do DUA, mas na sua articulação explícita com a luta por condições dignas de trabalho docente e com a dimensão coletiva do planejamento escolar. O DUA realizado coletivamente, por equipes que incluem professor da turma, docente do AEE, profissional de apoio e,

quando possível, famílias, tem chances reais de efetivação; o DUA exigido individualmente, sem suporte, transforma-se em burocracia.

Importa ressaltar, por fim, que o DUA não é garantia automática de inclusão. Ele é um horizonte, não uma fórmula. Em condições materiais precárias, com turmas superlotadas, professores sem formação específica e ausência de recursos básicos, princípios sofisticados podem se converter em mais uma exigência lançada sobre o docente. Laplane (2014) adverte que o discurso inclusivo, desacompanhado de aporte estrutural, tende à retórica vazia. É preciso, portanto, compreender o DUA como instrumento de luta por uma escola pública qualificada, e não como substituto dela.

## 2.2 O ensino de Geografia e a diversidade dos aprendizes

A Geografia escolar tem, em seu repertório, um conjunto privilegiado de linguagens. Trabalha-se com mapas, paisagens, fotografias, croquis, gráficos, charges, audiovisuais, narrativas, dados estatísticos e depoimentos. Cada linguagem oferece uma porta de entrada distinta para o conhecimento espacial. Cavalcanti (2010) sustenta que a aula de Geografia precisa partir do lugar dos sujeitos, mobilizando conceitos científicos a partir das experiências cotidianas. Essa diretriz, que dialoga diretamente com o pensamento freireano, conversa também com o terceiro princípio do DUA, o do engajamento.

Na escola pública brasileira, a heterogeneidade dos estudantes é a regra, não a exceção. Numa mesma turma de oitavo ano da Baixada Fluminense, o professor pode ter um estudante surdo que se comunica em Libras, uma estudante com baixa visão que precisa de materiais ampliados, um adolescente com transtorno do espectro autista que organiza seu mundo por rotinas claras, e ainda jovens que vivem violências cotidianas relacionadas ao território onde moram. Pretender ensinar com uma única linguagem, num único ritmo, com uma única forma de avaliar é, na prática, escolher quem aprende e quem não aprende. A diversificação não é favor pedagógico; é condição da democratização efetiva do conhecimento.

O pensamento espacial, dimensão central da cognição geográfica, impõe desafios e possibilidades específicos para estudantes com diferentes perfis de desenvolvimento. Para estudantes com deficiência visual, a ausência de mapas táteis e de audiodescrições de fenômenos espaciais representa barreira concreta que limita o acesso ao conhecimento cartográfico. Ventorini (2009) demonstrou, em pesquisa com estudantes cegos, que a construção de representações espaciais em relevo não apenas viabiliza a aprendizagem cartográfica, mas amplia a autonomia de orientação e mobilidade. Para estudantes surdos, o vocabulário geográfico especializado em Libras ainda carece de padronização

nacional, o que impõe ao professor, em parceria com o intérprete, a tarefa de criar estratégias de representação de conceitos como relevo, bacia hidrográfica, densidade demográfica ou circulação atmosférica, que são abstrações espaciais de difícil visualização direta. Para estudantes com deficiência intelectual ou com transtorno do espectro autista, a ancoragem dos conceitos geográficos em experiências concretas e rotineiras, como o trajeto de casa à escola ou o croqui do próprio bairro, tem mostrado resultados promissores na consolidação de habilidades de orientação e leitura espacial. Cada um desses perfis demanda planejamento intencional que a formação docente regular raramente oferece, evidenciando uma lacuna que a pesquisa em ensino de Geografia precisa urgentemente preencher.

A categoria espaço, central à Geografia, oferece chave potente para enfrentar essa heterogeneidade. Santos (2008) compreende o espaço como produto histórico, configurado por sistemas de objetos e sistemas de ações que se interpenetram. Quando o professor toma o território de vivência dos estudantes como ponto de partida, o conhecimento geográfico deixa de ser conteúdo abstrato e passa a ser leitura crítica do mundo em que se vive. Essa leitura interessa, em alguma medida, a todos os estudantes da turma, ainda que cada um nela ingresse por uma porta diferente, com seu repertório, suas barreiras e seus saberes.

O lugar, categoria-chave da Geografia escolar, articula-se diretamente com a perspectiva do DUA. Callai (2005) ressalta que estudar o lugar é compreender o mundo, pois é no lugar que se materializam as marcas das relações sociais mais amplas. Quando o professor convida os estudantes a investigarem o bairro, a rua, o caminho da escola, a feira, o ponto de ônibus, ele abre espaço para que cada um traga seus saberes e ritmos próprios. O lugar, por sua densidade vivencial, funciona como currículo aberto, no qual a heterogeneidade não é problema a resolver, mas riqueza a explorar didaticamente. Para o estudante com deficiência, em particular, o lugar é território conhecido, no qual sua experiência conta como conhecimento legítimo.

Para além da cartografia escolar tradicional, ganham espaço nas escolas brasileiras experiências de cartografia social, em que os próprios estudantes mapeiam seus territórios, conflitos e redes de relação. Essa cartografia, herdeira dos movimentos sociais e da Geografia engajada, recoloca o estudante como sujeito da produção do conhecimento espacial. Em contextos inclusivos, a cartografia social mostra-se especialmente potente, porque acolhe diferentes linguagens, do desenho à fotografia, da oralidade à escrita, da maquete ao filme, todas igualmente legítimas para a representação do espaço vivido.

A relação entre Geografia escolar e educação especial inclusiva ainda carece de aprofundamento na pesquisa brasileira. Boa parte da produção sobre

inclusão concentra-se em discussões gerais ou em áreas como Português e Matemática, ao passo que as especificidades das linguagens geográficas, em especial a cartográfica, demandam reflexão didática própria. Castellar (2017) lembra que a alfabetização cartográfica é direito dos estudantes e instrumento de leitura do espaço, mas seu trabalho com a deficiência visual, por exemplo, exige planejamento intencional e produção de materiais específicos, raramente disponíveis nas redes públicas em quantidade e qualidade satisfatórias.

### **2.3 Caminhos didáticos: práticas geográficas inspiradas no DUA**

O primeiro princípio do DUA, dos múltiplos meios de representação, encontra na Geografia caminhos férteis. Um mesmo conteúdo, como o conceito de bacia hidrográfica, pode ser apresentado por meio de mapa convencional, mapa tátil em alto-relevo, audiodescrição, vídeo legendado em português e com janela de Libras, fotografia aérea e maquete construída em sala. A pluralidade não é redundância; é caminho de acesso. O estudante surdo se beneficia da janela de Libras, o estudante cego do mapa tátil, o estudante com transtorno do espectro autista da estabilidade e da clareza visual do mapa convencional. Quem não tem deficiência também aprende mais, porque cada linguagem ilumina uma face do conceito (PLETSCH, 2014).

O segundo princípio, dos múltiplos meios de ação e expressão, abre espaço para a diversidade de linguagens com que os estudantes podem manifestar o que aprenderam. Em Geografia, isso pode se traduzir em produções tão variadas quanto um croqui do bairro, uma maquete da escola, um vídeo etnográfico do trajeto de casa, uma narrativa oral sobre a feira local ou uma fotografia comentada de um conflito territorial. Cada estudante encontra, num desses formatos, a linguagem que melhor expressa seu pensamento espacial. Glat e Pletsch (2011) defendem precisamente essa diversificação de meios como estratégia de avaliação justa em contextos inclusivos.

O terceiro princípio, do engajamento, ganha densidade quando se toma o território vivido como objeto de estudo. Um estudante de uma escola da Baixada Fluminense que estuda a sua própria periferia, com seus problemas de saneamento, transporte e violência, mas também com suas culturas, festas e redes de solidariedade, encontra na aula de Geografia um espaço para pensar a própria realidade. Isso vale para o estudante com e sem deficiência, mas vale duplamente para aquele que, historicamente, foi silenciado pela escola. Mantoan (2003) sustenta que a inclusão se completa quando todos os estudantes encontram, no espaço escolar, um lugar de pertencimento; a Geografia, ao tratar do território, oferece esse lugar de modo privilegiado.

A saída de campo, prática consagrada no ensino de Geografia, exige adaptações cuidadosas em turmas inclusivas. Para o estudante com deficiência física, é preciso prever rotas acessíveis e tempo adequado de deslocamento. Para o estudante com transtorno do espectro autista, a antecipação visual do trajeto, com fotografias e descrições detalhadas, reduz a ansiedade e amplia o engajamento. Para o estudante surdo, a presença do intérprete de Libras durante a observação e o registro do espaço é condição da participação. Essas adaptações não enfraquecem o trabalho de campo; ao contrário, ampliam a sua riqueza, pois forçam o professor a explicitar com clareza os objetivos pedagógicos e os procedimentos de observação.

As tecnologias digitais de acesso livre oferecem recursos que podem democratizar o ensino de Geografia em turmas inclusivas. Ferramentas como o Google Maps e o Google Earth permitem a observação de imagens de satélite, a exploração de fotografias em street view e a construção de rotas georreferenciadas, tudo isso com recursos de acessibilidade como aumento de fonte, alto contraste e leitura de tela. Em escolas onde o acesso a mapas impressos de qualidade é precário, o uso pedagógico de celulares com essas ferramentas pode funcionar como equalizador de oportunidades, desde que o professor oriente a atividade com intencionalidade didática clara. A construção colaborativa de mapas digitais pelos próprios estudantes, anotando pontos de interesse do bairro, conflitos territoriais ou percursos cotidianos, é caminho promissor para articular tecnologia, territorialidade e expressão.

O documentário, recurso ainda subutilizado no ensino de Geografia escolar, oferece possibilidades particulares no contexto inclusivo. Trata-se de linguagem que combina imagem, som, narrativa, depoimento e dado, articulando múltiplos canais sensoriais num único produto pedagógico. Bem escolhido e trabalhado com intencionalidade didática, o documentário pode levar à sala de aula realidades distantes, problemas territoriais e vozes silenciadas, de forma acessível a estudantes muito diversos. Quando legendado e acompanhado de janela de Libras, amplia ainda mais sua dimensão inclusiva. A produção de pequenos vídeos pelos próprios estudantes, com câmeras de celular, é caminho promissor para que se tornem produtores, e não apenas consumidores, de imagens do espaço. Em experiências desenvolvidas pelo autor em escola pública da Baixada Fluminense, a produção de curtas-documentários sobre o bairro revelou-se estratégia de engajamento especialmente potente: estudantes com transtorno do espectro autista, que apresentavam dificuldade de participação oral em aulas convencionais, encontraram na câmera um instrumento mediador que viabilizou tanto o registro como a expressão de seu olhar sobre o território.

A integração entre a aula de Geografia da turma comum e o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado é peça-chave da

inclusão. O AEE não é, ou não deveria ser, espaço paralelo no qual o estudante recupera o que não aprendeu na turma comum. Trata-se de espaço complementar, no qual o estudante recebe apoios específicos para participar plenamente da aula. Quando o professor de Geografia compartilha com o docente do AEE seu plano de aula, seus objetivos e seus instrumentos de avaliação, abre-se a possibilidade de uma articulação genuína. O PEI, ao integrar o projeto político-pedagógico da escola, é o instrumento previsto pela legislação para essa articulação cotidiana.

A institucionalização do PAEE e do PEI pelo Decreto n. 12.773/2025 oferece, ao professor de Geografia, um instrumento concreto de trabalho. Esses planos, longe de serem documentos burocráticos restritos à sala de recursos, devem informar o planejamento da aula comum, indicando quais apoios cada estudante necessita, quais objetivos pedagógicos foram pactuados e quais formas de avaliação serão utilizadas (BRASIL, 2025). O professor de Geografia, ao consultá-los e contribuir para sua elaboração, sai do isolamento da própria sala e passa a integrar uma rede de cuidado pedagógico que abrange o docente do AEE, o profissional de apoio escolar, a família e o próprio estudante, sujeito do processo.

Vale registrar que a tradução desses princípios em prática cotidiana esbarra em condições estruturais conhecidas: salas com mais de quarenta estudantes, ausência de impressoras Braille, falta de intérprete de Libras com formação específica em Geografia, jornadas docentes extensas que inviabilizam o planejamento individualizado, escassez de tempo para o estudo de caso, ausência ou rotatividade dos profissionais de apoio escolar. Reconhecer esses limites não enfraquece o argumento; ao contrário, fortalece a luta pela escola pública de qualidade. O DUA é convocação ao planejamento, mas o planejamento exige tempo e condições, que precisam ser exigidas como direito da categoria docente e dos estudantes.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES PRÁTICAS**

A articulação entre Desenho Universal para a Aprendizagem, ensino de Geografia e educação especial inclusiva constitui campo aberto de reflexão e de prática. Este artigo procurou mostrar que a Geografia escolar oferece, por sua natureza multilinguística e por sua atenção ao território vivido, um terreno especialmente fecundo para a aplicação dos princípios do DUA. Ao diversificar formas de apresentar o conteúdo, ao abrir caminhos variados para que os estudantes manifestem o que sabem, e ao valorizar o lugar como ponto de partida, o professor de Geografia pode tornar a sua aula um espaço efetivamente inclusivo.

Contudo, a reflexão aqui desenvolvida evidenciou que a aplicação do DUA no ensino de Geografia inclusivo exige mais do que boa vontade docente.

Ela demanda formação específica, tempo de planejamento coletivo, materiais acessíveis e articulação institucional. Sem essas condições, o discurso inclusivo se desfaz em retórica. Sem o horizonte político que luta por essas condições, a técnica pedagógica perde o chão. A seguir, são apresentadas cinco proposições concretas, endereçadas a diferentes atores, para o avanço da articulação entre DUA, ensino de Geografia e educação especial inclusiva nas redes públicas brasileiras.

**Proposta 1: Formação docente específica em Geografia e inclusão.** Os cursos de licenciatura em Geografia e os programas de formação continuada das redes precisam incorporar, de forma sistemática, conteúdos sobre educação especial inclusiva articulados às especificidades das linguagens geográficas. Isso inclui a construção e o uso de mapas táteis, o vocabulário geográfico em Libras, as adaptações de trabalhos de campo e o uso pedagógico de documentários e ferramentas digitais em turmas inclusivas. Formações pontuais e genéricas sobre inclusão não são suficientes: é preciso investir em percursos formativos situados, que tomem os casos reais das escolas como ponto de partida.

**Proposta 2: Criação de bancos colaborativos de materiais acessíveis.** As redes de ensino devem investir na criação e na disponibilização de acervos compartilhados de materiais geográficos acessíveis: mapas táteis por região, vídeos com audiodescrição e Libras sobre temas geográficos, coleções de fotografias com alternativas textuais, maquetes e modelos tridimensionais. Esses materiais, quando produzidos colaborativamente por professores de diferentes escolas e validados com estudantes com deficiência, têm potencial de circulação muito maior do que os elaborados individualmente. Parcerias entre secretarias de educação e universidades podem viabilizar essa produção de forma sustentável.

**Proposta 3: Planejamento colaborativo entre professores de Geografia e do AEE.** A integração entre a aula comum e o Atendimento Educacional Especializado precisa sair do plano normativo e se enraizar na rotina das escolas. Uma medida simples e de baixo custo é a reserva de tempo na jornada docente para reuniões periódicas entre o professor de Geografia e o docente do AEE, com pauta centrada nos estudantes da turma que têm PEI. Nessas reuniões, o professor de Geografia apresenta os objetivos e as linguagens das próximas aulas; o docente do AEE propõe adaptações e antecipações; e ambos acompanham, juntos, a evolução dos estudantes. O PEI deixa de ser documento burocrático e passa a ser instrumento vivo de planejamento.

**Proposta 4: Uso pedagógico intencional de tecnologias digitais acessíveis.** Ferramentas gratuitas como Google Maps, Google Earth, aplicativos de leitura de tela e plataformas de produção de vídeo já estão disponíveis nos celulares da maioria dos estudantes. As redes de ensino podem investir em

formação docente para o uso pedagógico intencional dessas ferramentas em aulas de Geografia, especialmente em turmas inclusivas. A produção de pequenos documentários sobre o bairro, o mapeamento participativo digital do território escolar e a exploração de imagens de satélite em atividades de análise espacial são exemplos de práticas que combinam tecnologia disponível, engajamento territorial e acessibilidade.

**Proposta 5: Agenda de pesquisa em ensino de Geografia e educação especial inclusiva.** A produção acadêmica brasileira sobre a articulação entre ensino de Geografia e educação especial inclusiva ainda é incipiente. É necessário construir uma agenda de pesquisa que inclua estudos empíricos sobre o acesso de estudantes com diferentes perfis às linguagens geográficas, investigações sobre os efeitos de práticas inspiradas no DUA em contextos periféricos, pesquisas-ação desenvolvidas em parceria entre universidades e escolas públicas, e revisões sistemáticas da literatura disponível. Programas de pós-graduação em ensino de Geografia, como o ProfGeo, ocupam posição privilegiada para fomentar e acolher essas pesquisas, dado o perfil de seus mestrands, professores em exercício com acesso direto às salas de aula.

A inclusão escolar é, simultaneamente, projeto político e projeto pedagógico. É político porque diz respeito a uma escolha de sociedade, à recusa de uma escola que separa, hierarquiza e exclui, em favor de outra que reconhece a diversidade humana como condição da vida em comum. É pedagógico porque exige saberes específicos, formação consistente e tempo de elaboração. As duas dimensões se sustentam mutuamente. Sem o horizonte político, a inclusão se converte em técnica burocrática; sem o cuidado pedagógico, ela se converte em retórica. O Desenho Universal para a Aprendizagem, em diálogo com o ensino de Geografia, encontra a sua razão de ser exatamente nessa articulação entre o político e o pedagógico.

As salas de aula da educação básica brasileira estão repletas de professoras e professores que, em condições adversas, vêm tecendo experiências de inclusão criativas, sensíveis e potentes. Esses saberes, muitas vezes invisíveis aos discursos acadêmicos hegemônicos, precisam ser ouvidos e sistematizados. O DUA, em diálogo com a Geografia escolar e com as conquistas normativas recentes, pode ser instrumento de potencialização desses saberes. Cabe à pesquisa, à formação inicial e continuada de professores e às redes de ensino acolher, sistematizar e socializar essas práticas, no caminho de uma escola que não apenas matricule, mas verdadeiramente acolha, ensine e transforme.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- 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, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Decreto n. 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2025.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e a aprendizagem em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 196-208, jan./jun. 2017.
- CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2010.
- COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A.; SANTOS, M. H. dos. O Design Universal para Aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 705-728, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.
- LAPLANE, A. L. F. de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago. 2014.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.
- POKER, R. B. *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2013.
- ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

VENTORINI, S. E. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

### ***Declaração de uso de Inteligência Artificial***

Em atendimento ao previsto no edital, declara-se que se utilizou ferramenta de inteligência artificial generativa de uso geral como apoio à revisão linguística, à organização textual e à conferência de coesão. As ideias, o argumento, a estrutura, a seleção de referências, a interpretação dos dispositivos normativos e a redação substantiva do texto são de autoria do signatário. O artigo foi integralmente revisado e endossado pelo autor, que assume responsabilidade pelo conteúdo, pela veracidade das informações apresentadas e pela observância das normas éticas de produção acadêmica.

# PELA PONTA DOS DEDOS: UM ESTUDO SOBRE PROPOSTAS DE MEDIAÇÃO EM ARTE VOLTADAS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Rosely Kumm<sup>1</sup>*

*Aparecido José Cirilo<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência, em uma perspectiva de integração plena e de igualdade de oportunidades, constitui um desafio para a sociedade contemporânea. Apesar da ampliação de políticas públicas e ações afirmativas voltadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência — a citar a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) — indivíduos com deficiência visual ainda enfrentam inúmeros obstáculos para sua plena inclusão social e cultural. Um exemplo disso pode ser analisado nas práticas artísticas que, historicamente, foram concebidas e organizadas sob uma lógica predominantemente visual, privilegiando apenas um sentido e silenciando outras formas de conhecer, sentir e fruir propostas artísticas<sup>3</sup>. Assim, até recentemente, negou-se à pessoa com deficiência visual compreender e experienciar as artes visuais de forma plena, sensível e significativa, limitando suas possibilidades de expressão e pertencimento nesse campo.

Nesse contexto, a arte educação e a mediação cultural assumem um papel central, ao atuarem como dispositivos que traduzem, contextualizam e tornam significativas as experiências estéticas em museus, centros culturais e

---

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes - PPGA/UFES; Pesquisadora do Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes - LEENA/UFES; Arte educadora voluntária da APAE-DM. E-mail: kummrosely@gmail.com.

2 Pós-doutor em Artes pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Artista e Pesquisador Produtividade PQ2 CNPQ. É o fundador e atual coordenador do LEENA-UFES (grupo de pesquisa em Processo de Criação). Professor titular do PPGA/UFES. E-mail: aparecido.cirilo@ufes.com.

3 Uma referência bibliográfica que faça essa discursão está em “Modos de Ver” do pesquisador britânico John Berger. Disponível em: [https://www-ways-of-seeing-com.translate.google.com/ch1?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=pt&\\_x\\_tr\\_hl=pt&\\_x\\_tr\\_pto=tc](https://www-ways-of-seeing-com.translate.google.com/ch1?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=tc).

para com as obras de arte públicas. No entanto, esse cenário ainda demanda a reformulação de abordagens, linguagens e estruturas institucionais, de modo a promover experiências efetivamente acessíveis e inclusivas para todas as pessoas que adentrarem os espaços de cultura. Trata-se, portanto, de construir estratégias que não apenas ampliem o acesso, mas também garantam a participação ativa das pessoas com deficiência, reconhecendo seu papel na produção, interpretação e transformação dos espaços culturais.

Conforme o autor Viktor Lowenfeld (1977) afirma, o indivíduo aprende através dos sentidos. A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação sensível entre o sujeito e o ambiente. Logo, a experiência de fruição e recepção das artes visuais pode percorrer todo o corpo, respeitando as diferentes maneiras de perceber uma obra de arte pelos sentidos. Embora o autor tenha se concentrado especialmente no processo de aprendizagem da criança, sua pesquisa torna-se relevante para este estudo ao sublinhar a importância do desenvolvimento sensorial no ato criativo e expressivo. Lowenfeld destaca que o pensamento, o sentimento e a percepção devem ser igualmente estimulados para que a criança possa explorar e desenvolver todo o seu potencial criador. Para o autor:

“A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformular esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora (Lowenfeld, 1997, p. 13).”

Em concordância com o exposto, a pesquisadora Maria Lúcia Wochler Paleos (2021), aponta que a sensibilidade provocada pelo contato com as artes visuais pode provocar um estado de estesia que desperta o corpo para apreender todas as possíveis significações experienciadas nesse contato, enriquecendo e organizando a percepção do indivíduo em relação ao espaço e o tempo. Estudos como o de Maurice Merleau-Ponty (2006) também contribuem para refletir sobre a percepção do corpo no mundo e a maneira como ele constrói significados a partir da experiência sensorial. Em “A fenomenologia da percepção”, o autor realiza uma análise profunda da experiência perceptiva, enfatizando a inseparabilidade entre corpo e consciência. Segundo ele:

“[...] dado o mundo objetivo, admite-se que ele confia aos órgãos dos sentidos mensagens que devem então ser conduzidos, depois decifrados, de modo a reproduzir em nós o texto original. Onde, em princípio, uma correspondência pontual e uma conexão constante entre estímulo e a percepção elementar (Merleau-Ponty, 2006, p.29)”.

Essa perspectiva fenomenológica também foi retomada em pesquisas contemporâneas como a de Elcie Salzano Masini (1996) e as recentes publicações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa “Perceber”, coordenado pela autora. Destacam-se ainda os estudos de José Alfonso Ballesteró-Álvarez (2001) para análise de possibilidades de mediação arte educativa para pessoa com deficiência visual.

Nesse sentido, a percepção sensorial amplia o contato com a obra de arte ao incorporar, além do apelo visual, estímulos táteis, olfativos, sonoros e gustativos. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de uma percepção multissensorial, que integra informações provenientes de diferentes sentidos, resultando na formação de uma imagem mental - ou memória sensível - da experiência estética vivenciada. Alinhada com a perspectiva de valorização do ser humano em suas múltiplas dimensões sensoriais, esta pesquisa insere-se no campo da reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem e inclusão, com ênfase na experiência de pessoas com deficiência visual nos processos artísticos e perceptivos. Para isso, apresenta-se uma experiência realizada em uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com uma pessoa com deficiência visual (identificada aqui como D.A.), na qual foram desenvolvidas propostas de arte educação voltadas à ampliação da sensibilidade estética e da participação ativa. Os resultados dessa vivência apontam para a relevância de abordagens pedagógicas inclusivas que considerem a diversidade sensorial como um ponto de partida para o envolvimento pleno de todos os sujeitos no universo da arte.

## **2. DIFERENTES CANAIS PERCEPTIVOS PARA FRUIÇÃO DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS**

O corpo, ao longo da história da filosofia, desde Platão e Aristóteles, era fonte de erro e ignorância. Na Idade Média, o corpo resultava em uma concepção pecaminosa que levava aos vícios e, por conseguinte, à perdição da alma (Le Goff; Truong, 2006). Tais filosofias defendiam que a mente/intelecto representam a verdade absoluta, e o corpo é tido como um utensílio, submisso à mente, à razão e ao intelecto.

“A história tradicional era, de fato, desencarnada. Interessava-se pelos homens e, secundariamente, pelas mulheres. Mas quase sempre sem corpo. Como se a vida dos homens se situasse fora do tempo e do espaço, reclusa na imobilidade presumida da espécie. Com frequência, tratava-se de pintar os poderosos, reis e santos, guerreiros e senhores e outras grandes figuras de mundos perdidos que era preciso reencontrar, engrandecer e, por vezes, até mitificar, à mercê das causas e necessidades do momento. Reduzidos a sua parte colocada à mostra, esses seres estavam despossuídos de sua carne. Seus corpos não passavam de símbolos, representações e figuras; seus atos, apenas sucessões, sacramentos, batalhas, acontecimentos (Le Goff; Truong, 2006, p. 9).”

Porém, na virada do século XX, a Fenomenologia das Percepções, analisada aqui especialmente na obra de Maurice Merleau-Ponty (2006), desafia essa dicotomia entre corpo e mente. Segundo o autor, o corpo é consciente e representa uma fonte de conhecimento que se articula com a mente, por meio dos cinco sentidos, em um processo de recepção e interação do sujeito com o mundo.

Para a pesquisadora Elcie Salzano Masini (1996), a contribuição da Fenomenologia de Merleau-Ponty é fundamental para compreender a pessoa com deficiência visual. Em contraste com teorias do desenvolvimento e da aprendizagem que se baseiam na separação entre mente e corpo, a autora defende que o conhecimento emerge do corpo e de suas experiências sensoriais. A autora aponta que, historicamente, a educação e a própria concepção de conhecer têm sido amplamente vinculadas ao ato de ver, uma vez que, na civilização ocidental, a visão é considerada a principal via de acesso ao conhecimento. Esse pressuposto visual está arraigado em diversas práticas educacionais e sociais, limitando, assim, a plena valorização de outras formas de percepção e apreensão do mundo. No entanto, Masini (1996) destaca que é o corpo quem primeiro se sensibiliza, e essa sensibilidade inicial é importante para o processo de conhecimento, especialmente no contexto da educação de pessoas com deficiência visual.

Nesse sentido, Masini (1996) propõe repensar os métodos educacionais e as estruturas cognitivas que fundamentam o conhecimento com base apenas na perspectiva visual, sugerindo ser necessário expandir a concepção de saber para além da visão e reconhecer a multiplicidade de formas pelas quais o ser humano pode conhecer e interagir com o mundo. A pesquisadora Tanya Cecília Bottas e Souza (2019), em seu artigo publicado no livro “Perceber: raiz do conhecimento”, destaca em sua experiência na área de formação de educadores, a relevância de discussões sobre temáticas que não apenas se apropriam do domínio dos saberes sobre as deficiências, mas também apoiem uma abordagem reflexiva sobre as práticas pedagógicas adotadas atualmente, abrindo uma nova forma de incluir as diversidades. Forma essa, que seja sensível às habilidades, à comunicação e ao jeito de pensar de cada estudante.

A Fenomenologia, ao evidenciar o papel do corpo na construção do saber, sugere que as formas de conhecimento podem se expandir além da visão, tendo os sentidos tátil, olfativo, auditivo e cinestésico como contribuintes na construção da percepção sensorial (Masini, 1996). No caso da pessoa com deficiência visual, essa perspectiva é ampliada por meio das estratégias corporais para adaptar o corpo ao ambiente, que usam do tato, da audição ou do olfato. Cada sentido lhe oferece um canal distinto para o conhecimento e a apreensão do mundo.

No campo das artes visuais, o autor Alfredo Bosi (1988) afirma: “como falar de expressão artística sem atentar para a fenomenologia do corpo? Para a visada do olhar? E para a intensidade do gesto?” (Bosi, 1988, p. 50). Segundo o autor, a arte não pode ser dissociada da experiência corporal, pois é por meio do corpo que o ser humano se relaciona com o mundo. Da mesma forma, o gesto artístico, seja ele na pintura, escultura, dança ou qualquer outra forma de expressão, carrega em si uma intensidade que vai além da técnica, refletindo a emoção, o impulso e a intenção do criador. A arte, portanto, não é apenas um objeto estético, mas uma manifestação viva que envolve todos os sentidos, e o corpo – com sua capacidade de sentir, mover-se e perceber – é o verdadeiro mediador dessa experiência.

A pesquisadora Maria Lúcia Wochler Pelaes (2021), em seu artigo publicado no livro “Vivências”, afirma que a experiência perceptiva se relaciona à vivência artística por meio da sensibilidade. Isso acontece porque, a arte contemporânea convida o corpo como um todo para a apreciação de uma obra ou exposição, proporcionando uma experiência estética sensorial. O espectador deixa de ser um observador passivo e passa a se envolver corporalmente com a obra, ativando diferentes sentidos e estabelecendo um diálogo sensível com o espaço, os materiais e as atmosferas propostas. Para a autora, esse tipo de experiência amplia as possibilidades de leitura da arte, permitindo que diferentes subjetividades acessem, interpretem e se envolvam com a obra de forma autêntica. Assim, a sensibilidade não se restringe à visão, mas se expande como campo de encontro entre corpo, percepção e expressão artística, tornando-se uma via de inclusão, reconhecendo as diversas formas de existir e sentir o mundo.

Segundo o pesquisador José Alfonso Ballesterro-Àlvarez (2001), estima-se que a maioria das informações captadas por uma pessoa chega por estímulos visuais, ou é confirmada e reforçada pela visão, quando percebidas por outras vias sensoriais. No entanto, no caso de pessoas com deficiências visuais, a percepção é bem diferente. As informações táteis, auditivas, olfativas e térmicas passam a ocupar destaque como referência sensorial para a percepção das informações cotidianas e dos ambientes. É um mundo de texturas, sons, cheiros e temperaturas, onde as informações chegam de maneira ativa ou pelo auxílio de informações verbais. Isso promove o desenvolvimento da percepção multissensorial que integra as informações dos diversos sentidos humanos, formando uma imagem mental da experiência sensível.

Conforme sua pesquisa, Ballesterro-Àlvarez (2001) afirma que a pessoa com deficiência visual pode compreender uma imagem não de maneira direta, pois a percepção real do efeito gráfico não lhe é acessível de imediato, mais sim de outras maneiras sensoriais como relevos, texturas, temperaturas e mesmo os

sons, já que a percepção auditiva é associada ao som emitido pelos elementos físicos, como o papel, o plástico, ou elementos naturais. Quando se trata da linguagem artística do desenho direcionada para a pessoa com deficiência visual, a interação tátil (seja por meio de superfícies em relevo ou de materiais que evocam diferentes sensações ao toque), permite que o indivíduo crie uma representação mental do objeto ou da cena (Ballesterro-Álvarez, 2001). Essa tradução de informações visuais em estímulos táteis pode ser auxiliada por diversos elementos. O uso de texturas diversas, como rugosidades, maciez, texturas ásperas ou lisas, e a possibilidade de associar diferentes características de materiais a conceitos específicos (como o uso de materiais quentes para indicar sol e frios para a água), permitem uma comunicação mais rica e completa, favorecendo a construção de uma experiência perceptiva multissensorial.

Nesse contexto, destaca-se a contribuição da pesquisadora Sara Vasconcelos Cruz (2015), cujos estudos investigam a percepção sensorial no campo das artes visuais e propõem estratégias multissensoriais de mediação voltadas a museus e espaços culturais. Suas pesquisas evidenciam que a experiência estética (proporcionada pela fruição e recepção da obra de arte), pode ocorrer por meio de todo o corpo, e não apenas pela visão. Ao incorporar sentidos como o tato, o olfato, a audição e até mesmo o paladar, amplia-se significativamente o contato com a obra, permitindo uma vivência mais rica e acessível. Essa ampliação sensorial não apenas enriquece a relação com o objeto artístico, mas também representa um importante gesto de reconhecimento da diversidade, ao valorizar distintas formas de perceber e experienciar a arte, sobretudo no contexto da inclusão de pessoas com deficiência visual.

Dessa forma, por meio da mediação de propostas arte educativas inclusivas, que privilegiam o toque, a manipulação de materiais e a escuta, a obra de arte pode ser experienciada de maneira corporal. A imagem, assim, deixa de ser exclusivamente visual e passa a ser construída por meio de múltiplos sentidos, favorecendo uma relação mais íntima entre o corpo e a arte e possibilitando à pessoa com deficiência visual, uma experiência estética verdadeiramente multissensorial.

### **3. QUEM DERA EU TER UM PAR DE ASAS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS**

Conforme o artigo Ações Norteadoras de Artes nas Unidades Educacionais da Rede APAE (2018), elaborado e divulgado pela Federação Nacional das APAEs, a APAE foi fundada no Brasil em 1954, inicialmente no Rio de Janeiro, e ao longo do tempo expandiu-se por todo o território nacional. Trata-se de uma entidade de caráter social, cujo objetivo central é oferecer atenção integral

às pessoas com deficiência intelectual e múltipla, independentemente da faixa etária ou condição socioeconômica. As APAEs atuam como espaços de apoio que disponibilizam atendimentos nas áreas clínica, social e psicológica, tanto para os usuários<sup>4</sup> quanto para seus familiares. Além disso, promovem práticas educativas e lúdicas que integram atividades sensório-motoras com ações voltadas à expressão pessoal e ao desenvolvimento da autonomia.

Dessa forma, seu campo de atuação se estende para além dos serviços tradicionais de educação, saúde e assistência social, formando uma rede articulada em defesa dos direitos e da inclusão das pessoas com deficiência. Os processos de inclusão social não somente ampliam as oportunidades de participação, mas também criam condições favoráveis para que a pessoa com deficiência possa explorar plenamente seu potencial. Nesse contexto, as artes visuais sempre se mantiveram presentes na APAE, propondo possibilidades de expressão estética por meio de experiências significativas que refletem no contexto sociocultural do indivíduo. Desde as primeiras experiências registradas na década de 1950, a arte ocupa um papel de relevância no Movimento Apaeano, conforme veiculado pela Federação das Apaes no Brasil:

“[...] na primeira APAE, criada em 1954, no Rio de Janeiro, ao que indicam as informações, eram desenvolvidas atividades artísticas tais como dança, coral, banda rítmica e artes plásticas, voltadas, sobretudo, para as comemorações cívicas ou sociais (Fenapaes, 2001, p. 16)”.

Atualmente, o ensino de Artes nas APAEs é estruturado em consonância com os parâmetros definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa articulação busca desenvolver competências relacionadas à diversidade cultural, social e humana, considerando simultaneamente os valores históricos, estéticos e formativos inerentes à área de Artes. Nesse contexto, as práticas pedagógicas são adaptadas às especificidades dos estudantes com deficiência física, intelectual e múltipla, de modo a contemplar suas necessidades educacionais e expressivas mais inclusivos (Fenapaes, 2018). Assim, a arte assume um papel fundamental ao possibilitar o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas, experiências e modos de vida presentes na sociedade, sem desconsiderar as singularidades e particularidades de cada sujeito. Conforme afirma o documento:

---

4 O termo “usuários” é frequentemente utilizado pelas unidades da APAE. O termo justifica-se porque as pessoas com deficiência intelectual e múltipla fazem uso dos serviços ofertados pela instituição, como atendimento médico, fonoaudiologia, fisioterapia, assistência social e educação. Utilizamos o termo conforme a instituição.

“O ensino da arte nas escolas especiais tem suas peculiaridades, admitem novos encaminhamentos metodológicos e aguçam desafios aos professores que precisam de recursos inovadores no modo de conduzir seus estudantes com deficiência intelectual e múltipla em experiências que dialogam com as questões estéticas e os leva a se apropriarem das linguagens artísticas das artes visuais, da dança, do teatro e da música, de modo concreto e pertinente aos processos criativos da arte (Fenapaes, 2018, p. 59)”.

Para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisadora se inseriu diretamente no ambiente de uma APAE como arte educadora voluntária e acompanhou as atividades propostas pelos profissionais na Sala de Arte Terapia da instituição. Esse momento de imersão no ambiente da APAE acolheu uma relação de troca, em que buscamos compreender a recepção e as formas de interpretação das sensações — pelo uso de cores, texturas, relevos, sons e cheiros — e do pensamento criativo. Por meio desse direcionamento, observou-se que os usuários se propuseram a participar das atividades artísticas que foram oferecidas, usando como base sua criatividade, seus interesses e habilidades.

Buscou-se compreender, de maneira sensível e ética, a vivência de uma jovem usuária da APAE com deficiência visual congênita. Destacando-se aqui a pesquisa de Naíra Santos Rocha (2010), que afirma que a criança cega estabelece uma relação diferente com o ambiente e a forma de percebê-lo por meio de uma organização sensorial distinta, na qual a visão não ocupa lugar central. Não se trata de uma ausência a ser compensada, mas sim de uma forma diferente de perceber e experienciar o mundo. Enquanto a criança vidente tem na visão uma via predominante para a construção de suas experiências desde os primeiros momentos de vida, a criança cega mobiliza outros sentidos como o tato, a audição, o olfato e o paladar como meios legítimos de acesso ao conhecimento e ao ambiente ao seu redor. Nesse contexto, Rocha (2010) acrescenta a necessidade de oferecer espaços ricos em estímulos multissensoriais e afetivos, que promovam interações sociais significativas e respeitem suas formas próprias de percepção e aprendizagem, contribuindo para seu desenvolvimento pleno e inclusivo.

Voltando ao espaço da APAE com a jovem com deficiência visual, sentimos a necessidade de ouvi-la e conhecê-la no que é próprio dela (seu agir, sentir, suas experiências e seu pensar), e assim entender como ela conhece, à maneira dela, o que está aí, no seu cotidiano. O objetivo era apreender como ela constrói conhecimento e estabelece relações com o que está à sua volta. A jovem, a quem nos referimos apenas pelas iniciais D.A., tem doze anos e nunca enxergou. Trata-se de uma adolescente expansiva e alegre, aluna do ensino fundamental em uma escola municipal, com gosto marcante por música e canto — elementos que se destacam como importantes mediadores em sua expressão e percepção estética.

Essa foi uma oportunidade de adentrar em seu mundo perceptivo, onde predominam as sensibilidades do tato, do olfato e, principalmente, do ouvido.

Concomitantemente, incorporamos à prática pedagógica o hábito de descrever verbalmente, com riqueza de detalhes, todo o ambiente ao redor, desde as pessoas presentes até os materiais disponíveis e as atividades propostas. Em vista desse cuidado comunicativo, a pesquisadora integrada também passou a fazer sua autodescrição com regularidade, e D.A. foi estimulada a fazer o reconhecimento tátil dos objetos e do espaço físico. Esse gesto revela não apenas um esforço para auxiliar a orientação espacial de D.A., mas também uma forma própria de construir sentido e estabelecer vínculos com o entorno, ou seja, o corpo em constante diálogo com o mundo. Assim, cada interação passou a configurar-se como uma experiência estética ampliada para o ambiente, onde a escuta sensível e o toque são veículos de mediação entre a percepção e a criação.

Começamos com a leitura tátil do livro “Nas asas da poesia”, da autora Simone Pedersen<sup>5</sup>, que possui texto e imagens com impressão visual e em Braille. Ao direcionar as mãos da jovem D.A. sobre o livro, aos poucos ela foi decifrando o título e a imagem em relevo da capa. Apesar de o livro ser impresso também para leitura visual, instintivamente, o olhar leigo recai sobre o relevo, procuram lógica no labirinto de pontinhos, organizados e codificados pelo francês Louis Braille, há mais de um século. Imagens da borboleta (que se encontra na capa e no decorrer da história), foram relacionadas por D.A. com facilidade, porém quando seus dedos perpassam as páginas e encontravam outras ilustrações (como uma versão estilizada dos patos e a lagartixa), ela parou diante do relevo, calada, buscando entender o que significam aquelas linhas pontilhadas. Quando ela insistia, percorrendo as linhas usando o tato fino, ela perguntava “que forma é essa?”

Assim, quando D.A. lia com os dedos o livro “Nas asas da poesia”, e encontrava uma representação da qual ela não reconhecia, a pesquisadora passou a sugerir que recorresse à memória de experiências cotidianas, como a sensação de grama sob seus pés, água correndo num lago, penas de aves, o cheiro de residências rurais. De alguma maneira, o resgate daquela lembrança, ganhou forma através das ilustrações em relevo do livro. Normalmente, quando lhe era proposta alguma prática envolvendo desenho, pintura ou modelagem, D.A. recorria a um processo de narrativa que lhe era muito prazeroso. Como gostava de ouvir, contar histórias e cantar, a leitura tátil dessa obra desencadeou uma série de narrativas com a qual ela imediatamente relacionou com o seu poema de Hip-Hop preferido. Após a leitura, D.A. recitou espontaneamente o poema: “Quem dera eu encontrar um par de asas e sair por aí sem direção. Quem dera eu não precisar usar palavras para explicar o que está em meu coração” (Azzi, Poesia acústica n°6. 2019)<sup>6</sup>. A partir disso, refletimos juntas sobre o desejo de

5 Simone Pedersen, “Nas asas da poesia”, 2013.

6 Azzy, Poesia acústica n°6. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=BLmhQOa\\_zVI](https://www.youtube.com/watch?v=BLmhQOa_zVI).

liberdade que o poema evoca, e sobre a busca por formas mais autênticas de expressão, que transcendem a linguagem visual. Na letra, o anseio por “um par de asas” pode representar uma vontade de se mover livremente pelo seu mundo interior e exterior, sem a necessidade de justificar cada passo. Um impulso para escapar do cotidiano.

É importante destacar que a leitura tátil atravessa caminhos diferentes até ser decodificada pelo cérebro. O reconhecimento tátil não é imediato, conforme sugere Ballestero-Àlvarez (2001), pois é uma leitura sequencial, estritamente temporal, e por isso mais lenta. Conforme o autor, quando enxergamos um objeto qualquer, a imagem pode sugerir simultaneamente noções de tamanho, textura e movimento, entre outras propriedades, sem que seja necessário tocá-lo. A percepção, portanto, expande-se incorporando outras dimensões sensoriais, construindo uma compreensão holística do ambiente. Para pessoas com deficiência visual, essas informações chegam por outros sentidos, como o tato, o som, o cheiro e pela experiência que se soma a partir de todos estes sentidos. Nesse contexto, é preciso dar tempo para que o leitor tátil possa atribuir significado às imagens em relevo.

Na continuidade da leitura e partilha do poema de Hip-Hop, a pesquisadora propôs a realização de um desenho tátil, usando como linhas/traços o barbante aderido sobre papel adesivo, que, por escolha da própria D.A., representaria a personagem do poema, em sua caminhada pelos bairros periféricos do Rio de Janeiro, até alcançar suas asas e voar. Na prática, seu desenho apresentou uma sequência de traços que ganhavam dimensão, direção e ritmo de acordo com sua narrativa sobre as possíveis vivências da personagem em sua trajetória fictícia.

**Figura 1: Coletânea de imagens que registram o processo de desenho tátil realizado por D.A.**



Fonte: Acervo da Pesquisa. 2025.

Diante dessa prática de mediação por meio do desenho tátil e da partilha de narrativas, foi possível adentrar brevemente o universo perceptivo de D. A., compreendendo como ela constrói sentidos a partir de seus movimentos e interações com o ambiente. A atividade favoreceu a criação de um diálogo significativo, conectando a leitura tátil ao universo sensorial e simbólico da menina, no qual se destacam os sons, a poesia e o canto. Esse diálogo emergiu de forma livre e espontânea ao longo da mediação, o que se revelou extremamente positivo, pois contribuiu para uma maior atenção e engajamento de D. A. nas demais etapas do processo criativo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência sensível acontece na relação que o ser humano estabelece com o meio em que vive. No campo das artes visuais, as práticas arte educativas também se fundamentam nessas relações sensíveis que promovem experiências estéticas que ampliam a percepção e o entendimento do mundo. Conforme a pesquisadora Sheila Correia de Araújo (2007) afirma, por trás do diagnóstico de baixa visão ou cegueira, existe uma pessoa que possui os mesmos desejos e necessidades que as demais, e vai buscar alcançar suas necessidades desenvolvendo estratégias e tecnologias de percepção e assimilação do meio em que vive. Independentemente do tipo de cegueira, o indivíduo possui os demais sentidos e passa a ser dependente de outras percepções, como a audição e o tato, que estarão inseridos em qualquer processo de aprendizagem, tornando-se as ferramentas mais importantes da pessoa com deficiência visual. Diante disso torna-se indispensável adaptar as informações visuais a outras vias sensoriais.

Logo, as propostas de mediação até aqui descritas focaram na experiência perceptiva para o contato e a fruição artística a partir da leitura de um livro, a fim de envolver de maneira mais significativa a experiência da jovem D.A., cuja participação destaca o potencial das artes como experiência sensível e inclusiva. Observamos que o desenho tátil permitiu à jovem D.A. experimentar diferentes materialidades e contextos. Assim, podemos concluir que tais propostas artísticas inseridas no ambiente da APAE, evocaram memórias, emoções, diálogos que incentivaram os usuários a perceber o ambiente, como meio de expressão e de desenvolvimento cognitivo.

#### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sheila Correia de. **O jogo simbólico da criança cega**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10544>. Acesso em: 10 abril 2026.

ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE). **Quem somos, s.a., s.p.** Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 10 abril 2026.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, José Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos.** Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21032005-213811/publico/alfonso1.pdf>. Acesso em: 10 abril 2026.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre Arte.** São Paulo. Ática. 1986.

CANAL JON. **Parte da Azzi em poesia acústica #6.** You Tube, 10 de março de 2019. 1 Vídeo (1 min e 23 s). Publicado pelo Canal Jon. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=BLmhQOa\\_zVI](https://www.youtube.com/watch?v=BLmhQOa_zVI). Acesso em: 12 abril 2026.

CRUZ, Sara Vasconcelos. **Travessia dos sentidos: estratégias de mediação multissensorial e inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Arte, cultura, educação e trabalho: proposta orientadora das ações.** Brasília, 2001. Disponível em: [https://feapaesp.org.br/material\\_download/122\\_arte\\_cultura\\_e\\_educacao%202000%20FENAPAEs.pdf](https://feapaesp.org.br/material_download/122_arte_cultura_e_educacao%202000%20FENAPAEs.pdf). Acesso em: 10 abril 2026.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Documento Norteador Arte: Ações Norteadoras de Artes nas Unidades Educacionais da Rede APAE.** Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2018. Disponível em: <https://media.apaebrazil.org.br/DOCUMENTO-NORTEADOR-ARTE-MIOLO-FINAL-2019.pdf>. Acesso em: 12 mai 2026.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Disponível em: [https://www.academia.edu/40124546/LE\\_GOFF\\_J\\_Uma\\_hist%C3%B3ria\\_do\\_corpo\\_na\\_Idade\\_M%C3%A9dia](https://www.academia.edu/40124546/LE_GOFF_J_Uma_hist%C3%B3ria_do_corpo_na_Idade_M%C3%A9dia). Acesso em: 12 mai 2026.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo. Mestre Jou, 1977.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. A experiência perceptiva, o corpo e a pessoa deficiente visual. **Cadernos de Psicologia**, Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 2, n°1, p. 39-44, 1996. Disponível em: <https://www.cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/10>. Acesso em: 05 abril 2026.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo. Martins Fontes. 2006.

PELAES, Maria Lúcia Wochler. **Reflexões sobre a fenomenologia da percepção e das vivências relacionadas ao grupo de pesquisa “Perceber: um estudo sobre o perceber na arte”.** MASINI, Elcie F. Salzano (org.). *Vivências.* São Paulo: LiberArs, pp.: 51-64, 2021.

ROCHA, Náira dos Santos. **A pessoa cega e suas representações simbólicas.** Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - Salvador. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33114/1/N%C3%81IRA%20SANTOS%20ROCHA.pdf>. Acesso em: 10 abril 2026.

SOUZA, Tanya Cecília Bottas de Oliveira e. **Um novo olhar sobre o outro:** constituição de um caminho formativo para o professor, por meio de uma atitude fenomenológica. Org.: Elcie F. Salzano Masini. Perceber: raiz do conhecimento - livro 3. Curitiba: Editora CRV, pp.: 105-118, 2019.

# A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO INCLUSIVO, MEDIAÇÃO DA LEITURA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL NO PROJETO BIBLIOTECA VIVA: GESTÃO INOVADORA PARA TRANSFORMAR LEITORES EM PROTAGONISTAS

*Rosileide Oliveira de Sousa Mendes<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Construir uma educação que realmente acolha a todos no Brasil tem nos desafiado a deixar para trás velhos hábitos de exclusão e a transformar nossas escolas em lugares onde cada estudante se sinta, de fato, pertencente. Não se trata apenas de garantir o acesso formal dos estudantes à escola, mas de assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento. Nesse sentido, ainda persistem barreiras que limitam a plena inclusão dos sujeitos no contexto escolar (Glant; Pletsch, 2016; Booth; Ainscow, 2002). Como afirmam Booth e Ainscow (2002, p. 3), a inclusão envolve “a redução das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes”. A partir desta observação é possível afirmar que a biblioteca escolar emerge como um espaço potencialmente estratégico, embora ainda subutilizado em muitas instituições de ensino.

Mesmo com os avanços nas políticas públicas educacionais, ainda temos um longo caminho pela frente para que a inclusão saia do papel. O maior desafio é derrubar as barreiras que impedem que muitos alunos participem plenamente da vida escolar, sentindo-se parte do grupo. Conforme destacam Glat e Pletsch (2016), o processo de inclusão escolar ainda enfrenta entraves relacionados à organização pedagógica, à formação docente e às condições estruturais das instituições.

Em perspectiva internacional, Booth e Ainscow (2002, p. 3) reforçam que a inclusão implica “a redução das barreiras à aprendizagem e à participação de

---

<sup>1</sup> Bibliotecária (CRB-14/1799). Mestranda em Educação pela Universidad Internacional Iberoamericana de México – UNINI México. E-mail: rosileidemendes7@gmail.com.

todos os estudantes”, isso exige que tenhamos a coragem de mexer no coração do que fazemos em sala de aula, renovando nosso jeito de ensinar para que ele faça sentido para todos os alunos.

É fundamental ampliar o olhar sobre os diferentes espaços que compõem o ambiente escolar, reconhecendo que cada momento de aprendizado tem o poder de transformar quem o aluno é e quem ele pode vir a ser. A biblioteca escolar, frequentemente percebida como espaço secundário, pode assumir papel estratégico na promoção da educação inclusiva, desde que seja compreendida como ambiente pedagógico ativo, articulado ao currículo e às práticas docentes. De acordo com Campello (2009), a biblioteca escolar deve ser concebida como espaço de aprendizagem, no qual se desenvolvem competências leitoras, informacionais e culturais essenciais à formação dos estudantes.

Observa-se que, em muitas instituições, a biblioteca ainda acaba ficando esquecida em um canto, pois muita gente ainda a vê como aquele lugar silencioso e antigo, que pouco tem a ver com o mundo agitado e interativo onde os alunos vivem hoje. Essa falta de sintonia acaba fazendo com que a biblioteca se torne invisível no dia a dia da escola. Com isso, perdemos a chance de transformá-la em um lugar onde todos se sintam acolhidos e representados. Campello (2009), aponta que a biblioteca escolar, quando não integrada ao projeto pedagógico, tende a assumir um papel marginal no processo de ensino e aprendizagem, reduzindo sua função formativa. Mudar essa visão exige mais do que apenas arrastar os móveis ou decorar as paredes; pede que a gente redescubra o sentido desse espaço. O objetivo é criar um ambiente que celebre as diferenças e convide cada aluno a ser o protagonista da sua própria jornada.

A mediação da leitura, nesse cenário, tornando a biblioteca o coração dessa mudança, transformando-a em um lugar vivo que pulsa junto com a nova realidade da escola. Ao possibilitar o diálogo entre o estudante e o texto, a mediação contribui para a construção de sentidos e para o desenvolvimento de uma relação mais significativa com a leitura. Freire (1989, p. 11) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que o ato de ler está intrinsecamente ligado às experiências e vivências dos sujeitos. Assim, práticas mediadoras que consideram o contexto sociocultural dos estudantes tornam-se fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva.

É nesse horizonte que se insere o projeto *Biblioteca Viva: Gestão Inovadora para Transformar Leitores em Protagonistas*, que propõe a ressignificação da biblioteca escolar a partir da escuta ativa, da mediação da leitura e do protagonismo estudantil. Inspirado em abordagens inovadoras, como o Design Thinking (Brown, 2010), o projeto busca construir soluções pedagógicas centradas nas necessidades dos estudantes, promovendo sua participação no processo educativo.

Através desse cenário, este capítulo tem como objetivo analisar a biblioteca escolar como espaço inclusivo, a partir das experiências desenvolvidas no projeto *Gestão Inovadora para Transformar Leitores em Protagonistas*, que foi inicialmente aplicado na escola de Ensino regular São Miguel na cidade de Fraiburgo, Meio Oeste, no estado de Santa Catarina. com a discupação de que maneira a mediação da leitura e o protagonismo estudantil podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, participativas e significativas. Ao unir boas ideias com ações que funcionam na prática, nosso objetivo é mostrar como a biblioteca pode ser, de fato, um motor de mudança para uma escola que acolhe todo mundo

## DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os sujeitos têm direito à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Essa ideia nos convida a transformar a própria estrutura da escola. Em vez de esperar que o aluno se molde ao sistema, é a instituição que se abre para acolher o que cada estudante precisa, deixando no passado aquele modelo antigo que tentava tratar todo mundo igual e acabava deixando muitos para trás. A inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de participação efetiva e de aprendizagem significativa para todos.

No contexto brasileiro, esse debate ganha centralidade a partir das políticas públicas educacionais que reafirmam o direito à educação como princípio fundamental. Entretanto, como apontam Glat e Pletsch (2016), ainda persistem desafios significativos relacionados à implementação de práticas inclusivas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação docente e à reorganização dos espaços pedagógicos. Isso deixa claro que incluir não é apenas seguir leis ou decretos. A inclusão de verdade só acontece quando mudamos nossas atitudes e o jeito de ensinar no dia a dia da sala de aula.

É exatamente aqui que a biblioteca ganha força. Embora muita gente ainda não dê o devido valor, ela é um lugar cheio de vida e possibilidades, esperando para ser redescoberto. Tradicionalmente vista como um ambiente secundário, voltado apenas ao empréstimo de livros, a biblioteca precisa ser ressignificada como espaço pedagógico ativo, capaz de contribuir para a construção de uma educação mais equitativa. De acordo com Campello (2009), a biblioteca escolar deve ser compreendida como um ambiente de aprendizagem que articula informação, leitura e formação cultural, assumindo papel relevante no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Nessa perspectiva, pensar em uma biblioteca inclusiva é entender que cada aluno tem seu próprio jeito de descobrir o mundo e de lidar com o

conhecimento. Isso nos pede um olhar mais atento, que veja a diversidade não como um problema a ser resolvido, mas como a base de tudo o que acontece na escola.. Booth e Ainscow (2002, p. 3) afirmam que a inclusão envolve “a redução das barreiras à aprendizagem e à participação”, o que reforça a necessidade de transformar não apenas o acesso aos recursos, mas também as práticas pedagógicas que estruturam o uso desses espaços.

A biblioteca escolar, quando orientada por princípios inclusivos, pode favorecer experiências de aprendizagem mais democráticas e participativas. Ao abrir as portas para diferentes histórias, linguagens e jeitos de se expressar, a biblioteca expande o horizonte dos alunos. Isso não apenas facilita o acesso ao saber, mas ajuda cada um a formar sua própria opinião e a olhar para o mundo com mais curiosidade e criticidade. Nesse sentido, a leitura deixa de ser uma atividade restrita e passa a constituir-se como prática social, conforme destaca Freire (1989, p. 11), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

A biblioteca pode atuar como espaço de acolhimento, um lugar onde os alunos olham em volta e se sentem em casa. Esse acolhimento é o coração da inclusão, pois quando o estudante sente que aquele espaço também é dele, ele se envolve muito mais e o aprendizado flui com naturalidade. Quando o estudante se sente parte do espaço, sua relação com o conhecimento torna-se mais significativa e potente.

Contudo, para que a biblioteca cumpra esse papel, é necessário superar práticas tradicionais e investir em ações pedagógicas intencionais, que promovam a participação ativa dos estudantes. Isso envolve desde a organização do acervo até a mediação da leitura, passando pela escuta das demandas e interesses dos sujeitos. Como destaca Perrenoud (1999), a prática pedagógica exige constante reflexão e adaptação, especialmente em contextos marcados pela diversidade.

Assim, quando olhamos para a biblioteca pelo prisma da inclusão, ela deixa de ser apenas um lugar de silêncio para se tornar um espaço vivo de possibilidades. É onde o saber se encontra com o respeito às diferenças, ajudando a construir uma escola mais justa, democrática e acolhedora para todos. Ao assumir esse papel, a biblioteca contribui não apenas para a formação de leitores, mas para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar ativamente da sociedade.

## **Mediação da leitura como prática inclusiva**

A mediação da leitura constitui-se como elemento central na construção de uma biblioteca escolar inclusiva. Diferentemente de uma abordagem baseada apenas na disponibilização de livros, a mediação pressupõe a intervenção intencional do educador, que atua como ponte entre o estudante e o texto,

favorecendo a construção de sentidos e a ampliação das experiências leitoras. Nesse processo, o mediador não apenas orienta a leitura, mas cria condições para que o sujeito se reconheça como leitor e participante ativo do processo educativo.

Nessa perspectiva, a mediação da leitura ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter pedagógico e formativo. Conforme destaca Paulo Freire (1989, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o ato de ler está profundamente relacionado às experiências, vivências e contextos socioculturais dos sujeitos. Assim, a mediação precisa considerar essas dimensões, valorizando os saberes prévios dos estudantes e promovendo o diálogo entre o texto e a realidade.

No contexto da educação inclusiva, essa prática torna-se ainda mais relevante, uma vez que os estudantes apresentam diferentes formas de aprender, interpretar e se expressar. A mediação, nesse sentido, possibilita a flexibilização das estratégias pedagógicas, permitindo que todos os sujeitos participem do processo de leitura, independentemente de suas especificidades. De acordo com Bernadete Santos Campello (2009), a atuação do mediador é fundamental para transformar o acesso ao livro em experiência significativa, exigindo planejamento, sensibilidade e conhecimento das necessidades dos leitores.

Além disso, a mediação da leitura contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor e participativo na biblioteca escolar. Ao promover práticas como rodas de leitura, contação de histórias, leitura compartilhada e atividades interativas, o mediador amplia as possibilidades de envolvimento dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento do interesse pela leitura e o fortalecimento do vínculo com o espaço da biblioteca. Essas práticas, quando orientadas por intencionalidade pedagógica, tornam-se potentes estratégias de inclusão, pois reconhecem e valorizam a diversidade presente no contexto escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel da mediação na formação de leitores críticos. Ao estimular a interpretação, o questionamento e a reflexão, o mediador contribui para que o estudante ultrapasse a leitura superficial e desenvolva uma compreensão mais aprofundada dos textos e do mundo. Nesse sentido, a leitura assume função social e emancipadora, alinhando-se à perspectiva freireana de educação, que compreende o conhecimento como instrumento de transformação.

Entretanto, para que a mediação da leitura se efetive como prática inclusiva, é necessário que haja intencionalidade, planejamento e compromisso com a diversidade. Isso implica reconhecer que cada estudante possui um percurso singular de aprendizagem, exigindo do educador flexibilidade e abertura para adaptar suas práticas. Como aponta Philippe Perrenoud (1999), a ação pedagógica demanda constante reflexão e tomada de decisões diante de contextos complexos e diversos.

Dessa forma, a mediação da leitura, no âmbito da biblioteca escolar, configura-se como prática essencial para a promoção da educação inclusiva, ao possibilitar o acesso ao conhecimento de maneira significativa, participativa e humanizada. Mais do que formar leitores, trata-se de formar sujeitos capazes de interpretar o mundo, expressar suas ideias e participar ativamente da vida social.

## **O projeto Biblioteca Viva: *Gestão Inovadora para Transformar Leitores em Protagonistas* como experiência inclusiva**

O projeto Biblioteca Viva: *Gestão Inovadora para Transformar Leitores em Protagonistas* nasceu de um desejo inquietante: transformar a biblioteca da escola em um lugar pulsante, participativo e cheio de cor. Mais do que mudar as estantes de lugar, o projeto entende que a biblioteca pode ser o coração do aprendizado, desde que a gente se disponha a ouvir, colaborar e construir o conhecimento de mãos dadas com os alunos.

Para tirar essa ideia do papel, buscamos fôlego no Design Thinking. Como explica Tim Brown (2010), essa forma de trabalhar busca soluções criativas olhando profundamente para o que o ser humano realmente precisa. Na escola, isso significa colocar o estudante no centro de todas as escolhas, trocando as velhas fórmulas por um ambiente que acolha o que cada um traz de novo.

Tudo começou com uma conversa sincera. Paramos para observar o dia a dia e ouvir o que os alunos sentiam sobre a biblioteca. O que descobrimos foi um alerta: para muitos, aquele era um lugar de silêncio forçado e regras rígidas, onde a autonomia passava longe. Esse diagnóstico foi o nosso ponto de partida para dar um novo sentido ao espaço, focando no que realmente fazia falta para quem estuda ali.

Colocamos a mão na massa. Deixamos o ambiente mais acolhedor, flexibilizamos o uso do espaço e criamos atividades onde os estudantes pudessem ser os verdadeiros protagonistas. De repente, eles estavam escolhendo os novos livros, ajudando a organizar o acervo e sugerindo o que queriam fazer ali. O resultado? O sentimento de “esse lugar é meu” cresceu, e o gosto pela leitura acompanhou esse movimento.

Essa forma de agir fala diretamente com a educação inclusiva. Como lembram Tony Booth e Mel Ainscow (2002), incluir de verdade depende de derrubar barreiras e garantir que todos possam participar. O projeto Biblioteca Viva: *Gestão Inovadora para Transformar Leitores em Protagonistas*, mostra que a inclusão acontece quando o aluno deixa de ser apenas um espectador e assume o papel principal.

É claro que inovar traz desafios. Ajustar o projeto ao currículo, preparar a equipe e lidar com as limitações da estrutura física exige persistência. Como bem

diz Philippe Perrenoud (1999), educar exige reflexão constante e a capacidade de se adaptar, o que nos mostra que aprender a ensinar é um caminho que nunca termina.

Ao fim, o projeto Biblioteca Viva: *Gestão Inovadora para Transformar Leitores em Protagonistas* se mostra como uma experiência poderosa. Ele prova que a biblioteca escolar pode ser muito mais que quatro paredes cheias de livros: ela pode ser um espaço de construção coletiva, onde o acesso ao saber caminha junto com a liberdade, a autonomia e o pensamento crítico de cada jovem.

## **Desafios da inclusão na biblioteca escolar**

Apesar dos resultados positivos, a implementação de práticas inclusivas na biblioteca escolar ainda enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos. A atuação no contexto da educação inclusiva exige não apenas boa vontade, mas domínio teórico, sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptação às diferentes realidades dos estudantes. Nesse sentido, a formação continuada torna-se elemento essencial para que educadores e mediadores da leitura possam desenvolver práticas mais conscientes, críticas e alinhadas às demandas da diversidade.

Conforme destaca Philippe Perrenoud (1999, p. 7), “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”, o que evidencia a complexidade da prática docente e a necessidade de constante reflexão sobre a ação pedagógica. No contexto da biblioteca escolar, essa complexidade se intensifica, uma vez que o mediador precisa lidar com diferentes perfis de leitores, interesses variados e múltiplas formas de interação com o conhecimento.

Além da formação profissional, outro desafio relevante refere-se à limitada articulação entre a biblioteca escolar e o currículo. Em muitas instituições, a biblioteca ainda é percebida como um espaço complementar, desvinculado das práticas pedagógicas centrais. Essa fragmentação compromete seu potencial educativo e dificulta a implementação de ações inclusivas mais estruturadas. De acordo com Bernadete Santos Campello (2009), a biblioteca escolar só cumpre plenamente sua função quando integrada ao projeto pedagógico da escola, atuando de forma colaborativa com professores e demais profissionais da educação.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito às condições estruturais e materiais das bibliotecas escolares. A ausência de recursos acessíveis, como livros em formatos adaptados, tecnologias assistivas e ambientes adequados, constitui uma barreira significativa para a inclusão. Nessa perspectiva, a inclusão não depende apenas de práticas pedagógicas, mas também de investimentos institucionais que garantam condições equitativas de acesso ao conhecimento.

Além disso, é importante considerar que a construção de uma biblioteca inclusiva envolve mudanças culturais no interior da escola. Muitas vezes, práticas tradicionais ainda predominam, dificultando a adoção de propostas mais participativas e inovadoras. Conforme apontam Tony Booth e Mel Ainscow (2002), a inclusão requer a transformação das culturas, das políticas e das práticas escolares, o que implica um processo contínuo e coletivo de revisão de concepções.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a consolidação de práticas inclusivas na biblioteca escolar não ocorre de forma imediata, mas demanda tempo, planejamento e compromisso institucional. A formação continuada, a integração curricular, a melhoria das condições estruturais e a mudança de cultura escolar são elementos interdependentes que precisam ser considerados nesse processo.

Assim, mais do que reconhecer os desafios, é fundamental compreendê-los como parte do percurso de transformação da escola. Ao enfrentar essas questões de maneira crítica e reflexiva, a biblioteca escolar pode avançar na construção de um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de promover o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do projeto *Biblioteca Viva: Gestão Inovadora para Transformar Leitores em Protagonistas*, evidencia que a biblioteca escolar pode se constituir como espaço privilegiado de educação inclusiva, desde que orientada por práticas de mediação, escuta e participação. Quando ressignificada como ambiente pedagógico ativo, a biblioteca ultrapassa sua função tradicional e passa a contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e acessíveis a todos os estudantes.

A mediação da leitura mostrou-se elemento central nesse processo, ao favorecer a construção de sentidos, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento do vínculo dos estudantes com o conhecimento. Associado a isso, o protagonismo estudantil revelou-se fundamental para ampliar o engajamento e consolidar a biblioteca como espaço de pertencimento.

Embora desafios ainda persistam, especialmente no que se refere à formação continuada e à articulação com o currículo, a experiência analisada demonstra que práticas intencionais e sensíveis à diversidade podem promover avanços concretos na perspectiva da inclusão.

Dessa forma, a biblioteca escolar reafirma seu potencial como espaço de transformação, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, participativa e comprometida com a valorização das diferenças.

## REFERÊNCIAS

- BROWN, Tim. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: CSIE, 2002.
- CAMPELLO, Bernadete Santos. **Biblioteca escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CAMPELLO, Bernadete Santos. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: desafios e perspectivas. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 449-459, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

### *Declaração de uso de Inteligência Artificial*

Foi utilizada ferramenta de inteligência artificial como apoio à revisão linguística, organização textual e aprimoramento da coesão do capítulo. O conteúdo foi integralmente revisado pela autora, que assume total responsabilidade pela originalidade, consistência teórica e autoria intelectual do texto, em conformidade com as diretrizes do edital.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

- Acessibilidade 19, 20, 22, 26, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 76, 79, 105  
Acolhimento 6, 98  
Adaptação 13, 14, 24, 44, 61, 71, 98, 101  
Alfabetização 5, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 60, 66, 68, 75  
Aplicativos 20, 23, 27, 67, 78  
Aprendizagem 5, 6, 7, 10, 11, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 80, 81, 83, 84, 85, 89, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103  
Aprendizagem ativa 20, 25  
Aprendizagem significativa 18, 25, 64, 97  
Aprendizagens 19, 20, 24, 25, 43, 61, 63  
Atendimento Educacional Especializado (AEE) 29, 30, 70, 72, 76, 77, 78  
Autonomia 11, 19, 24, 26, 30, 32, 39, 45, 46, 59, 63, 65, 66, 73, 80, 88, 97, 100, 101, 102, 103  
Avaliação 11, 60, 75, 77

### B

- Baixada Fluminense 38, 41, 44, 45, 69, 70, 73, 75, 76  
Barreiras 5, 6, 9, 19, 31, 32, 34, 55, 59, 61, 62, 65, 66, 70, 71, 74, 95, 98, 100  
Biblioteca 5, 15, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102

### C

- cidadania 34, 50  
competências 18, 19, 24, 27, 64, 65, 88, 96, 103  
comunicação 6, 18, 21, 33, 39, 50, 54, 60, 62, 65, 66, 67, 68, 85, 87  
comunidade escolar 22, 46  
construção coletiva 5, 6, 11, 43, 101  
convivência 6, 40, 42, 46  
cooperação 31, 33, 34  
cultura 7, 14, 18, 22, 24, 25, 26, 30, 36, 41, 43, 46, 48, 54, 55, 60, 68, 83, 93, 102  
cultura escolar 30, 102  
currículo 24, 32, 43, 63, 65, 71, 74, 96, 100, 101, 102

## D

- Deficiência 5, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 19, 24, 31, 39, 46, 49, 53, 56, 58, 59, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92
- Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 5, 34, 42, 44, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79
- Desenvolvimento cognitivo 31, 92
- Desenvolvimento integral 29, 30, 59, 65, 66
- Didática 75, 76
- Direitos humanos 9, 29
- Diversidade 6, 19, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 44, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 69, 71, 73, 75, 79, 84, 87, 88, 98, 99, 101, 102
- Docente 19, 20, 21, 23, 24, 26, 32, 34, 36, 59, 60, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 95, 97, 101
- Docentes 31, 34, 60, 70, 77, 96

## E

- Educação básica 6, 21, 35, 67, 69, 70, 79, 80
- Educação especial 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 26, 34, 35, 54, 61, 62, 63, 64, 70, 71, 74, 77, 78, 79
- Educação especial inclusiva 29, 70, 71, 74, 77, 78, 79, 80
- Educação inclusiva 5, 6, 8, 15, 37, 45, 59, 63, 64, 65, 70, 71, 96, 97, 99, 100, 101, 102
- Emoções 55, 92
- Ensino-aprendizagem 21, 25, 59, 63, 64
- Ensino colaborativo 5, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
- Ensino de geografia 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80
- Ensino fundamental 12, 27, 80, 89
- Equidade 19, 20, 26, 60
- Equitativa 31, 34, 97, 102
- Escola pública 5, 6, 8, 27, 66, 73, 76, 77
- Escrita 5, 18, 21, 22, 25, 26, 27, 39, 40, 42, 46, 50, 53, 62, 67, 71, 74

## F

- Família 7, 10, 11, 21, 77
- Formação continuada 6, 19, 66, 78, 101, 102
- Formação docente 23, 26, 59, 60, 70, 74, 79, 95, 97
- Formação inicial 69, 79

## G

- Gamificação 60, 64, 65, 66, 68
- Gestão 28, 96, 97, 100, 101, 102

## H

- Habilidades 11, 20, 21, 24, 38, 39, 45, 50, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 74, 85, 89

**I**

Igualdade 9, 29, 53, 82

Igualdade de oportunidades 29, 53, 82

Inclusão 5, 6, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 44, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

Inclusão digital 23, 61, 66

Inclusão escolar 10, 19, 69, 71, 79, 80, 81, 95

Inclusão social 24, 82, 88

Inclusiva 5, 6, 8, 12, 15, 19, 26, 29, 30, 37, 45, 54, 55, 59, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102

Inclusivo 22, 30, 36, 59, 64, 65, 66, 73, 76, 77, 78, 89, 97, 102

Inovação 22, 29, 68

Interação 6, 9, 20, 21, 24, 25, 31, 40, 44, 55, 59, 60, 63, 64, 70, 83, 85, 87, 90, 101

**L**

Leitura 18, 20, 22, 25, 26, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 50, 52, 53, 71, 74, 75, 76, 78, 86, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102

Letramento 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 44, 63, 68

Linguagem 27, 41, 46, 51, 52, 53, 73, 75, 76, 87, 91

**M**

Mediação 18, 19, 23, 24, 31, 40, 66, 67, 82, 84, 87, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 102

Mediação pedagógica 66, 67

Metodologias 11, 60, 63

**N**

Necessidades educacionais 12, 63, 88, 103

Neurodivergentes 39, 41, 43, 46

**O**

Oficinas pedagógicas 17, 18, 19, 20, 22, 25, 26

Organização 7, 14, 30, 31, 35, 39, 46, 52, 81, 89, 95, 98, 103

**P**

Participação ativa 24, 40, 50, 83, 84, 98

Pedagógica 6, 10, 12, 13, 22, 23, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 78, 90, 95, 98, 99, 101

Perspectiva inclusiva 29, 30, 68

Planejamento 8, 10, 11, 13, 34, 60, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 99, 102

Plataformas 25, 27, 78

Política 9, 29, 31, 36, 63  
Políticas educacionais 8, 23  
Políticas públicas 5, 9, 15, 20, 26, 53, 61, 63, 66, 82, 95, 97  
Potencialidades 12, 20, 23, 27, 44  
Prática pedagógica 10, 12, 13, 23, 27, 43, 90, 98  
Práticas 1, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 36, 40, 43, 44, 45, 46, 53, 54, 58, 59, 60, 62, 67, 71, 75, 79, 80, 81, 82, 85, 88, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 102  
Práticas inclusivas 11, 18, 97, 101, 102

## R

Recursos 11, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 62, 63, 65, 70, 73, 76, 77, 89, 98, 101  
Recursos digitais 22, 25

## S

Saberes 1, 24, 32, 33, 34, 46, 60, 63, 69, 72, 74, 79, 80, 85, 99  
Sala 12, 20, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 40, 41, 43, 44, 63, 69, 71, 75, 76, 77, 96, 97  
Sensibilidade 6, 14, 21, 26, 38, 40, 44, 83, 84, 85, 86, 99, 101  
Sensoriais 11, 13, 18, 29, 30, 70, 76, 84, 85, 86, 91, 92  
Sociais 5, 6, 8, 15, 18, 21, 25, 29, 30, 31, 36, 40, 46, 51, 52, 53, 55, 59, 60, 64, 65, 70, 74, 85, 88, 89, 97  
Socialização 39, 43  
Sociedade 7, 9, 18, 20, 37, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 79, 82, 88, 98  
Superação 58, 63, 65

## T

Tecnologia Assistiva (TA) 59, 60, 61, 65, 66  
Tecnologias 5, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 76, 78, 92, 101  
Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) 3, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 62  
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) 3, 58, 59, 60, 65, 66, 67  
Transtorno do Espectro Autista (TEA) 11, 12, 38, 39, 45

## V

Vivências 30, 31, 44, 54, 55, 69, 91, 93, 96, 99



