

encontrografia

Tempos e espaços no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva

desafios do ensinar e do aprender

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Flávia Roldan Viana

ORGANIZADORAS

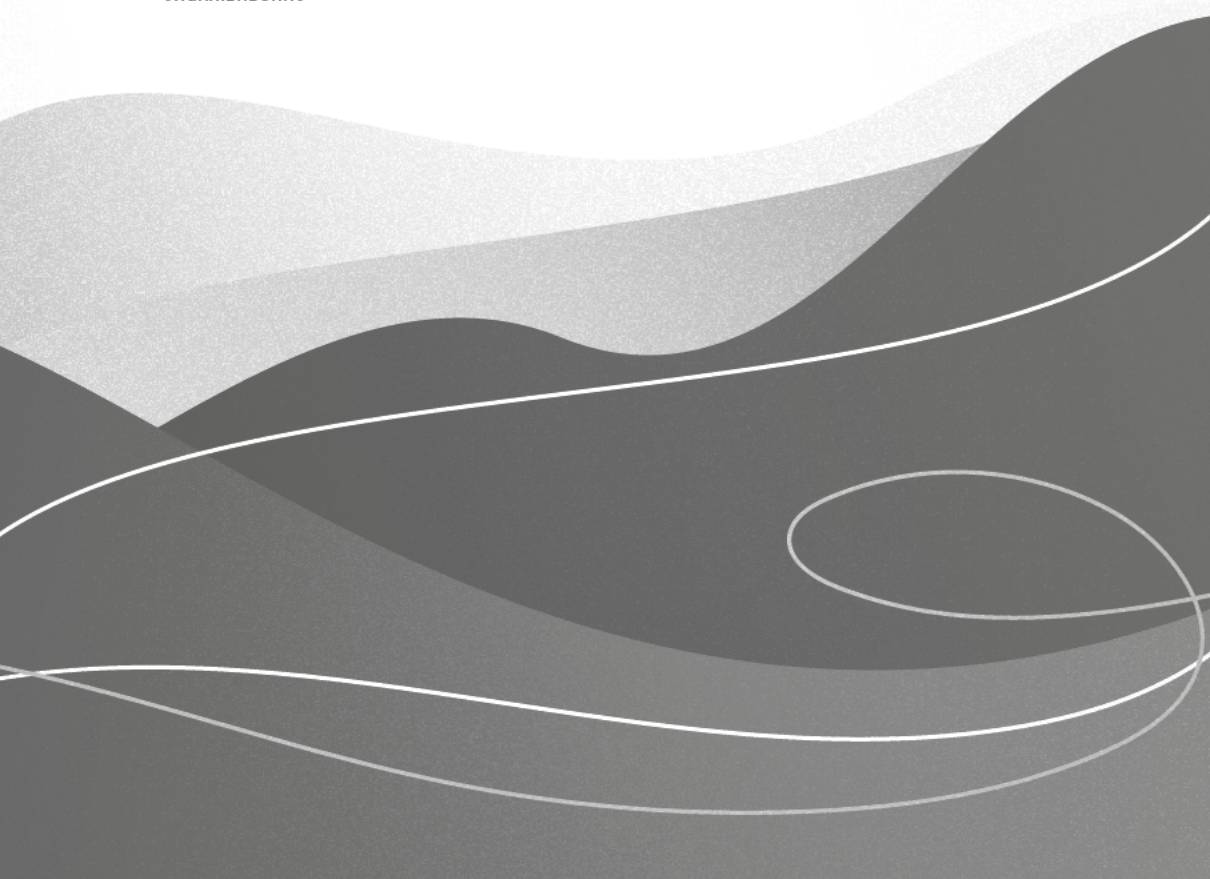
encontrografia

Tempos e espaços no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva

desafios do ensinar e do aprender

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Flávia Roldan Viana

ORGANIZADORAS



Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Magnific.com

REVISÃO

Alexi Ravi Virgínia (Estagiário)

Paula Vigneron (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tempos e espaços no contexto da educação especial
na perspectiva inclusiva [livro eletrônico] :
desafios do ensinar e do aprender /
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Flávia
Roldan Viana (organizadoras). -- Campos dos
Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2026.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-184-6

1. Educação 2. Educação especial 3. Inclusão
escolar 4. Práticas educativas I. Magalhães, Rita
de Cássia Barbosa Paiva. II. Viana, Flávia Roldan.

26-360734.0

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação especial inclusiva 371.9

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Este livro foi financiado pelo Programa de Apoio a Eventos no País (PAEPa/CAPES)



SUMÁRIO

PREFÁCIO.	10
--------------------------	-----------

PARTE 1. ESPAÇOS E CONCEITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PERSPECTIVA INCLUSIVA	14
---	-----------

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: UM INÉDITO VIÁVEL NA PRÁXIS DO NEP	15
---	-----------

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

2. GESTÃO DA SALA DE AULA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: BARREIRAS E POSSIBILIDADES	40
---	-----------

Geandra Claudia Silva Santos

3. A BIODIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O ENSINO COLABORATIVO	53
--	-----------

Lenise Maciel da Silva Bevenuto de Oliveira
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

4. ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO	74
---	-----------

Samira Fontes Carneiro
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

5. INTERSECÇÕES ENTRE ALTAS HABILIDADES E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	89
--	-----------

Rayne Augusta de Moraes
Maria Beatriz Ambrósio Albuquerque Bezerra
Débora Deliberato
Maria de Jesus Gonçalves

**6. CURRÍCULO ESCOLAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
HOSPITALAR E DOMICILIAR (AEHD): APRENDIZAGENS
AUTOBIOGRÁFICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE 102**

Andréia Gomes da Silva
Maria da Conceição Passeggi

**7. A INTERFACE ENTRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA E O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL 122**

Júlia Angélica de Oliveira Ataíde
Géssica Fabiely Fonseca

**PARTE 2. DESAFIOS DO ENSINAR E APRENDER EM CONTEXTOS
INCLUSIVOS 135**

**8. A LINGUAGEM SIMPLES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO ESCOLAR . . . 136**

Felipe Lucas de Souza
Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

**9. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL
HOSPITALAR: TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO
ALTERNATIVA EM FOCO. 155**

Maria Vitória Gomes da Costa
Kerem Hapuque Fonseca da Silva
Jacyene Melo de Oliveira Araújo

**10. DIÁLOGO EM LIBRAS E PORTUGUÊS MEDIADO PELA
GAMIFICAÇÃO E GÊNERO TEXTUAL MANGÁ. 172**

Aldijane Jales Carneiro e Silva
Pedro Luiz dos Santos Filho

**11. PERCURSO FORMATIVO COM ÊNFASE NA ATUAÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO NO GEAA. 184**

Sonia Azevedo de Medeiros
Flávia Roldan Viana

12. ACESSIBILIDADE NO TRANSPORTE PÚBLICO: UMA APLICAÇÃO COM SISTEMA DE PROTOTIPAGEM ARDUINO NANO V3.0 ATMEGA328P	207
Estefany Rillary Bezerra Soares Welton Batista dos Santos	
13. A LINGUAGEM SIMPLES COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	220
Gabriella Gouveia Galvão Campos Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	
14. IMPACTOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PARA SURDOS . .	235
Alcione Costa de Aquino Pinto Cabral Flávia Roldan Viana	
AUTORES E AUTORAS	246

PREFÁCIO

Nas primeiras linhas desse prefácio, compartilho a alegria e a honra de ler e prefaciá-la uma obra de elevada relevância científica e social, fruto de encontros, estudos, pesquisas e afetividades. Reforço publicamente minha admiração e respeito pelas organizadoras, professoras Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Flávia Roldan Viana. Peço licença às leitoras e leitores para registrar aqui as contribuições dos estudos e pesquisas da professora Rita Magalhães na minha trajetória de docente pesquisador. Ressalto seus trabalhos científicos/acadêmicos, mas, principalmente, seu compromisso ético e político, fortalecido pela sua amorosidade e defesa pelos direitos das pessoas público da Educação Especial.

O livro *Tempos e Espaços no Contexto da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: desafios do ensinar e do aprender* apresenta um conjunto potente de reflexões, pesquisas e experiências que reafirmam a educação inclusiva como compromisso ético, estético, político e pedagógico com a dignidade humana e com o direito de todas as pessoas ao acesso, participação, permanência e aprendizagem. Trata-se de uma obra coletiva que nasce do diálogo autêntico entre pesquisadoras, pesquisadores, professoras e professores comprometidos com a construção de práticas educativas mais democráticas, acessíveis e humanizadoras.

Ao percorrer os capítulos deste livro, reconheço uma característica que considero fundamental nas produções contemporâneas sobre Educação Especial Inclusiva: a recusa de abordagens meramente normativas ou técnicas. Os textos aqui reunidos não se limitam a discutir inclusão como conceito abstrato ou como cumprimento mecânico de legislações. Pelo contrário, revelam experiências concretas, tensões cotidianas, desafios institucionais e, sobretudo, possibilidades reais de transformação dos espaços educativos.

A primeira parte da obra, intitulada *Espaços e conceitos na Educação Especial em Perspectiva Inclusiva*, apresenta debates fundamentais para compreendermos os alicerces teóricos, políticos e pedagógicos da inclusão escolar. O capítulo inaugural, ao dialogar com Paulo Freire, propõe uma Educação Especial Freireana comprometida com a amorosidade, o diálogo e a esperança como práticas de emancipação. Em seguida, a discussão sobre gestão da sala de aula evidencia as barreiras ainda presentes no cotidiano escolar, mas também aponta caminhos possíveis para a construção de ambientes mais inclusivos e colaborativos.

A obra avança ao discutir a bidocência e o ensino colaborativo, trazendo contribuições importantes para a compreensão do trabalho coletivo entre docentes como estratégia de fortalecimento da inclusão escolar. Também merece destaque a reflexão sobre a atuação do professor de Educação Especial no processo de inclusão, reafirmando o papel desse profissional não como agente isolado, mas como articulador de práticas pedagógicas acessíveis.

Outro aspecto relevante desta primeira parte é a ampliação das discussões para temas que ainda recebem pouca visibilidade na produção acadêmica brasileira, como as intersecções entre altas habilidades e transtorno do espectro autista, além das reflexões sobre currículo no atendimento educacional hospitalar e domiciliar. Soma-se a isso a importante análise acerca da relação entre políticas de educação inclusiva e assistência estudantil, evidenciando que permanência e aprendizagem exigem políticas públicas integradas.

Na segunda parte, *Desafios do Ensinar e Aprender em Contextos Inclusivos*, os capítulos aprofundam experiências pedagógicas e práticas inovadoras que dialogam diretamente com os desafios contemporâneos da educação inclusiva. A discussão sobre Linguagem Simples no Atendimento Educacional Especializado e na educação de estudantes com deficiência intelectual reafirma a acessibilidade comunicacional como dimensão central do direito à educação.

As experiências envolvendo tecnologia assistiva, comunicação alternativa, gamificação, Libras, mangá e práticas colaborativas demonstram que a inclusão escolar exige criatividade pedagógica, abertura ao diálogo interdisciplinar e valorização das múltiplas formas de aprender e ensinar. São capítulos que evidenciam o potencial das tecnologias e das metodologias de ensino quando articuladas a uma perspectiva crítica de educação.

Destaco ainda a relevância das reflexões sobre formação docente e pesquisa na Educação Básica, especialmente quando articuladas à educação de estudantes surdos e às práticas colaborativas. Em um cenário marcado por disputas em torno do direito à educação inclusiva, esta obra reafirma a necessidade de fortalecer processos formativos comprometidos com a acessibilidade, com a diferença e com a justiça social.

Ao finalizar, afirmo que este livro não oferece respostas prontas. Sua maior contribuição talvez esteja justamente em provocar inquietações, ampliar horizontes e fortalecer o compromisso coletivo com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Os capítulos aqui reunidos demonstram que inclusão não é favor, concessão ou adaptação periférica; inclusão é princípio estruturante de uma educação democrática.

Tenho convicção de que esta obra se tornará importante referência para pesquisadoras e pesquisadores, estudantes, docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, profissionais da Educação Especial e todas as pessoas comprometidas com o direito à educação. Mais do que um conjunto de capítulos, este livro constitui um convite à reflexão crítica e à ação transformadora.

Que as páginas seguintes inspirem novos diálogos, fortaleçam práticas inclusivas e reafirmem a esperança de uma educação comprometida com

a dignidade humana, com a justiça social e com a emancipação de todas as pessoas. Felicito as organizadoras, autoras e autores, e desejo a todas as pessoas uma boa e inquietante leitura!

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães¹

1 Pessoa com deficiência (cego). Pesquisador com deficiência FAPERJ (Programa de Apoio ao Pesquisador com deficiência em ICTs do Estado do Rio de Janeiro) (2025–2027). Jovem Cientista do Nosso Estado (Programa Jovem Cientista do Nosso Estado) (2026–2028). Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Coordenador e docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Líder do Laboratório de Educação, Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Políticas Públicas (LETAPP/IFF). Coordenador do Observatório de Educação e Participação de Pessoas com Deficiência na Rede Federal no Estado do Rio de Janeiro (OBEDUCA/Deficiência com participação).

PARTE 1

ESPAÇOS E CONCEITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PERSPECTIVA INCLUSIVA

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: UM INÉDITO VIÁVEL NA PRÁXIS DO NEP¹

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Kássya Christinna Oliveira Rodrigues
DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O convite para a escrita deste texto mobilizou inquietação em nossos corpos quando, de uma parte, a anfitriã deste convite nos lembrou a temática comunicada “Tempos e espaços no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva: contribuições de Paulo Freire”, com base em uma pesquisa-ação sobre a alfabetização freireana em diferentes contextos educativos (Oliveira, 2024) e financiada pelo CNPq, bem como em recente tese de doutorado, intitulada *Educação Especial Freireana em práticas educativas em Belém do Pará: saber-fazer, desafios, sonhos e o inédito viável* (Rodrigues, 2024).

Diante das temáticas supracitadas, pensamos: o que comunicar? Desafiemo-nos a trazer elementos de ambos os estudos, que se enlaçam, possibilitando a tessitura de um texto qualitativo do tipo bibliográfico (Se-

1 Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.

verino, 2007), cuja base são dois relatórios de pesquisa, que envolvem a alfabetização com estudantes pertencentes à Educação Especial sob a orientação teórico-metodológica do educador brasileiro Paulo Freire. Estudos que trazem a potência da sistematização e partilha de uma proposta de Educação Especial afetada pela Educação Popular, da qual resulta um inédito viável, que nomeamos de Educação Especial Freireana.

O inédito-viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. Isso diante da dinâmica que eles implicam porque sendo palavra/práxis eles estão radical e essencialmente ligados ao que há de mais ontologicamente humano em nós: a esperança do e nos movimentos de aperfeiçoamento de nós mesmos e de nosso construir social-histórico para a paz, a justiça e a democracia (Freire, 2010, p. 481).

O inédito viável com a conotação de sonhos coletivos e políticos em permanente processo de realização, como explicitado por Ana Maria Freire (2010, p. 482):

Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, lembrando Paulo.

O objetivo deste estudo é analisar o inédito viável de uma Educação Especial Freireana efetivada pelo NEP, na cidade de Belém do Pará. Os objetivos específicos são: apresentar os princípios inclusivos presentes na pedagogia freireana; refletir sobre o porquê de Paulo Freire na Educação Especial e analisar o inédito viável da práxis de Educação Especial Freireana em contextos educativos da cidade de Belém, cujos educadores/as estão vinculados ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

Este estudo bibliográfico se debruça em dois relatórios de pesquisa, na literatura freireana, bem como em documentos oficiais que envolvem a referida temática. Tomamos, ainda, alguns princípios inclusivos de Freire com a finalidade de refletir sobre a tecitura de práticas de alfabetização na Educação Especial, que culminam com uma proposta de Educação Especial Freireana.

Esta escrita se faz urgente e necessária tanto para se pensar os múltiplos contextos e campos em que os princípios inclusivos da educação freireana pode ocupar quanto para acender a esperança de um mundo em que a aprendizagem sobre o acolhimento do outro humano, diferente, mas não desigual, seja possível; alento crescente em tempos de desesperança e de autoritarismos em esfera global.

Organizamos este texto em cinco seções: na primeira, a introdução, apresentamos o objetivo do estudo e sua metodologia; na segunda, discorremos sobre o porquê de Paulo Freire na Educação Especial; na terceira, enfatizamos aspectos inclusivos presentes na educação libertadora de Paulo Freire; na quarta, trazemos o movimento de práxis da Educação Especial Freireana no processo de alfabetização do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, com estudantes pertencentes à Educação Especial vinculadas/os a uma escola municipal de Belém e uma escola especializada; e, na quinta, tecemos as considerações finais do estudo.

POR QUE O PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Iniciamos esta seção com uma curiosa questão que nos tem sido recorrentemente apresentada sobre a educação freireana: por que Paulo Freire na Educação Especial? Esse autor, comumente, é associado à educação e alfabetização de pessoas jovens e adultas, à educação popular, à educação do/no campo, a sistemáticas de educação que envolvem movimentos sociais populares, no contexto de um Brasil atravessado pelos anos 1940, 1950, 1960... Período que lhe proporcionou inúmeras experiências com o Sesi e com o Ministério da Educação, mas que precisou ser suprimida no Brasil, em face da ditadura civil-militar de 1964, que culminou com seu exílio para Bolívia, Chile e outros países do mundo.

Pensar o contexto da Educação Especial, nas décadas de 40 a 60 do século XX, implica localizar o histórico fenômeno de segregação de corpos com marcadores de diferenças pelas deficiências, os quais encontravam-se institucionalizados em clínicas, hospitais, instituições especializadas orientadas por modelo clínico-terapêutico, médico-assistencial (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2005).

Aparente incongruência parece selar as trajetórias de Paulo Freire e as da Educação Especial, todavia importa lembrar que o educador nordestino se colocava ao desafio de desenvolver sua práxis educativa com grupos sociais colocados em condições de opressões, situação que lhe permitiu pensar o ser humano na integralidade de sua existência com as prementes contradições presentes nos seus contextos existenciais.

O desenvolvimento dessa práxis foi possível a partir de princípios construídos por este educador ao se deparar com situações das quais não dispunha de respostas, porém refletia sobre a sua ação e agregava à sua prática-pensamento nova possibilidade do fazer, o *quefazer*.

Na educação de Paulo Freire, o *Quefazer* apresenta as dimensões ética, política e pedagógica (Oliveira; Rodrigues, 2025). Como dimensão ética, o *quefazer* permite o encontro com o outro humano, como ser de alteridade, parte dele e de suas demandas. *Quefazer* que demanda energia, corpo, encontro, multissensorialidade, face a face, e criatividade para ensaiar a

existência como possibilidade, capacidade, potência de ser humano existente na comunidade de comunicação com relações horizontalizadas e afetadas pela vida.

A dimensão política do *quefazer* envolve a implicação, o compromisso, a certeza de ser possível a tomada de consciência, a mudança de posturas, a compreensão de que o mundo pode ser de outro jeito (melhor e mais bonito), bem como a percepção de não ser uma dada realidade “dada” por “vontade divina” e ou “espiritual”, mas esta realidade ser ação intencionalmente forjada e praticada pelo humano, que pode tomar sob suas mãos as rédeas e mudar a história.

Com a dimensão pedagógica do *quefazer*, Freire convida à sensibilidade do inteiro corpo educador, que é corpo, ao mesmo tempo território, à educação de seus medos, ao exercício do sistemático estudo, à prática da inventiva escrita, bem como a uma postura aberta para acolher as pessoas com todos os marcadores de diferenças.

Da sensibilidade do corpo-território educador, oriunda do *quefazer* pedagógico, decorrem as capacidades da atenção, da escuta, da pergunta, da autonomia, da curiosidade, da amorosidade, da boniteza, da esperança, da problematização pelas quais a inventividade de outros formatos relacionais compõe a cena pedagógica de ensino-aprendizagem.

Quefazer pedagógico pelo qual o ato de aprender resulta da complexa e indicotomizável relação do processo ensino-aprendizagem, o qual pressupõe compromisso ético, político e da boniteza daqueles que compõem o *setting* pedagógico, isto é, do/a educador/a-educando/a na sua forma relacional horizontal, da circularidade e da comunicação, com o/a educando/a, compreendido na sua integralidade do ser, na qual razão e sensibilidade, rigorosidade e amorosidade estão interligados em uma unidade dialética.

Em face desses *quefazeres* e dos princípios presentes na obra de Paulo Freire, é que reafirmamos o diálogo desde autor com o campo da Educação Especial, não com aquela Educação Especial dada em predatório campo de segregação socioeducacional, cultural e cognitiva dos corpos humanos com marcadores de diferenças que simula episódica invasão

cultural na América Latina e Continente Africano, pelo europeu inventor de discursos e práticas civilizatórias tornadas universais.

Comunicamos o diálogo de Freire com a Educação Especial positivamente afetada por seus *quefazeres*, em cujos discursos e práticas outras são possíveis, e processos inclusivos atravessam os corpos com marcadores de diferenças pelas deficiências.

O diálogo de Freire com a Educação Especial está fundamentado, para nós, na compreensão de que o mundo precisa ser mudado. Para isso, é necessária a assunção do que o autor nomeia **otimismo crítico**, quando comunica: “A minha posição, desde então, era a do otimismo crítico, isto é, a da esperança que inexiste fora do combate” (Freire, 2003, p. 38). Esperança vinculada à luta, ao movimento e à ação. Esperança que se pauta em ações concretas de uma educação libertadora. Esperança como força motriz do exercício de uma prática educativa que leva em consideração a cultura dos estudantes, contrapondo-se à visão fatalista de mundo e da prática educativa.

Estou convencido de que as dificuldades referidas diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde afinal transitariam até o saber mais sistematizado, que cabe a escola trabalhar (Freire, 2003, p. 41).

O convencimento do autor sobre os pontos de partida para a emergência de processos de ensino-aprendizagem nos possibilita reafirmar pontes dialógicas possíveis entre Freire e a Educação Especial, ainda que ele não tivesse tecido explícitos textos articulados com esta modalidade de ensino.

Tomamos as reflexões a seguir para, de mãos dadas com Paulo Freire e com seus princípios inscritos em sua obra, pensá-lo em diálogo com a Educação Especial hoje, primeiro quarto do século XXI.

Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, favor de quem, contra quem virá; sem nos in-

terrogar em torno de como fazer concreto o 'iné-
dito viável' demandado de nós a luta por ele (Freire,
2020, p. 136).

Essa interrogação existencial, cotidianamente vivida por nós, materializada com práticas de educação e de alfabetização com estudantes pertencentes aos Grupos Humanos da Educação Especial,² a partir de *quefazeres* éticos, políticos e pedagógicos é que nos permite validar o porquê de Paulo Freire na Educação Especial; mais que isso, a produção de uma Educação Especial Freireana partindo-se do pressuposto defendido pelo autor de que os seres humanos são programados para aprender. A inconclusão humana constitui a essência da educabilidade do ser humano. Desta forma, somos seres curiosos, em processo permanente de formação e aprendizagens.

PRINCÍPIOS INCLUSIVOS DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE

Pensar em aspectos inclusivos presentes na Educação de Paulo Freire nos remete aos seus escritos, nos quais o autor vai formulando sua construção teórico-metodológica em uma tessitura pela qual é indicotomizável a teoria da prática. Dessa maneira, os limites vivenciados em face de situações educativas concretas movimentam o corpo do autor a buscar na literatura as possibilidades que a prática não lhe permitiu compreender, ver, sentir. Com esse mesmo movimento, a prática apresenta a boa capacidade de provocar o desenvolvimento do campo teórico, até mesmo alargá-lo, aprofundá-lo.

Esse movimento construtivo dialético de ação-reflexão-ação ensinado por Freire tem sido fundamental para a produção/construção de práticas de educação popular desenvolvidas com estudantes pertencentes à Educação Especial desde o início dos anos 2000, no Núcleo de Educação

2 Grupos Humanos da Educação Especial é um termo tecido por Rodrigues (2024), que faz referência as pessoas em condição de deficiência, surdas, TEA, Altas Habilidades/Superdotação, TDAH e Transtornos Específicos da Aprendizagem.

Popular Paulo Freire, vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

As primeiras experiências foram mobilizadas em contextos hospitalares com educandos jovens, adultos e idosos em tratamento oncológico. Educadores/as populares “tateavam” o novo campo em que se tecia a educação, alfabetização freireana sem ter “terreno seguro” para sustentar seus passos, visto que se tratava de um projeto desafiador e inovador.

Nessa jornada, emergiram os primeiros princípios da **escuta** atenta do/a educando/a pelo/a educador/a, cuja ação garantiu a capacidade daquele **pronunciar sua palavra**. A alternância entre escutar e falar entre ambos trouxe à luz o exercício da comunicação e a emergência do diálogo.

Esse exercício inicial com a educação freireana com os Grupos Humanos da Educação Especial, em ambientes hospitalares, foi se aprimorando de modo que outros princípios foram se revelando ao mesmo tempo em que as práticas foram sendo mais bem sistematizadas, pensadas, dialogadas em contextos coletivos de planejamentos e reflexões sobre a ação. Assim, é a escuta e o diálogo com os/as educandos/as, associados aos princípios freireanos que a práxis vai sendo construída.

Os dois estudos pelos quais resultam o presente estudo destacam tanto princípios educacionais de Paulo Freire quanto demonstram uma *corpora* de práticas educacionais e de alfabetização pelos quais estes estudantes são significados como seres aprendentes.

PRINCÍPIOS FREIREANOS DA PRÁXIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os princípios freireanos que orientam a práxis de Educação Especial são:

Educação como ação social, coletiva e dialógica

Compreende Freire (1980) que a aprendizagem se processa por meio da comunicação entre sujeitos, sendo uma ação social, coletiva e dialógica. Os sujeitos conhecem individualmente, mas comunicam aos outros sujeitos o que conhecem, com vistas a transformar o mundo em colaboração. “O

diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (Freire, 1986, p. 14).

Assim, no processo ensino-aprendizagem, o/a educador/a e o/a educando/a são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. À medida que o conhecimento vai sendo constituído nas relações das pessoas entre si e com a realidade em que vivem, torna-se um processo dinâmico, histórico, permanente, vinculado à existência humana.

Em consequência, todas as formas de interação que o ser humano estabelece no seu processo de comunicação, família, escola etc. constituem-se como formadores de conhecimento e educativos.

O diálogo, na visão de Freire, ao possibilitar a escuta e a compreensão do outro, viabiliza experiências de solidariedade, de respeito ao outro e às diferenças, adquirindo uma dimensão ética.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2007, p. 60).

Freire ressalta a importância da ação colaborativa na ação educativa, e Vygotsky (1984, p. 117-118) explica que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Isso significa que a mediatização pedagógica não se efetiva só com o/a educador/a, mas também com os/as educandos/as, sendo importante a ação coletiva e colaborativa. Assim, Freire e Vygotsky defendem uma educação coletiva e colaborativa.

O respeito à pessoa humana, considerando as especificidades de sua idade, manifestações de seu contexto social, cultural e linguístico

A relação dialógica de Paulo Freire implica o respeito à pessoa do outro, o/a educando/a, como pessoa humana, que vive em contextos socioculturais diversos, devendo ser levado em conta a sua idade, saberes, vivências

e experiências de mundo. Por isso, a necessidade da escuta para entender quem é o/a educando/a com deficiência, onde vive, quais suas expectativas de vida, para desenvolver uma ação educativa significativa aos sujeitos.

Incentivo à curiosidade do educando em conhecer o mundo, de descobrir as coisas e de perguntar

Considerar que todo o ser humano é aprendente e está aberto ao conhecimento, bem como possui curiosidade em saber coisas e perguntar. Por isso, a educação precisa de ações de busca e de descobertas, sendo os/as educandos/as estimulados a pesquisar e a perguntar.

Nesse sentido, Freire contribui para desconstruir o discurso de que a pessoa com deficiência não aprende, não tem condições de aprender por causa de seus comprometimentos cognitivos e físicos. Todos são sujeitos aprendentes.

Estímulo ao educando a falar, se comunicar e a expressar sua forma de pensar, compreender e experienciar o mundo

O diálogo possibilita ao/a educando/a falar, se comunicar e a expressar sua forma de pensar e experienciar o mundo e, ao falar, participa, pensa sobre o que fala, expressa suas racionalidades, desejos e emoções. Permite, ainda, ao/a educador/a conhecer melhor seus educandos e planejar suas aulas de acordo com as suas necessidades educativas e sociais.

Pelo diálogo, o/a estudante com deficiência expressa suas situações de vida, dificuldades, desejos e sonhos, possibilitando ao/a educador/a conhecer suas necessidades educacionais.

Promover a participação do educando nas atividades, a ser o agente, o sujeito, ter autonomia no seu saber-fazer cotidiano social, cultural e ambiente escolar

O/a educando/a tem de ser participante das atividades educativas, sendo o/a educador/a o/a motivador/a e orientador/a da aprendizagem dos/as educandos/as. Assim, as atividades coletivas e colaborativas viabilizam serem os/as educandos/as sujeitos de suas aprendizagens,

construírem juntos, fazendo, pensando e criando juntos. Estimulam-se, nestas ações colaborativas, a solidariedade e os laços de afetividade.

Dessa maneira, a pessoa com deficiência não fica segregada na própria sala de aula, porque participa com os demais estudantes das atividades realizadas com a turma de forma colaborativa.

Considerar as situações existenciais, sociais e culturais do/a educando/a como parte do contexto cultural do ambiente escolar

O contexto social e cultural dos educandos é levado em conta no trabalho com os conteúdos escolares, considerando que o/a educando/a parte do que conhece para o que não conhece, e o que conhece de novo relaciona com o que já conhece, tendo por base sua vivência existencial, social e cultural.

Dessa forma, os conteúdos escolares estão relacionados com a vida, e os significados atribuídos pelos estudantes com deficiência, contribuindo para uma melhor aprendizagem.

Viabilizar a inclusão do educando na escola e na sociedade

A inclusão é viabilizada pela participação dos/as educandos/as nas atividades escolares colaborativas, não estando isolados/as nem segregados/as, como também pelo seu processo de aprendizagem, avançando em sua progressão escolar. Isto significa compreender que todos/as educandos/as possuem limites e possibilidades e apresentam ritmos de aprendizagem diferenciados, mas todos/as são aprendentes.

QUEM SOMOS? UM MERGULHO NA PRÁXIS FREIREANA

Nesta seção, trazemos elementos de dois relatórios de pesquisa. O primeiro intitulado *Projeto alfabetização de educandos da Educação Especial em Unidades Especializadas e Escolas Públicas* e o segundo *Educação Especial Freireana em práticas educativas em Belém do Pará: saber-fazer, desafios, sonhos e o inédito viável*, ambos os relatórios emergem de um lugar comum, o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP.

O primeiro refere-se a uma pesquisa-ação vinculada ao CNPq; nele, é explicitado um conjunto de práticas de alfabetização com educandos atravessados por marcadores de diferenças pela deficiência, a partir dos referenciais de Paulo Freire; o segundo relatório, oriundo de um doutoramento, tem, na pesquisa participante, a preocupação de investigar práticas de alfabetização com educandos pertencentes à Educação Especial a partir da Educação Freireana. Ambas as pesquisas foram aprovadas no comitê de ética.

Esses relatórios trazem interlocuções que se interseccionam ao se debruçarem sobre duas práticas de alfabetização desenvolvidas em territórios diferenciados: uma escola pública municipal e uma escola especializada da cidade de Belém, e sujeitos comuns, sendo participantes pessoas jovens, adultas e idosas da Educação Especial.

Convidamos o/a leitor/a deste texto a sensibilizar seu corpo para sentir o movimento de um intrigante fenômeno resultante desses estudos, o da emergência de um *inédito viável* que pode ser percebido quando as práticas investigadas intencionadas por uma alfabetização com estudantes em condição de deficiência a partir da educação freireana se metamorfoseia em uma prática de Educação Especial Freireana.

O relatório de pesquisa encaminhado ao CNPq tem em sua estrutura um conjunto de três práticas de alfabetização freireana realizadas com estudantes da Educação Especial, duas em Unidades Educacionais Especializadas e uma em uma Escola Comum Municipal, cujas ações envolvem crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. E o relatório doutoral, a prática alfabetizadora de diferentes contextos, entre os quais a escola comum municipal e a escola especializada.

Assim, destacamos, na tecitura do presente texto, a educação com educandos/as jovens, adultos e idosos, presentes nas duas escolas, uma da rede municipal e outra especializada, comuns às duas pesquisas (Oliveira, 2024; Rodrigues, 2024).

Quem são esses educandos? Homens e mulheres oriundos das classes populares, residentes de bairros periféricos de Belém do Pará. Pessoas que têm seus corpos atravessados por diferentes deficiências e condições específicas, a saber: a deficiência intelectual, a deficiência física,

síndromes congênitas, transtorno do espectro autista, e transtornos específicos da aprendizagem. Esses corpos em condição de deficiência e condições específicas são interseccionados por outros marcadores de diferenças, como os de raça-etnia, com o grupo constituído majoritariamente por pessoas negras, indígenas e/ou afro-indígenas, situação socioeconômica precária, em face de serem pertencentes às classes populares e da questão de gênero entre homens e mulheres.

Esses/as educandos/as anseiam por aprender saberes que a instituição educacional deveria compartilhar, todavia a maioria desses educandos/as sequer têm a compreensão do código escrito da língua portuguesa, mesmo tendo passado anos a fio em contextos educativos especializados e ou escolares comuns.

Os/as educadores/as populares que compõem essas práticas de educação são pertencentes ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, graduandos de cursos de licenciaturas e acadêmicos/as vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, assim vivenciam processos de formação inicial e permanente. Homens e mulheres, em sua maioria residentes em bairros periféricos de Belém, que disponibilizaram seus corpos ao processo de alfabetização freireana com os/as educandos/as pertencentes à Educação Especial e, tal como os/as educandos/as, muitos educadores/as são interseccionados por raça-etnia, sendo majoritário o atravessamento afro-indígena, questões econômicas pouco favoráveis, especialmente dos/as graduandos/as e profissionais que não conseguiram engajamento no mercado de trabalho, bem como a condição de gênero marcada pela diversidade de orientação sexual.

Como realizamos breve apresentação dos/as educandos/as e educadores/as, consideramos importante situar o/a leitor/a sobre o que seria o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). Este emerge no ano de 2002, todavia já existia como Projeto de Alfabetização de Adultos – Proalto, desde 1997. Com o retorno de seu doutoramento, a professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, com o coletivo do Proalto, acadêmicos e professores da Uepa, registra o NEP como Núcleo de Educação Popular, tendo como suas primeiras experiências desafiadoras práticas educativas e de alfabetização em múltiplos e distintos contextos, como ambientes hospitalares,

centros comunitários, comunidades rurais ribeirinhas e escolas públicas. Nestes lugares, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos fizeram, reciprocamente, encontrar exclusivamente com educadores/as populares graduandos/as de diferentes licenciaturas, visto que, àquela época, não havia ainda o Programa de Pós-graduação na UEPA.

Essas experiências primeiras não tinham “marcas no chão” pelas quais pudessem, seus educadores seguir; não tinha roteiro, a caminhada no seu percurso deixava pegadas regadas a muitas dúvidas sobre o como fazer a alfabetização na perspectiva freireana. Os primeiros corpos com atravessamentos de diferenças pelas deficiências se deram nos ambientes hospitalares e centros comunitários, nos quais pessoas com deficiências congênitas e/ou adquiridas marcavam inquietações nos corpos dos educadores populares.

Um lugar de acolhida com a estética da circularidade atravessava a todos/as educadores/as daquela época em uma reunião semanal. Nela, podia-se falar, manifestar dúvidas, vivenciar/sentir angústias diante dos limites dados *a priori* nos contextos em que se realizava educação popular no constante confronto com a educação bancária, até então forte de suas certezas. Circularidade coletiva em que todas as pessoas podiam aprender a pronunciar a palavra, bem como a viver a tensa democracia da fala, comunicação e da argumentação. Circularidade pela qual a escuta e o olhar atentos colaboravam propositivamente com indicações de possíveis caminhos em face daquilo que se não via. Circularidade compreendida hoje, primeiro quarto do século XXI, como embrião de um inédito viável que nomeamos Educação Especial Freireana.

A circularidade daquela e dessa épocas são mutáveis: à medida que partem e chegam novos/as educadores/as, abrem-se novos territórios de pesquisa, ensino e extensão; mais do que isso, se sabe mutável, por se compreender sobre a inconclusão humana, da necessidade de *ser mais* de cada participante desses círculos semanais que têm na figura de suas coordenadoras, as professoras doutoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato, no hoje que marca o presente, o fluxo circular como disponível na fotografia, a seguir (Rodrigues, 2024).

Imagem 1 — Reunião NEP



Fonte: Relatório (Rodrigues, 2024, p. 362).

Circularidade pela qual se aprende nova estética de encontrar o outro vivendo-o/sentindo-o de frente em uma relação de alteridade, por isso horizontalizada; mesmo que marcada pela possibilidade do tenso exercício da problematização e da capacidade de aprender a fazer a pergunta, se realiza circularidade mediatizada pelo diálogo, pela ética humana.

As práticas sistematizadas nos dois relatórios trazem não apenas as ações concretamente desenvolvidas nos contextos de educação, mas todo o movimento que envolve os processos de ensinar-aprender. Assim, Oliveira (2024) pontua compor o campo das práticas dos educadores três aspectos importantes: a) o processo formativo permanente dos/as educadores/as populares; b) o sistemático planejamento das ações educativas, e; c) o processo de alfabetização e estratégias metodológicas.

Todo esse movimento cuidadoso resulta em uma prática de alfabetização que tem, nos/as educandos/as, as pistas para a prática. Dessa maneira, Oliveira (2024, p. 27) discorre que, nesse processo educacional:

Compreende-se que os/as educandos/as precisam ser sujeitos da ação educativa, participando ativamente na construção do conhecimento, sendo os/as educadores/as os/as orientadores/as. Considera-se o papel do/a educando/a como sujeito pensante, priorizando atividades que lhe faça pensar,

descobrir, recriar, ao invés de copiar mecanicamente e meramente reproduzir. O conhecimento é processo construtivo e discursivo, supõe a construção do conhecimento pelo educando e a mediação de outros (colegas e professores). Considera-se como Freire e Vygotski que a aprendizagem é um processo social.

Além disso, a construção metodológica das práticas alfabetizadoras parte de dinâmicas com os/as estudantes, com vistas à melhoria do ensino-aprendizagem.

O processo de alfabetização foi realizado por meio de temas e palavras geradoras extraídas de dinâmicas pedagógicas que possibilitem aos/as educandos expressarem sua visão de mundo, interesses, modo de pensar, entre outras questões. A preocupação é com a aprendizagem da leitura e a escrita dos/as educandos/as, mas busca-se, também, realizar atividades interdisciplinares com os temas e palavras geradoras em relação aos conteúdos escolares, quando envolver temas de determinados conteúdos vinculados à alfabetização.³

Identificamos, ainda, no Relatório encaminhado ao CNPq, que o/a educando/a é estimulado a se expressar a partir de múltiplas estratégias pedagógicas intencionalmente pensadas pelos/as educadores/as, de modo que o educando/a possa desenvolver-se plenamente e alargar o conhecimento que tem de si e do mundo em que vive. Essas estratégias podem envolver dinâmicas grupais, teatralizações, poesias, músicas, livre-expressão, entre outras possibilidades de manifestação humana. O que corrobora a ideia de que:

3 OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Relatório de pesquisa: Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas (2020-2024). Financiamento CNPq. Belém: NEP/UEPA, 2024, p. 26-27.

Desde o primeiro dia de aula o/a educando/a discute, lê e escreve “texto”. Por isso a importância de construção de textos coletivos e individuais. O/a educador/a deve promover ações educativas que favoreçam a solidariedade, o respeito às diferenças e a convivência democrática coletiva em sala de aula (Oliveira, 2025, p. 28).

Assim, a provocação da leitura e da escrita atravessa tanto as práticas da Escola Especializada como as da Escola Comum, mas as sistemáticas da ação pedagógica são singulares em cada contexto, apesar de terem por base a ciranda, explicitada no quadro 1.

Quadro 1 — A estética do encontro: a Ciranda (continua)

Momentos/expressões	Princípios Freireanos	Elementos Pedagógicos
1º) A chegada com o acolhimento das educandas e educandos – <i>Essa teia que vai se construindo no encontro</i> (na roda, no círculo, na ciranda)	amorosidade e diálogo	olhar e escuta sensíveis; acolhida; conversa; corporeidade
2º) Retomada do que se discutiu no encontro anterior – <i>Possa se dar diretamente pelas próprias vozes deles</i>	pergunta e problematização	memória (contextualizada); fala; conversa.
3º) Uma dinâmica que aqueça o encontro (opcional) – <i>A partir de alguma dinâmica pedagógica coletiva</i>	criatividade, autonomia, estética, diálogo	brincadeira; olhar e escuta sensíveis; conversa; corporeidade.

Quadro 1 — A estética do encontro: a Ciranda (conclusão)

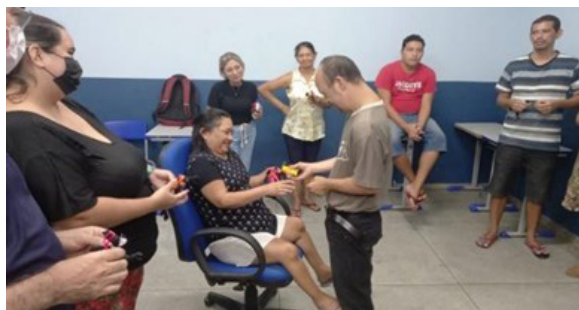
4º) A discussão do conteúdo proposto para o encontro <i>E a partir dessas vozes, a gente vai, a gente vai junto construindo</i> <i>Provocando...estratégia pedagógica</i> - Que envolva a construção de cartazes. - A teatralização ou, alguma construção de algum texto coletivo - A escrita de textos e ou a produção de desenhos; - A partilha de saberes com comunicação oral do que foi produzido no encontro; - A confecção de tecnologia assistiva de baixo custo; - A confecção de um produto que auxilie na discussão <i>Depois desse momento coletivo a gente vai para um momento individual.</i>	diálogo, ética, criatividade, autonomia, política,	brincadeira; olhar e escuta sensíveis; conversa; corporeidade; escrita; produção de material.
5º) Ações individualizadas e/ou com pequenos grupos de educandos, de modo a trabalhar necessidades específicas - <i>Identificar como está a escrita de cada educando e potencializar essa escrita.</i> - <i>Potencializar esse processo de alfabetização</i>	problematização, criatividade, autonomia	conversa; corporeidade; escrita; leitura, atenção
6º) Partilha da produção (individual e/ou coletiva: opcional)	criatividade e autonomia	pensar crítico; socialização
7º) O momento de partilha de um lanche coletivo - Comida, conversa e afetos	amorosidade, diálogo, afetividade	trocas de afetos; conversa.

Fonte: Rodrigues (2024, p. 464).

Dessa maneira, a sistemática dos encontros envolve: o acolhimento; a retomada do assunto tratado na aula anterior; dinâmica com o tema em estudo; o debate sobre o assunto apresentado com as produções dos/as estudantes na dinâmica; realização de atividades para atender às demandas específicas dos/as educandos/as e partilha de conhecimentos e saberes.

Uma das atividades realizadas na escola municipal foi a confecção de Abayomis pelos participantes, com a significação de entrega do melhor de si para o outro, por meio da qual foi confeccionada a boneca, em ação colaborativa, elaborado telas, criado alfabeto móvel e debatida a questão da consciência negra. A fotografia 2 ilustra a culminância da atividade com a partilha das Abayomis (Rodrigues, 2024).

Imagem 2 — Partilha das Abayomis



Fonte: Relatório (Rodrigues, 2024, p. 482).

Na escola Especializada, foi efetivada a dinâmica do “Autorretrato”, por meio do autodesenho efetivado pelos/as educandos/as. Esta dinâmica possibilitou identificar o que o/a aluno/a gostava, o que não gostava e qual profissão almejava, bem como o registro do nível de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento dos/as educandos/as. Diante do espelho, foram realizadas uma série de perguntas: “O que você gosta em si mesmo?”, “O que você não gosta em si mesmo?”, “O que você pensa para o futuro?”, “O que você gosta de fazer?”, “O que você não gosta de fazer?” e “O que você acha interessante na escola?” (Oliveira, 2024, p. 71).

Imagem 3 — Autorretrato



Fonte: Relatórios (Rodrigues, 2024, p. 485).

“A sequência desta atividade possibilitou a escuta de silêncios, de autonegações, de mornos contentamentos com a imagem, de sua superficial aceitação e da negação de se olhar e ver” (Rodrigues, 2024, p. 485), mas as educadoras, sobretudo, estimulavam nos/as educandos/as a busca pelo reconhecimento de sua autoimagem com qualitativos significados de substantivação do ser, ainda que este tenha marcadores de diferenças que atravessam de maneira interseccionada seus corpos.

Esses são exemplos de atividades que envolvem temas pessoais e sociais, por meio de ações colaborativas e individuais, visando a uma educação crítica e humanizadora, sendo o/a educando/a estimulado a pensar, criar e compreender o assunto, relacionando-o com o seu contexto sociocultural.

O INÉDITO VIÁVEL: EDUCAÇÃO ESPECIAL FREIREANA

A Educação Especial Freireana que se realiza no contexto do tempo presente por educadores/as do NEP é cultivada desde os tempos em que não havia “pegadas” para serem notadas. No seu processo de metamorfose, tem uma vida de quase trinta anos, orientada por uma menina que tem nos seus olhos o brilho de um amanhã mais bonito, solidário e ético com educadores/as populares engajados com a Educação Especial e a Educação Popular (Rodrigues, 2024).

Educação Especial Freireana é inclusiva ao promover a participação de todos, sem segregação, nas atividades pedagógicas, possibilitando

desenvolver a integralidade das pessoas, em suas dimensões afetivas, emocionais e cognitivas.

Educar e ensinar a ler e a escrever, na Educação Especial Freireana, implica realizar práticas criativas, intencionalmente planejadas, com vistas a promover o desenvolvimento humano, comprometida ética e politicamente com as vítimas (Dussel, 2002) e com as pessoas oprimidas (Freire, 2005).

Práticas que partem dos saberes dos/as educandos/as, mas que dialogam com dispostos no mundo da cultura. Os saberes dos/as educandos/as são valorizados, assim como é levado em consideração o seu contexto sociocultural. Neste sentido, eles/elas são protagonistas das ações educativas, cujos saberes:

[...] são potencializados para a sistematização de conhecimentos, a fim de que representações sociais positivas, relações, discursos e práticas sobre os GHEE sejam cultivadas no cotidiano. Esta compreensão de saberes é a que está presente no NEP, assim os GHEE têm na interação entre os saberes, desenvolvida no *setting* pedagógico da Educação Especial Freireana a possibilidade de *ser mais* (Rodrigues, 2024, p. 491).

Assim, além de possibilitarem serem os/as educandos/as sujeitos de seus conhecimentos e história, a Educação Especial Freireana viabiliza a criação de um movimento solidário entre os/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem, estimulado pelas ações colaborativas. Solidariedade que se manifesta no diálogo estabelecido nas ações pedagógicas, as quais as/os estudantes e as/os educadoras/es protagonizam a cena educativa (Rodrigues, 2024).

Prática Pedagógica Solidária que os atravessa na identificação recíproca de quem são, de como sentem, de como aprendem, de como se comunicam, de como pensam, de como podem coletivamente se organizar. Prática Pedagógica Solidária em que o cuidado com o corpo do outro, o abraço, a comunicação pelo olhar, o sorriso, uma palavra

de bem-querença surpreendem a cada encontro. Prática Pedagógica Solidária que me reporta a uma imagem que comunica muito e que ensina tão mais do que está previsto em qualquer proposta curricular formatada pelo Estado (Rodrigues, 2024, p. 434).

Educação Especial Freireana que considera o educando como ser capaz e aprendiz e, na práxis educativa, trata com um tempo pedagógico que respeite o direito de aprender das pessoas. Educação Especial Freireana que levanta temas de conhecimento do cotidiano social oriundos e/ou relacionados à curiosidade dos/as educandos/as, garantindo, na ação educativa, o diálogo, o direito dos/as educandos/as de perguntar, expressar, sonhar, criar e assumirem os limites de suas liberdades e terem uma aprendizagem significativa.

A educação freireana tem como laboratório o cotidiano vivido por crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Cotidiano sentido por uma temporalidade ímpar; cotidiano sentido com os pés no chão; cotidiano com o trânsito comum de uma cultura colocada subalterna; cotidiano grávido de uma cultura rica do qual os saberes de pessoas experimentadas pela vida, pela fome e outras dores são prementes; cotidiano no qual os saberes da comunidade, nas suas conexões dialógicas significam aprendizados da leitura e da escrita do mundo e da palavramundo (Rodrigues, 2024, p. 459).

Os/as educandos são acompanhados em sua trajetória de alfabetização, seus entraves, dificuldades e avanços, sendo estimulados a aprender e a partilhar os seus saberes. Oliveira (2024) destaca que a maioria dos/as educandos/as apresentou evolução na leitura e escrita, em função das atividades pedagógicas coletivas-colaborativas e individuais, de coordenação motora, leitura e escrita, exercícios de memória, entre outros, sendo alguns de forma mais rápida e outros em ritmo mais lento. Além disso, os/as estudantes têm conseguido se expressar melhor, estando menos tímidos. Observou-se uma interação entre os/as educandos/as, um ensinando

e ajudando ao outro nas atividades, sendo criados laços de amizade e solidariedade e aprendizagens coletivas.

Educação Especial Freireana, por fim, que se constitui em processo formativo permanente, por meio do qual os/as educadores/as com mais experiência orientam os que estão iniciando a atividade docente, na práxis freireana; bem como existe um movimento circular de partilha das atividades com o grande coletivo do NEP, nas reuniões semanais, que também se constitui em momento fecundo de formação, no qual são partilhadas dúvidas e inquietações ao mesmo tempo em que ideias, orientações, indicações de leituras e de atividades práticas são colocadas como proposições (Rodrigues, 2024).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Educação Especial Freireana se apresenta como inédito viável nas ações educativas realizadas com jovens, adultos e idosos em dois territórios educacionais, por educadores/as do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), que vem sendo construído há cerca de 30 anos, inicialmente com turmas de Educação de Jovens e Adultos em diferentes contextos educacionais e, atualmente, em turmas de jovens, adultos e idosos da Educação Especial.

Como a base teórico-metodológica é a educação de Paulo Freire, compreendemos que a Educação Especial Freireana é um inédito viável, considerando que tem por compromisso ético-político o engajamento com as classes oprimidas, entre as quais os Grupos Humanos da Educação Especial. Além disso, as práticas educativas freireanas do NEP realizadas em diferentes espaços educativos, inclusive nas duas escolas apresentadas neste estudo, com estudantes da Educação Especial, têm evidenciado tanto a necessidade como a possibilidade de desenvolver os princípios freireanos em ações educativas da Educação Especial.

Os resultados apontam para uma Educação Especial Freireana que compreende os sujeitos como capazes e aprendentes, bem como viabiliza aos estudantes serem sujeitos de seus conhecimentos e a criação de um movimento solidário no processo de ensino-aprendizagem, estimulado,

sobretudo, pelas ações colaborativas. Na práxis educativa, leva em conta um tempo pedagógico que respeita o direito de aprender das pessoas, bem como os temas de conhecimento do cotidiano social, garantindo o diálogo, o direito dos/as educandos/as a perguntarem, se expressarem, sonharem, criarem e assumirem os limites de suas liberdades e terem uma aprendizagem significativa.

Nessa educação, os estudantes são acompanhados em sua trajetória de alfabetização, sendo estimulados a aprenderem e a partilharem os seus saberes, apresentando avanços significativos em suas aprendizagens. Dimensionase como inclusiva ao promover nas atividades pedagógicas a participação de todos, sem segregação, possibilitando desenvolver a integralidade das pessoas, em suas dimensões afetivas, emocionais e cognitivas.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Ana Maria. Inédito-viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides Redin; ZITKOSKI, Jaime José Zitkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 481-482.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 36 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. Diálogo, quefazer ético e inclusão na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI): uma prática de educação popular. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 257–278, 2025. DOI: 10.5965/1984723826602025257. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/27161>. Acesso em: 30 abr. 2025.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Educação especial freireana em práticas educativas em Belém do Pará**: saber-fazer, desafios, sonhos e o inédito viável. 2024. 542f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

2. GESTÃO DA SALA DE AULA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: BARREIRAS E POSSIBILIDADES

Geandra Claudia Silva Santos

DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.2

INTRODUÇÃO

Iniciamos este texto, que se compromete com a discussão de uma gestão de sala de aula favorecedora da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, chamando atenção para o que entendemos por perspectiva inclusiva, definida em vários documentos nacionais e internacionais orientadores das práticas realizadas no chão da escola, concebida e concretizadas por diferentes agentes, atuando em distintos papéis na composição do campo educacional.

A educação é uma prática social indispensável à humanização e à perpetuação dos seres humanos, de modo que é um marcador de análise do desenvolvimento social de uma nação conforme defende Leontiev (1978). Associada à importância da educação para a existência humana, nesse contexto, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13), e cabe à escola selecionar os objetos culturais e criar as condições e os modos mais viáveis à sua socialização no contexto específico da escola,

que congrega decisões em diferentes âmbitos do sistema educacional com impacto nas instituições de ensino (Saviani, 2003).

Dessa forma, o acesso e a capacidade de participar da produção coletiva dos bens culturais impulsionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, parte vital da função social da escola, por meio de um processo educativo que deve avançar dos conceitos cotidianos para o domínio dos conceitos científicos (Vigotski, 2021a), assim como contribuir para a formação de sujeitos pensantes, críticos e criativos.

No Brasil, muitos são os avanços conquistados em termos de legislação com impacto direto na ampliação do direito à educação, progressivamente, ampliado a partir da abertura democrática, após 20 anos de ditadura militar, e consolidada nos marcos regulatórios decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Com relação aos grupos historicamente aliçados do exercício desse direito, como o caso dos estudantes da Educação Especial, tem se ampliado o acesso à educação escolar, notadamente estimulada pelas políticas públicas de cunho inclusivas, em ascensão desde os anos de 1990, por influência das lutas sociais locais e dos marcos políticos internacionais, promovidos no âmbito do sistema Organização das Nações Unidas (ONU), dos quais o Brasil é importante signatário.

Os dados demonstram esses avanços no acesso à escolarização, em uma migração evidente das matrículas em escolas/classes especiais para as escolas comuns, notadamente, a partir de 2008, ano que marca a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A influência dessa política de governo impacta a organização da educação em estados e municípios, fortalecida por sua aprovação, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Rebelo; Kassir, 2018; Santos, 2023).

No Brasil, segundo o Censo Escolar do ano de 2023, registra de 1,7 milhão de estudantes inseridos na educação escolar, representando 3,7% da matrícula total da Educação Básica. Desses, 91,3% estão em classes comuns, superior ao ano de 2009 (60,5%), quando a PNEEPEI já estava

vigente. Com relação ao tipo de deficiência dos estudantes matriculados, destacam-se, por proporcionalidade, aqueles com deficiência intelectual (46,8%) e com transtorno do espectro autista (31,2%). Dos estudantes matriculados nas escolas, em 2023, apenas 38,2% estiveram matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2024).

Mesmo atestando os avanços no ingresso dos estudantes da Educação Especial no ensino regular, as escolas e seus professores ainda demonstram dificuldade em entender como esses estudantes aprendem, a valorizar os avanços conquistados por eles e, portanto, ensiná-los como se deve (Leijoto, 2015), promovendo seu desenvolvimento. Miranda (2015) afirma a importância de repensar as ações pedagógicas, curriculares e físicas das instituições de ensino para que consigam ofertar concretamente uma educação de qualidade capaz de responder às necessidades específicas dos estudantes. Oliveira (2016), por sua vez, destaca que, são necessários investimentos em ações curriculares e pedagógicas que permitam aos estudantes da Educação Especial acessarem o conhecimento científico e garantirem o desenvolvimento de suas capacidades.

Ante o exposto, consideramos oportuno e relevante enfrentarmos essa realidade em construção constituída por avanços evidentes, mas que ainda é atravessada por barreiras e desafios, sobretudo no âmbito da aprendizagem dos componentes curriculares e da participação ativa e autônoma nos diferentes espaços e situações de socialização na escola, ambos indispensáveis a uma perspectiva inclusiva de educação. Assim, o objetivo deste capítulo consiste em refletir sobre a gestão da sala de aula que seja favorecedora da aprendizagem escolar dos estudantes em uma perspectiva inclusiva, evidenciando barreiras e possibilidades no processo educativo.

Para tanto, desenvolvemos um estudo teórico apoiado em autores como Vigotski, Mitjáns Martínez e González Rey, Veiga, Santos e Anache, dentre outros, que nos permite pensar a concepção de educação inclusiva, fundamentos e elementos que constituem a gestão da sala de aula comprometida com a participação e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial no processo de escolarização. Em acréscimo, o estudo ressalta barreiras e possibilidades, dando ênfase na construção de um

projeto colaborativo na escola, assim como apresentamos fundamentos políticos e legais que estão na base de conquistas relacionadas ao direito à educação na realidade brasileira.

A perspectiva inclusiva: de que inclusão estamos falando?

Vale a pena dar relevo, neste início de conversa escrita, à provocação de Tunes e Bartholo (2014, p. 99), ao afirmarem que “É preciso saber de qual inclusão estamos falando”. Assim, devemos buscar e precisar seu entendimento, refletindo sobre como a inclusão se apresenta nas políticas, leis e práticas no campo educacional, notadamente, na escola.

De modo geral, o princípio central que ampara as políticas educacionais na perspectiva da inclusão é o de oferecer e garantir as condições adequadas ao acesso, à permanência e à aprendizagem todos os estudantes, de modo a possibilitar o melhor desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem e de interação social de cada aluno de acordo com suas necessidades especiais específicas. Trata-se de um investimento para atender aos direitos fundamentais de todos, contribuindo com uma educação capaz de criar e desenvolver condições para a desmistificação da homogeneidade social (Mantoan, 2015).

A perspectiva inclusiva na educação exige que a sociedade repactue finalidades e mecanismos geradores da garantia da democratização do acesso e da permanência na escolarização básica e superior regida pelo princípio formativo da diversidade, conforme podemos ver expresso nos princípios da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), dentre outras.

A equidade é um princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. Segundo Cury (2016), a equidade é um conceito que visa ao equilíbrio entre o princípio da igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais, e relaciona-se ao processo em que a lei é aplicada na prática, porque a diferença de tratamento para as pessoas precisa ser

contextualizada, fundamentada por lei e claramente justificada, para evitar descompassos e não gerar efeitos negativos.

No que concerne a LDB de 1996, apresentamos os princípios relacionados à diversidade: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996). Esses princípios devem ser validados e operacionalizados na realidade, por meio dos instrumentos políticos e jurídicos que correspondem à efetivação dos direitos, de igual modo nas práticas e relações sociais nos múltiplos campos da vida em sociedade.

A atenção à diversidade como orientadora do processo educativo, expressão da inclusão na educação, configura-se como possibilidade de articular a igualdade e a diferença, o universal e o específico, compreendendo os direitos universais das pessoas, e a educação assume papel fundamental, pois é mobilizador de outros direitos. Considerando a especificidade que deve ser atendida para que se promova a aprendizagem na educação escolar, ressaltamos a PNEEPEI (Brasil, 2008), alinhada às recomendações da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, que cumpre o papel importante de nortear e mobilizar ações e a criação de condições adequadas à eliminação das barreiras existentes na escola, para favorecer os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Dessa configuração da Educação Especial, emerge o atendimento educacional especializado que cumpre o objetivo de complementar ou suplementar o ensino regular, devendo desenvolver seu papel de modo articulado ao ensino comum, sem jamais substituí-lo ou se converter em reforço escolar, nem se confundir com uma ação terapêutica, negando a sua natureza pedagógica.

Para Ambrosetti e Calil (2016), considerar a diversidade nas práticas educativas não é ignorar as diferenças ou inviabilizar o exercício da individualidade, mas promover o diálogo, garantir a expressão de cada estudante e a sua participação na construção coletiva do processo educativo no qual está inserido. Concretamente, a diversidade deve se manifestar

no ensino e na formação dos professores, na aprendizagem dos estudantes, na ação de cuidado dos profissionais de apoio, nas interações entre as pessoas que vivenciam o espaço social da sala e da escola (Mitjáns Martínez, 2008).

Ampliando a discussão, entendemos que o desenvolvimento humano e educação caminham juntos. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é dependente da convivência dos seres humanos com seus pares, de forma que haja a superação do biológico, pela utilização de mediadores produzidos na cultura para suprir as necessidades oriundas do processo histórico (Vigotski, 2021a).

A aprendizagem orientada ao desenvolvimento é aquela que possibilita o desenvolvimento, portanto, não pode ser desenvolvido na espontaneidade e improvisação, mas guiada intencional e adequadamente pelo professor (Vigotski, 2021a). Portanto, a gestão da sala de aula e sua organização didática devem criar as condições objetivas e subjetivas para que o estudante, situado em atividades de ensino e aprendizagem, torne possível a apropriação dos conhecimentos veiculados nos conteúdos escolares.

No caso dos estudantes da Educação Especial, importa identificar as funções psicológicas superiores que não estão prejudicadas pela deficiência e que podem ser desenvolvidas, avaliando limites e possibilidades, para definir os apoios colaterais mais promissores à mediação nos processos compensatórios. Para Vigotski (2021b), os processos compensatórios visam à superação da deficiência na conquista do valor social pleno da pessoa e não a substituição direta da deficiência, porque eles têm impacto psicológico na pessoa e não orgânico. Nessa perspectiva, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) defendem a necessidade de identificar como a deficiência implica o estudante emocionalmente, como atravessa as relações que servem de sustentação à sua vida, e como interferem na sua educação.

De todo modo, é salutar vencer barreiras no processo educativo, tais como: O pessimismo em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, oriundo da concepção inatista de deficiência; Ênfase no defeito e não no aprendiz e nas suas formas de funcionamento e na sua constituição subjetiva; Ênfase no déficit cognitivo para

explicar dificuldades de aprendizagem; A aprendizagem desses estudantes é qualitativamente diferente dos outros estudantes ditos normais, por isso exige um trabalho pedagógico e profissional especializado; O outro (seja professor ou aluno) ser concebido como mero facilitador da aprendizagem em um processo centralmente limitado pela deficiência (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

Outras barreiras que emergem da organização e gestão do processo educativo, criando contextos desfavoráveis à escolarização dos estudantes da Educação Especial na realidade brasileira, segundo estudos de Santos e Anache (2023): Condições precárias de ensino e aprendizagem; Fragmentação da organização do trabalho pedagógico; Fragmentação entre Ensino Comum e AEE; Condições precárias para realização do AEE, inclusive carência de Salas de Recursos Multifuncionais; Responsabilização do/a professor/a do AEE; Padronização curricular e pedagógica; Avaliações externas – cultura do desempenho; Ausência e/ou precarização da formação de professores.

Assim, podemos nos questionar como podemos constituir a gestão da aula favorecedora da atenção à diversidade, promovendo acesso, participação e aprendizagem dos estudantes, ou seja, uma educação inclusiva.

Gestão da sala de aula em atenção à diversidade

A intencionalidade da educação escolar exige planejamento e avaliação das ações a serem realizadas com o intuito de favorecer a aprendizagem dos estudantes e cumprir a sua função social de promover o desenvolvimento humano em uma perspectiva emancipatória, por meio da apropriação e produção do patrimônio cultural. Para chegarmos a pensar no planejamento da gestão da sala de aula voltada para atenção à diversidade, iniciaremos definindo a aula.

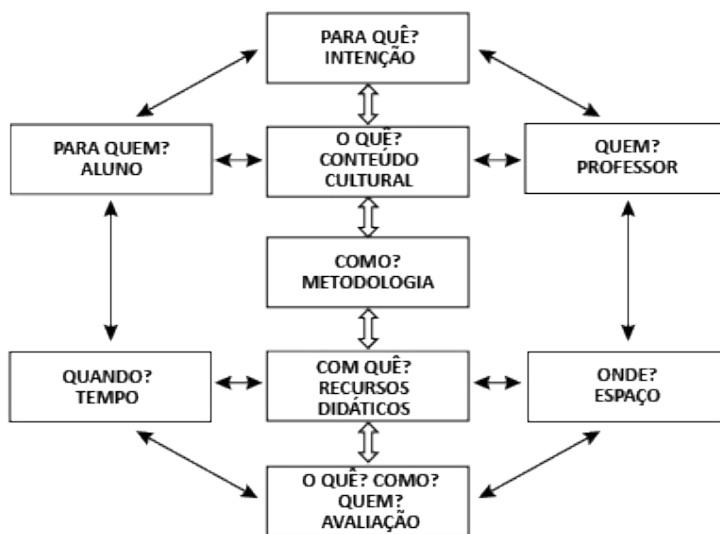
Dussel e Caruso (2003) afirmam que se alguém, de modo aleatório, fosse questionado sobre o que se entende por escola, as respostas, possivelmente, enfatizariam a sala de aula como o núcleo em que a ação da escola acontece, o espaço onde se ensina e se aprende. Essa concepção está no próprio significado etimológico de aula que se relaciona ao espaço

e sua função: sala onde ocorre o estudo, atividade de ensinar, explicação, lição (Houaiss; Villar; Franco, 2001).

A gestão da sala de aula consiste na organização do processo didático planejado e conduzido pelo professor, com a participação dos estudantes, que se manifestam como demanda, por meio de seus repertórios culturais e pessoais, seus objetivos e expectativas, suas características e necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento, além do seu histórico escolar. Nesse conjunto de aspectos que compõem as demandas oriundas dos estudantes relacionam-se os repertórios e as experiências pessoais, formativas e profissionais do professor situadas nas condições institucionais e contexto educacional.

Veiga (2008) aponta vários elementos estruturantes a serem considerados e perguntas a serem respondidas para pensar a gestão da sala de aula, conforme a figura abaixo:

Figura 1 — Elementos estruturantes da organização didática da aula



Fonte: Veiga, 2008.

As questões apresentadas estão interligadas formando um sistema de reflexões e decisões que compõem um projeto de ação voltada à organização e gestão da sala de aula e deve estar vinculado coerentemente ao projeto político pedagógico da escola, para garantir a qualidade das atividades previstas e efetivação das finalidades definidas coletivamente pela comunidade educativa.

No que tange ao ingresso dos estudantes com deficiência no sistema de ensino comum, exigem-se reflexões e mudanças significativas no cotidiano da escola e em suas práticas pedagógicas e sociorrelacionais no âmbito da gestão da sala de aula, na eliminação de barreiras às aprendizagens, sejam arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, didáticas e/ou atitudinais. Desse modo, e seguindo a proposição de Veiga (2008) apresentada na figura acima, a gestão da sala de aula comprometida com a inclusão e a atenção à diversidade dos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino requerem um projeto colaborativo.

Desenvolver um projeto colaborativo de gestão da sala de aula é estratégico e apropriado à inclusão na escola, em face da complexidade inerente às mudanças exigidas nas práticas educativas. Assim, entendemos a colaboração como um estilo de interação entre pessoas em posições equivalentes integradas em processo contínuo de decisões e ações voltadas a um objetivo em comum, com participação de todos, compartilhamento de responsabilidades e recursos, voluntarismo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Vale destacar que o desenvolvimento de um projeto de ação colaborativa requer condições de trabalho propícias, concepções, princípios e estratégias definidos e assumidos coletivamente. Ademais exige construir relações mais democráticas mediadas pelo diálogo, compromisso e pela reflexão crítica em todo ciclo de planejamento, execução e avaliação. Igualmente, exige que as pessoas envolvidas tenham (ou adquiram) consciência de seu papel e de sua tarefa na realização daquilo que foi estabelecido como projeto colaborativo pelo grupo.

A inclusão escolar exige mudanças em concepções, atitudes e práticas, por isso, surge a necessidade de criar e assumir estratégias de desenvolvimento de grupos de trabalho sensíveis à colaboração para enfrentar os

desafios da escola. Deve-se trabalhar para integrar no projeto colaborativo em busca de objetivos comuns os âmbitos da escola, do currículo, da sala de aula/ensino e do atendimento educacional especializado, por intermédio da articulação entre projeto político pedagógico, proposta curricular, plano de ensino/ação didática e o plano do atendimento educacional especializado, respectivamente.

Seguem alguns aspectos que podem favorecer a elaboração de um projeto colaborativo indispensável à inclusão na educação escolar:

- ✓ Favorecer a criação de contextos sociorrelacionais emocionalmente estimulantes, acolhedores e desafiadores;
- ✓ Formação de grupos de trabalho sensíveis à colaboração;
- ✓ Criar vias diversas de comunicação entre pessoas e grupos de trabalho;
- ✓ Definir tempo e espaço para o planejamento compartilhado;
- ✓ Clareza de papéis e modos de ação dos membros do(s) grupo(s);
- ✓ Não ocultar/desconsiderar as tensões e contradições emergentes na convivência e no desenvolvimento do trabalho;
- ✓ Gerir diferenças e divergências de modo dialogado, trabalhando na direção do enriquecimento do grupo e das práticas;
- ✓ Processo contínuo de avaliação das decisões, encaminhamentos e ações realizadas;
- ✓ Valorização das potencialidades das pessoas e dos grupos.

Devemos ressaltar que os grupos de trabalho precisam ajudar as pessoas a se sentirem responsáveis pelos desafios, mas estes devem ser atrativos e geradores de situações em que as pessoas sintam a possibilidade de avançar e não de serem anuladas (González Rey; Goulart, 2019).

CONCLUSÃO

Considerando o objetivo do presente texto, apresentamos reflexões que evidenciam a educação inclusiva como um princípio que tem mobilizado ações políticas importantes para ampliação do acesso dos estudantes da Educação Especial à escolarização, em virtude de avanços políticos e legais registrados no LDB/1996 e na PNEEPEI na realidade brasileira. As barreiras que constituem essa realidade como contraponto aos avanços relacionam-se às concepções e crenças dos profissionais da escola associadas às condições de trabalho dos professores e à organização pedagógica da escola, com implicações no processo de ensino e aprendizagem do público da Educação Especial.

Desse modo, entendemos que a gestão da sala de aula torna-se continuamente desafiante por exigir repactuações entre atores para propor e efetivar condições, processos e relações norteadas por um projeto colaborativo entre professores e estudantes, professores do ensino comum e do AEE, gestão e ensino, escola e sistema educacional. E nessa gestão da sala de aula, em uma perspectiva colaboradora de fato, se constitui uma possibilidade de construir práticas inclusivas na escola, sendo uma tarefa complexa, coletiva e dialógica. Vale ressaltar que essa tarefa exige mudanças na estrutura, organização e práticas educativas no contexto escolar, igualmente na formação de professores e gestores escolares.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

BRASIL. **Censo da Educação Básica do ano 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 07-17, 2008.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins (orgs.). **Educação Especial:** políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula:** a genealogia das formas de ensinar. Tradução: B&C Revisão de Textos S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2003.

HOUAISS, A; VILLAR, M. De S.; FRANCO, F. M. De M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001.

LEIJOTO, C. P. **Registro do público da educação especial no Censo escolar:** deficiência intelectual em destaque. 2015. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Matogrosso do Sul, Corumbá, 2015.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

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

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. (orgs.). **Ensino colaborativo com apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar, 2014.

MIRANDA, T. G. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso oficial e o discurso oficial. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, educação e aprendizagem**: avançando nas contribuições da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação Especial**: Políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

SANTOS, G. C. S. Plano Educacional Individualizado e inclusão escolar: possibilidades e desafios emergentes de uma experiência. *In*: RAMOS, W.; ENGEL, A. (orgs.). **Experiências Inovadoras na Educação Básica**: relatos de Espanha e Brasil. Curitiba: CRV, 2023.

SANTOS, G. C. S.; ANACHE, A. A. Contribuições de V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual: apontamentos introdutórios. **Obutchénie**: R. de Didát. e Psic. Pedag., Uberlândia, v.7, n.1, p. 1-29. jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70235>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. O trabalho educativo na escola inclusiva. *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: Escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, L.S. **Problemas de Defectologia**. Organização, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021b.

3. A BIDOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

Lenise Maciel da Silva Bevenuto de Oliveira
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.3

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho insere-se no campo da inclusão escolar e está vinculado à linha de pesquisa Processos de Ensino e de Aprendizagem na perspectiva da Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Trata-se de um recorte de nossa pesquisa de mestrado, que tem como objetivo discutir a bidocência na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, realiza-se um levantamento bibliográfico de estudos sobre essa temática, com ênfase nas discussões acerca do ensino colaborativo.

A pesquisa possui natureza qualitativa e abordagem metodológica adotada caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, que busca proporcionar maior familiaridade com o problema investigado para torná-lo mais explícito (Gil, 2002).

As motivações para esta pesquisa surgiram a partir de dois contextos que abarcam nossas experiências pessoais e profissionais. O primeiro

contexto diz respeito às vivências acadêmicas no âmbito da formação continuada, nas quais vivenciamos diálogos com a Educação Especial (EE) na perspectiva da Educação Inclusiva, despertando o interesse pela temática. O segundo concentra-se em nossa atuação docente nessa modalidade de ensino em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Norte, integrante da 4ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte.

O estado do Rio Grande do Norte (RN) dispõe, desde abril de 2016, do cargo de professor de Educação Especial. A primeira oferta de vagas para esse cargo no RN foi regida pelo EDITAL N° 001/2015 – SEARH – SEEC/RN, de 30 de outubro de 2015. Tratou-se de um concurso público do governo do estado do Rio Grande do Norte, que tornou pública a realização do Concurso Público de Provas e Títulos para 1.400 (mil e quatrocentos) cargos de provimento efetivo de Professor e Especialistas em Educação, do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Dentre essas vagas, 146 foram destinadas ao cargo de Pedagogia – Educação Especial.

Devido ao aumento de estudantes com deficiência matriculados na rede estadual de ensino e as obrigações legais do estado, muitas convocações ocorreram no decorrer dos anos, bem como editais com oferta de vagas para professores temporários nessa área foram abertos, fazendo chegar às escolas do RN o professor da Educação Especial (EE), docente que atua em sala de aula junto ao professor titular da turma do Ensino Fundamental (anos iniciais ou disciplinas nos anos finais) e Ensino Médio. Atualmente, já são milhares de docentes atuando nessa modalidade, oferecendo apoio pedagógico especializado aos estudantes matriculados na rede estadual de ensino.

A perspectiva colaborativa constitui-se em um desafio para muitos professores. Por isso, defendemos a construção de uma rede de apoio e o comprometimento de toda a equipe com os estudantes público-alvo da Educação Especial, a fim de desmistificar a concepção equivocada de que esses estudantes são responsabilidade apenas do professor dessa área.

Consideramos, dada a nossa experiência, que a relação entre o professor da Educação Especial e o professor da sala comum, em muitas escolas da rede estadual de ensino, ainda está em desenvolvimento. Desse modo, compreendemos que nosso estudo aponta relevantes contribuições para o campo de pesquisa em evidência e os desdobramentos da prática pedagógica a ele associado.

Pimenta (2011, p. 80) afirma que “a problemática educativa e sua superação constitui o ponto de referência para a investigação”. O ingresso na função de professora da Educação Especial nos trouxe duas percepções. De um lado, satisfação pela identificação com a inclusão e a oportunidade de colocar em prática o que havíamos aprendido em nosso itinerário formativo. Por outro lado, nos deparamos com uma equipe que apresentava necessidades formativas acerca da educação inclusiva.

Desse modo, essa situação nos motivou a realização de nosso estudo de mestrado em Educação Especial. Nos limites deste trabalho, que consiste em um recorte da pesquisa, temos como objetivo apresentar a problematização em torno da biodocência na perspectiva da educação inclusiva e os dados construídos a partir do levantamento bibliográfico dos estudos sobre essa temática.

DESENVOLVIMENTO

A constituição do professor reflexivo: um olhar para formação inicial e continuada.

Inicialmente, propomos uma discussão em torno da constituição do professor reflexivo como aquele que está atento às potencialidades e lacunas de sua formação. Tardif (1991) problematiza saberes importantes para a práxis docente: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência.

Pimenta (2012) destaca que o professor reflexivo tem a prática profissional como um espaço de construção do conhecimento, permeado pela problematização, reflexão e análise. Essa articulação possibilita a reflexão sobre

a ação e, posteriormente, agir sobre ela após a reflexão. Esse movimento de ação-reflexão-ação é fundamental para o aperfeiçoamento do fazer docente e é necessário para tornar-se pesquisador de sua própria prática.

Nóvoa (1995) aponta que o professor, depois de ter sido ignorado, esmagado e controlado pelo sistema educacional, passou a ser objeto de pesquisa em produções acadêmicas que discutem sua atuação profissional e história de vida. A formação do professor tem sido temática de muitas pesquisas que revelam suas implicações para a prática pedagógica. Para Nóvoa (1992), o processo formativo interativo e contextualizado entre os participantes deve articular teoria e prática.

Assim como defende Libâneo (2004), compreendemos que a formação do professor é um processo contínuo e inacabado.

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p. 227).

No que diz respeito à formação inicial, mesmo que tenha tido uma base sólida, é provável que ainda existam lacunas a serem percebidas ao entrar em contato com a realidade no chão da escola, pois “[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula [...]” (Tardif, 2008, p. 16).

Na constituição do ser professor, abrem-se novas possibilidades de aperfeiçoamento por meio de cursos de extensão, capacitação e pós-graduação. O professor reflexivo se forma tanto no universo acadêmico quanto no cotidiano escolar, por isso, é fundamental fomentar espaços de planejamentos coletivos que promovam reflexões sobre a prática pedagógica.

Freire (1996) aponta condições imprescindíveis à formação do professor. Nesse sentido, é fundamental ter a consciência de que educar exige pesquisa, estética, ética, curiosidade, aceitação do novo, reflexão crítica

sobre a prática e consciência do inacabamento. O autor nos provoca a entender a educação como uma forma de intervenção no mundo. Desse modo, o professor reflexivo se constitui em um constante movimento de formação e autoformação.

A temática da inclusão deve estar presente tanto na formação inicial quanto na continuada de todo professor, que precisa ter clareza de sua importância, seja ele da sala comum ou da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), proposta pelo MEC (2008), prevê que para atuar junto ao estudante público-alvo da educação especial, em sala de aula, o professor deve ter, como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) ressaltam que no contexto dos sistemas de ensino devem existir professores generalistas e professores especialistas. Os generalistas são aqueles que possuem uma formação mais genérica em Educação Especial, tanto na graduação quanto em processos de formação continuada, o que os habilita a atuar em salas de aula comuns com estudantes do público da Educação Especial. Os especialistas seriam aqueles que realizam cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* específicos sobre a Educação Especial.

Na biodocência, temos o encontro entre professores especialistas e não especialistas que, dentro das peculiaridades de sua formação, podem atuar de forma colaborativa na construção de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula. A PNEE reforça que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Esse marco regulatório apresenta algumas orientações de estratégias de apoio aos sistemas de ensino com o objetivo de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da

Educação Especial na escola regular, dentre as quais destacamos a formação de professores. É importante ressaltar que as adequações nos sistemas de ensino nem sempre acompanham o mesmo ritmo que as leis e investigações formuladas sobre a temática, o que pode gerar um discurso com pouco impacto sobre as práticas educativas (Bueno, 2008; Góes; Laplane, 2009; Magalhães, 2011).

Para discutir essa temática, é necessário refletir criticamente sobre o conceito de inclusão. Bueno (2008) chama a atenção para que o discurso democrático não seja confundido com a seletividade escolar que prevê o que ensinar a cada sujeito de forma desigual. A respeito do processo de escolarização no contexto da inclusão, Magalhães (2011, p. 15) declara que: “inclusão social é um termo bastante difundido, mas seu significado, frequentemente, dilui-se no contexto do discurso, politicamente correto, que defende, às vezes de modo ingênuo, a educação e sociedade inclusivas”. Para a autora, é importante analisar se a ideia de “sociedade inclusiva” está centrada em um conceito concreto de sociedade que considera os determinantes histórico-culturais, indutores da construção de discursos democratizantes e práticas tantas vezes excludentes. Desse modo, pensar a inclusão na escola deve provocar pensamento e posicionamento crítico dos sujeitos que nela atuam.

Sob essa ótica, compreendemos que a inclusão escolar não se limita apenas ao discurso de uma educação para todos, pois é preciso pensar em práticas pedagógicas efetivas em que essa inclusão possa ocorrer, superando as barreiras físicas, políticas e pedagógicas encontradas nas instituições de ensino, pois, como afirmam Góes e Laplane (2009, p. 19): “[...] as condições de existência de nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes”.

Essa discussão, que questiona a contradição entre discurso e realidade, também é apontada por Bueno (2004, p. 78), ao reforçar que:

A inclusão social e escolar, da forma como vem sendo proposta no Brasil, apresenta profunda contradição interna entre o seu ideário e a realidade objetiva.

Se por um lado, a inclusão parte da concepção concreta de homem e advoga uma visão universalizante das riquezas sociais, em que as trocas relacionais ocorrem tendo como fundamento as diferenças e, por conseguinte, os conflitos e o crescimento coletivo, por outro lado, desconsideram o caráter excludente da organicidade social e escolar edificada no discurso da igualdade entre homens.

Michels (2011) apresenta o questionamento: o que há de novo para a formação de professores para a Educação Especial? A autora aponta que, na esteira de conferências internacionais, as políticas educacionais brasileiras vêm se apoiando em discursos inclusivos. Ela propõe reflexões acerca da política de formação inicial e continuada de professores. Por intermédio de algumas pesquisas desenvolvidas, sinaliza que, em nosso país, há a centralidade do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos processos formativos de professores para a Educação Especial.

Kassar (2014) apresenta um estudo sobre a formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência, analisando as características da formação de professores, considerando os programas do governo federal para a formação de um sistema educacional inclusivo. Os resultados evidenciam a existência de grande número de professores graduados, em especial os que atuam no Atendimento Educacional Especializado e na Educação Especial. No entanto, levando-se em conta as características dos programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiência, havia indícios de precariedade na formação.

Soares (2015) realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve por objeto de estudo o currículo escolar decorrente da implementação de políticas públicas de inclusão no campo educacional brasileiro e da organização do ensino de uma escola estadual do RN, localizada em Natal. Para a autora, apesar dos avanços nas discussões e propostas governamentais relativas à inclusão escolar em nosso país, ainda é importante desenvolver estudos e intervenções no contexto da educação básica, com foco no currículo escolar. O estudo evidenciou a importância de

ampliar os diálogos e o aprofundamento teórico para a compreensão do currículo escolar e as especificidades de quaisquer estudantes, tenham ou não deficiência. Nessa perspectiva, depreendemos que:

A formação em Educação Especial, assim, não pode se limitar a determinar a gravidade da deficiência presente no sujeito, mas analisar a imersão do sujeito com deficiência no meio cultural como um processo desafiador e conflituoso para ele, sua família e sua escola. Neste sentido, o estudo das categorias de deficiência é necessário na medida em que mostra especificidades de aprendizagem e, principalmente, aspectos particulares relativos às estratégias de ensino (Magalhães, 2013, p. 38).

Estudos sobre o currículo na perspectiva inclusiva e a atuação do professor do AEE têm se intensificado no âmbito local e nacional. No entanto, também destacamos a importância e a necessidade de desenvolver pesquisas que elucidem as atribuições e as experiências que vêm sendo desenvolvidas na dimensão da bidocência, considerando a relação entre professor da Educação Especial e o professor da sala comum, compartilhando a docência em um mesmo ambiente de trabalho. Segundo Magalhães (2006, p. 364), a construção de uma escola inclusiva nos impõe o desafio de deflagrar, nos docentes, processos formativos que possibilitem uma prática pedagógica que, segundo Ferreira (2005, p. 1), favoreça a construção de “um espaço de relações educacionais que valorize a diversidade como riqueza humana e cultural”.

Estado da arte: um olhar para a Educação Especial na perspectiva da bidocência.

Nesta seção, apresentamos o estado da arte no tocante aos estudos sobre a bidocência. A partir dessa composição lexical, a bidocência refere-se à atuação conjunta de dois docentes em um mesmo contexto pedagógico, prática frequentemente associada às discussões sobre ensino colaborativo na educação inclusiva.

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, a biodcência é proposta a partir da colaboração entre o professor da sala comum com o professor da Educação Especial em uma mesma sala. O estudo de Silva (2023) aponta ambiguidades na compreensão da função dos profissionais de Educação Especial nos documentos que norteiam a atuação desses profissionais de apoio. Essas ambiguidades reverberam no contexto escolar, dificultando o trabalho na perspectiva da biodcência.

Concordamos com essa afirmação, pois a prática tem revelado que, por vezes, as funções do professor de Educação Especial são confundidas com as do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou com as do cuidador, o que pode trazer complicações para a sua real atuação em sala de aula. O professor do AEE realiza o atendimento no contraturno escolar, por meio de atividades de complementação e/ou suplementação da formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Já o professor da Educação Especial, em contextos de ensino colaborativo, atua em parceria com o professor da sala comum, compartilhando o mesmo ambiente pedagógico e contribuindo para a garantia da aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Quanto à figura do cuidador ou profissional de apoio escolar, sua atuação está relacionada, principalmente, ao apoio nas atividades de vida diária, locomoção e cuidados pessoais dos estudantes, não se configurando como função docente (Brasil, 2015).

Silva e Silva (2018) apontam a urgência de se ampliar os estudos com vistas a ressignificar o papel da escola e de seus agentes diante das demandas e dos desafios presentes nas práticas pedagógicas colaborativas entre professores auxiliares e regentes em uma mesma sala de aula.

Com o objetivo de contextualizar nosso objeto de estudo e fundamentá-lo teoricamente, apresentamos um recorte das pesquisas existentes sobre a temática abordada nesta investigação, buscando integrar-se a elas e contribuir com reflexões sobre a Educação Especial em contexto escolar inclusivo.

Com a finalidade de conhecer a literatura na área em estudo, realizamos buscas no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no portal de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base de dados da SciELO, tendo como referência as seguintes palavras-chave: Bidocência e Educação Especial; Coensino e Educação Especial; Ensino Colaborativo, Educação Especial e sala comum. Consideramos nesse levantamento os estudos realizados nos últimos anos (2020 a 2024).

Quadro 1 – Relação das produções indexadas para cada combinação de descritores pesquisados nas plataformas SciELO, CAPES e BDTD.

PALAVRAS-CHAVE	SciELO	CAPES	BDTD
Bidocência e Educação Especial	0	1	3
Coensino e Educação Especial	0	4	5
Ensino Colaborativo, Educação Especial e Sala Comum	1	59	51

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Como podemos perceber, nos últimos anos, os estudos sobre a bidocência (4) e o coensino (9) apresentam-se em menor quantidade quando comparados com a busca por ensino colaborativo, que possui mais de 50 trabalhos tanto na CAPES quanto na BDTD. Nas pesquisas, esses termos ora aparecem como sinônimos, ora apresentam algumas diferenças entre si, conforme explica o Quadro 2 e ressalta o estudo de Nazário (2021):

Quadro 2 – Diferença entre articulação, colaboração e bidocência.

ARTICULAÇÃO	COLABORAÇÃO	BIDOCÊNCIA
“A adaptação do ensino colaborativo, [...] tendo por base a realidade das inúmeras instituições de ensino que possuem somente um professor de Educação Especial e este, geralmente, com sua carga horária na instituição destinada unicamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Dessa forma, o espaço para diálogo entre os professores de Educação Especial e Classe Comum é raro ou inexistente” (Honnef, 2015, p. 29).	Prática que tenha por base a articulação entre dois ou mais professores que têm objetivos em comum, em pelo menos uma de suas ações (estudo, planejamento, produção/organização/ seleção de recursos e atividades etc.) sem que necessariamente eles precisem atuar juntos na realização das atividades por eles mas, encontros sistemáticos de planejamento e avaliação são essenciais na dinâmica inclusiva (Bedaque, 2015; Ibiapina, 2008; Magalhães, 2009; Nazário, 2021; Torres; Alcantra; Irala, 2004;).	Atuação de dois professores que compartilham a docência numa mesma sala de aula, trabalhando juntos de forma colaborativa. Sinônimo de coensino, codocência (Mendes, 2006; Santos; Costa, 2020; Vilaronga; Mendes, 2017).

Fonte: Nazário, 2021.

Diante disso, mesmo tendo analisado os resumos e feito a leitura dos trabalhos que abordam o ensino colaborativo e trazer seus autores para esse diálogo, optamos por trazer reflexões acerca das produções que destacam a bidocência e o coensino, como experiências de dois professores atuando na mesma sala com objetivos comuns.

Os dados sobre o ensino colaborativo, por sua vez, trazem experiências e estudos de docentes que atuam em espaços distintos, mas buscam um trabalho articulado pela colaboração, trazendo benefícios pedagógicos aos estudantes.

Santos e Costa (2020), assim como outros autores, apontam que o Ensino Colaborativo surge como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial. Essa colaboração

divide a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos público-alvo dessa modalidade de ensino. Devido às possibilidades cooperativas dessa abordagem, o termo também é utilizado para outras relações em contexto escolar, sem se limitar à relação de sala comum e Educação Especial.

Assim, a quantidade de trabalhos encontrados na busca pelo termo “ensino colaborativo” nas bases de dados não corresponde, necessariamente, ao contexto da inclusão, mas se amplia para outras relações pedagógicas entre docentes em situações de mediação de processos de ensino e aprendizagem.

Como a atuação do professor da Educação Especial e da sala comum na rede estadual do RN ocorre por meio da bidocência, priorizamos essa relação nos estudos apresentados. É importante ressaltar que defendemos que a bidocência deve ocorrer na perspectiva colaborativa.

A partir do levantamento das pesquisas, fizemos a leitura de seus resumos e, posteriormente, dos trabalhos completos, compondo o estado da arte do nosso objeto de estudo. Foi recorrente que o ensino colaborativo surgisse como sinônimo do coensino. Nessa análise é possível tecer algumas reflexões sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão, destacando as discussões dos estudos que tratam da bidocência em contexto escolar. Em relação aos sujeitos e objetos das pesquisas, os estudos apresentam variação. Enquanto alguns entrevistaram e realizaram intervenções com os professores de Educação Especial (EE) e intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) (Oliveira Neto, 2022; Silva, 2023), outros apostaram no diálogo com segmentos que atuam na sala comum e na EE (Perón, 2021), bem como em fontes bibliográficas (Queiroz, 2022).

Em nossa interlocução buscamos abranger diferentes segmentos que compõem a escola, como: professor de Educação Especial, do AEE, da sala comum, coordenação pedagógica e gestão. Na rede estadual de ensino do RN, o professor do AEE e o professor da Educação Especial têm funções distintas, que se complementam. Portanto, faz-se necessário pensar a formação de ambos os agentes da escola, bem como a formação do

professor da sala comum, pois todos os profissionais devem atuar em uma perspectiva colaborativa de ensino.

Alguns estudos colocam em evidência questões relacionadas às práticas pedagógicas, relação entre pares e necessidades de formação nas escolas (Silva, 2023; Aguiar; Queiroz, 2020; Oliveira Neto, 2022; Perón, 2021). O trabalho de Silva (2023) é um dos estudos pioneiros no estado do Rio Grande do Norte, que traz a discussão sobre a bidocência na perspectiva de como a rede estadual compreende essa prática, revelando tanto as possibilidades dessa parceria quanto as lacunas existentes nesse processo de construção de uma docência compartilhada.

Tocante à interface do coensino e da Educação Especial, parte dos estudos destaca a atuação de dois ou mais professores buscando a inclusão de estudantes em contextos escolares em diferentes esferas: municipal, estadual e federal. Um ponto de destaque é que o processo formativo é evidenciado como estratégia para implementação da bidocência, sinalizando o desenvolvimento de cursos e programas de formação continuada (Passos, 2022; Santos, 2021; Silva; Viralunga, 2021).

Os profissionais da educação podem e devem buscar individualmente o aperfeiçoamento de suas práticas, mas também são relevantes as iniciativas que valorizam o próprio contexto escolar, promovendo o diálogo entre colegas e a construção coletiva e colaborativa de estratégias pedagógicas. Nesse sentido, os estudos de Gomes e Cenci (2023) reforçam que a formação docente deve ser entendida como um processo permanente e articulado às práticas cotidianas da escola, conforme destacam as autoras:

Para além da formação continuada que cada profissional da educação pode buscar individualmente, percebe-se a importância de formações que privilegiem o próprio contexto da escola, que promovam o diálogo entre os colegas, para que possam juntos aprender a buscar as melhores estratégias, tomando como base o dia a dia na escola (Gomes; Cenci, 2023, p. 3).

Embora o ensino colaborativo venha ganhando espaço nas discussões acadêmicas e nas propostas formativas, ainda há necessidade de ampliar

e fortalecer essas experiências na prática pedagógica. A respeito da formação inicial e continuada, Christo e Mendes dão fortes indícios de como a universidade vem contribuindo, declarando que:

Percebemos que os pesquisadores acabam levando essa prática pouco comum para as escolas por meio de suas pesquisas ou projetos vinculados a universidades e em seus relatos expõem as vantagens do ensino colaborativo para a inclusão nas escolas (Christo; Mendes, 2019, p. 1).

As pesquisas perpassam vários segmentos, como a Rede Profissional e Tecnológica (Sousa; Viralonga; Francescchine, 2021), a Educação Física (Gatti; Munster, 2021) e a Educação Infantil (Rinaldo, 2021). Para Maia e Amorim (2020, p. 3), o “ensino colaborativo é uma estratégia promissora a contribuir com o processo de inclusão, tendo por base a necessidade de se pensar métodos de ensino que contemplem a diversidade presente na escola”.

Detectamos lacunas concernentes a pesquisas que discutam o processo de formação e colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum no RN. O primeiro, por se tratar de um cargo efetivo criado há quase uma década na rede, sendo relativamente novo, e o segundo, por estar acostumado a uma docência unilateral, constituem uma relação em construção. Essa atuação se apresenta como um relevante campo de pesquisa, contendo lacunas a serem preenchidas com estudos na área.

De todo modo, alguns estudos recentemente realizados colocam em evidência essas necessidades formativas. Como podemos perceber, os estudos sinalizaram dados importantes sobre a docência e reforçam que, no âmbito legal, há avanços. No entanto, no que diz respeito às práticas para configurar um ensino inclusivo de qualidade, que se efetive como colaborativo, ainda existem caminhos a serem trilhados.

Cunha (2022, p. 45) também problematiza essa questão:

O compromisso e envolvimento que o Educador Especial tem com a formação e aprendizado dos sujeitos, os demais professores também precisam

ter, possibilitando a abertura para apresentar seus saberes e contribuições, esperando que assim, seja possível estabelecer uma troca e construção, ao contrário de possíveis expectativas de que o Educador Especial tenha consigo um manual pronto, que descreva todas as orientações, atividades e ações necessárias para a prática inclusiva.

Nesse sentido, coadunamos com esse pensamento de que a formação de professores é uma estratégia necessária para o coensino, assim como também afirma o estudo desenvolvido por Vilaronga e Mendes (2017). Nas palavras de Damiani (2008), o ensino colaborativo, também nomeado de coensino e bidocência, é, portanto, a colaboração do professor de Educação Especial com o professor da Educação da sala comum, visando ao trabalho em conjunto, com mútuo apoio, buscando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, exercitando a liderança compartilhada, a corresponsabilidade pelas ações e a confiança mútua.

Com base no levantamento realizado, nos juntamos a essas vozes, considerando que a bidocência, vivenciada em ensino colaborativo, é um dos caminhos para promover a educação inclusiva nas escolas (Oliveira, 2024). Compreendemos ainda que há muitos desafios para implementar essa abordagem na prática pedagógica, mas é necessário resistir e problematizar essa realidade no contexto escolar, sobretudo trazendo essa discussão na pauta de planejamentos coletivos e das formações continuadas das equipes pedagógicas das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho destaca a importância da bidocência na educação inclusiva e o papel fundamental da formação continuada para sua efetivação, reafirmado nos estudos analisados. O estado do Rio Grande do Norte apresenta, atualmente, um campo fértil para desenvolver investigações que elucidem a questão da bidocência como estratégia para efetivação da Educação Inclusiva, evidenciando as lacunas, avanços e possibilidades desse processo, que convoca todos os profissionais da educação neste

compromisso. Compreendemos que essa relação se fortalece no contexto de processos de formação continuada que contemplem todos os docentes, ampliando a clareza de suas atribuições, e, conseqüentemente, a colaboração entre os pares.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J.; QUEIROZ, A. S. G. Inclusão em educação: múltiplos olhares e a construção de interações. **Revista Aleph**, Niterói, n. 34, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i34.42225>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/42225>. Acesso em: 6 mar. 2026.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo: SECADI; MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/1996. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 6 mar. 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). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 mar. 2026.

BUENO, José Geraldo. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Junqueira & Marin, 2008.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Ensino colaborativo/coensino/biodidática para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33–44, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19079/18292>. Acesso em: 6 mar. 2026.

CUNHA, Aysllane Junie Pessoa da. **O educador especial no Rio Grande do Norte**: reflexões acerca do profissional e sua prática. 2022. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213–230, 2008.

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

FERREIRA, Maria Cecília. Alunos com deficiência na escola comum: os professores ensinam? Eles aprendem? *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005, 1 CD-ROM, p: 1–15.

GATTI, M. R., & MUNSTER, M. de A. Coensino e Educação Física escolar: intervenções voltadas à inclusão de estudantes com deficiência. **Revista Educação Especial**, ano 34, 55. ed., p. 1–26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X65968>.

GÓES, M.C.R. & LAPLANE, A.L.F. de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2009.

GOMES, Valéria Carla Vieira; CENCI, Adriane. A colaboração na formação continuada de professores para contextos inclusivos e colaborativos. **Obutchénie**: R. de Didat. e Psic. Pedag., Uberlândia, v. 7, n. 3, a2023–72080, set. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-76472023000300204&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HONNEF, Cláucia. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2026.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. PESQUISA COLABORATIVA: Investigação, formação e produção de conhecimentos. **Verbum**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 236–240, 2023. DOI: 10.23925/2316–3267.2023v12i1p236–240. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/60483>. Acesso em: 10 dez. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34 no. 93, p. 207–224, mai/ago. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACHADO, Rosângela. Formação de professores. [Entrevista cedida a] R. Machado. **Revista Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 6, n. 1, p. 4–7, jan./jun. 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. Processos Formativos e Saberes Docentes em tempos de Inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; *et al* (org.). **Novas Subjetividades, Currículos, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 357–369.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e práticas inclusivas na escola: tecendo fios de uma trama inconclusiva. In: MARTINS, Lúcia *et al.* (org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRRN, 2009. p. 155–164.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org.) **Educação especial**: escolarização política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. O Professor de Educação Especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; Pantaleão, Edson (org.). **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. São Carlos: Pedra & João Editores, 2013. p. 31–43.

MAIA, Joycy Beatriz Moreira *et al.* O ensino colaborativo como estratégia à inclusão. In: CONEDU – EDIÇÃO ONLINE, 7., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68973>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (org.). **Inclusão e Acessibilidade**. 1. ed. Marília-SP: ABPEE, 2006, p. 29–41.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo para a formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. 40, p. 219– 232, 01 out. 2011.

NAZÁRIO, Cláudia Roberto Soares de Macêdo. **Articulações entre docentes do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula nos anos finais do ensino fundamental**: tecendo redes de diálogo e colaboração. 2021. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de. **Práticas Inclusivas**: análise da formação e atuação do professor intérprete de Libras. 2022. 107f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2022.

OLIVEIRA, Lenise Maciel da Silva Bevenuto de. **Educação especial, biodocência e formação docente**: diálogos com professores da educação básica. 2024. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

PASSOS, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos. **Educação Inclusiva**: Formação continuada na perspectiva do coensino. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

PERON, Cassandra Fontoura Fiore. **Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas**: processos psicológicos e pedagógicos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e Formação de Professores**: caminhos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez Editora, 6. ed., v. 1, p. 23–88, 2011.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez. 11. ed., 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos. **Edital nº 001/2015 – SEARH – SEEC/RN, de 3 de novembro de 2015**. Natal, RN: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20151030&id_doc=515326. Acesso em: 21 fev. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 03, de 23 de novembro de 2016**. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Natal, RN: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 23 nov. 2016. Disponível em: http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec_cee/DOC/DOC000000000254042.PDF. Acesso em: 24 mar. 2024.

SANTOS, Camila Elídia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. O que é ensino colaborativo? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 779-780, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/36DnQgy4bGSQQYdymBGSK9N/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SANTOS, Keisyani da Silva. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SILVA, Laryssa Dantas da; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. A bidocência na perspectiva da educação inclusiva: os desafios que se apresentam no contexto atual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: CBEE, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/a-bidocencia-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-os-desafios-que-se-apresentam?lang=pt-br>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, Marianna Medeiros da. **Professores de educação especial: concepções e proposições para uma vivência formativa na perspectiva da bidocência**. 2023. 48f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SOARES, Márcia Torres Neri. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública**. 2015. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Aline Cristina de; VILARONGA, Carla Ariela Rios; FRANCESCHINI, Aline Raquel. A experiência do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal de Educação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 113–128, jan.–jun. 2021.

TARDIF, M. *et al.* Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215–233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino–aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 04, n. 13, p. 129–145, set./dez. 2004.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 4, n. 1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.03.p19>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>. Acesso em: 6 mar. 2026.

4. ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO¹

Samira Fontes Carneiro
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.4

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento, vinculada à linha de pesquisa de educação e inclusão em contextos educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), através do Parecer n. 7.316.298, que tem como objetivo analisar a atuação de professores de Educação Especial no Ensino Médio no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte (RN), e parte da seguinte questão norteadora: como ocorre a atuação do professor de Educação Especial no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio?

1 Trabalho apresentado no X Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, UFRN, Natal/RN, 2024, premiado em 1º lugar, na categoria *Short Papers (Banner)* e indicado para publicação.

A partir do processo de democratização da educação, bem como com o advento das políticas e documentos oficiais em torno da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, cada vez mais sujeitos estão ingressando na escola pública, entre estes, estão as pessoas com deficiência e pessoas com outras necessidades educacionais específicas (NEE). Conforme Magalhães (2014), a presença de estudantes com deficiência nas instituições de ensino, tanto da Educação Básica, como de nível superior, tem desencadeado novos desafios e demandas que precisam ser atendidas. Dessa forma, surge a necessidade de atender as peculiaridades de cada demanda e oferecer o suporte necessário para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em relação aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, que constituem o PAEE, conforme legislação brasileira, sabe-se que eles precisam de serviços de atendimento educacional especializado (AEE) e materiais que promovam a acessibilidade. Um dos tipos de atendimentos que são garantidos pela legislação, trata-se dos serviços de AEE a serem realizados em salas de recursos multifuncionais (SRM), em contraturno, horário inverso ao de sua aula regular, que visam oferecer atendimento complementar ou suplementar à formação dos estudantes do público da Educação Especial.

Porém, sabe-se que uma das maiores necessidades do PAEE, de alunos com deficiência, especialmente dos que apresentam um grau de comprometimento mais acentuado, corresponde, não somente ao acesso, mas à permanência, participação e aprendizagem em sala de aula regular. Isso posto, entende-se que para que tudo ocorra de maneira satisfatória, eles precisam de outros serviços especializados, como o serviço de um profissional que atue dentro da própria sala de aula comum, colaborando com as ações de inclusão junto aos professores dela.

É nessa direção que a presente pesquisa se insere na concepção de colaborar com o debate na área de estudos e pesquisas em Educação Especial na perspectiva inclusiva, buscando conhecer as políticas, as práticas e as relações em torno da atuação de professores de Educação Especial, tanto com professores titulares de sala de aula regular e demais profissionais da

escola, como também no apoio ao processo de escolarização e inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa está pautada na legislação e nas concepções da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, na qual pressupõe que todos os estudantes têm direitos inalienáveis a usufruir de uma educação com qualidade, na qual se respeite as suas características e potencialidades.

Para atingir o objetivo proposto nesta investigação, respalda-se em autores como: Goldenberg (2004), Bardin (1979), Becker (1999, 2008), Ludke e André (2022), Magalhães (2014), Oliveira (2008), Pires (2010), Stake (2011), Yin (2015, 2016), entre outros, por se tratar de autores que abrem espaço para novas perspectivas de construção e análise de objetos de estudo, como acontecimentos cotidianos, subjetividades e ações, sem, contudo, realizar dicotomia entre o que seja qualitativo e quantitativo.

O princípio metodológico que norteia a pesquisa é a abordagem qualitativa. A escolha por esta abordagem justifica-se, conforme Goldenberg (2004, p. 50), por conduzir “à elaboração de um método que permita o tratamento da subjetividade e da singularidade dos fenômenos sociais”. Dessa forma, percebe-se que “os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado” (Goldenberg, 2004, p. 49-50).

Nessa direção, o método de pesquisa adotado é o estudo de caso qualitativo, que para Yin (2015, p. 17), o estudo de caso como método de pesquisa é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”.

Conforme Yin (2015), as pesquisas que têm como método o estudo de caso podem ser classificadas como estudo de caso único ou estudo de casos múltiplos. No caso desta pesquisa, trata-se de um estudo de caso

único, cujo foco será a atuação de professores de Educação Especial no Ensino Médio no contexto de uma escola pública de ensino da rede estadual do estado do Rio Grande do Norte.

Magalhães (2014, p. 146), ao tratar sobre o método de estudo de caso em pesquisas na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, afirma que este tipo de estudo “pode colaborar no mapeamento de práticas que tanto ampliam o conhecimento científico sobre educação inclusiva e a formação docente, quanto contribuem na apresentação de diagnósticos precisos e de descrições naturalísticas sobre escolas e sistemas de educação”.

Com relação às etapas pelas quais seguem um estudo de caso, Ludke e André (2022) asseguram que o estudo de caso transcorre três fases de desenvolvimento a serem seguidas, sendo a primeira, a fase exploratória, a segunda, a delimitação do estudo, e a terceira trata-se da análise sistemática e a elaboração do relatório.

De acordo com Ludke e André (2022), os estudos de caso apresentam sete características fundamentais, quais sejam: 1ª) visam à descoberta; 2ª) enfatizam a interpretação em contexto; 3ª) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4ª) usam uma variedade de fontes de informação; 5ª) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6ª) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7ª) os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Para o levantamento de dados bibliográficos, será adotado o uso de clássicos da área, bem como a realização de consulta ao banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recorte temporal dos trabalhos publicados nos últimos dez anos acerca da temática em tela.

Como instrumentos, adota-se a entrevista semiestruturada, a consulta a documentos oficiais e a observação em uma escola pública. Para a análise dos dados adota-se a análise de conteúdo, tendo como aporte aquela numa perspectiva temático-categorial (Bardin, 2021). Abaixo apresenta-se a síntese do percurso metodológico da presente pesquisa.

Entre os participantes, estão: a representante da Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), supervisoras de Educação Especial da 12ª Diretoria Regional de Educação (DIREC), professoras de Educação Especial, professores de AEE em sala de recursos multifuncionais, professores de sala de aula regular, responsáveis pelas áreas de conhecimento/disciplinas, que atuam no Ensino Médio com estudante com NEE. Assim, os participantes são sujeitos que se relacionam com os professores de Educação Especial, pertencentes ao quadro da Educação Básica, da 12ª DIREC/RN, entre outros que se fizerem necessários.

Destarte, a pesquisa atende a critérios éticos de pesquisa, como o uso do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o uso do termo de autorização de gravação de voz e/ou registro de imagem e/ou vídeos, a garantia do sigilo da identidade dos participantes, a utilização de carta de anuência e termos de autorização institucionais dos representantes das instituições de educação, entre outros, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa, através do Parecer n. 7.316.298, em 2024.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A partir dos anos 90, os alunos com deficiência passaram a ter o direito de matricular-se e frequentar a escola comum junto com os alunos sem deficiência. Isso se dá em decorrência de movimentos sociais e da interferência de documentos internacionais, os quais afirmavam os ideais de educação para todos, universalização e democratização do ensino e inclusão nas escolas comuns, amparados, especialmente, nos pressupostos dos direitos humanos (Mazzotta, 2007).

O que se tem discutido, é como está ocorrendo a qualidade desse processo de inclusão nas escolas, haja vista a importância de que os estudantes com deficiência tenham oportunidades de aprendizagem no contexto escolar, conforme suas possibilidades, e que lhes sejam disponibilizadas as ajudas técnicas e recursos de acessibilidade necessários, como as tecnologias assistivas, para o desenvolvimento integral, intelectual, afetivo e social (Martins; Silva, 2007; Magalhães; Soares, 2016; Mendes,

2006; Mazzotta, 2007; Carvalho, 2007; Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007; Rodrigues, 2005; Sassaki, 2005, 2009).

Nesse sentido, com o objetivo de contribuir com o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo (TEA), altas habilidades e superdotação, foi instituída a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008:

A Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Corroborando com essa Política Nacional (Brasil, 2008), em 2015, é publicada a Lei de n. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n. 13.146, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 1). Entre os direitos garantidos, está a educação como um dos direitos da pessoa com deficiência, no art. 27, no qual evidencia que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 6).

Assim, no Brasil, a inclusão nas escolas regulares, bem como o direito a receber o AEE, está firmada em diversos documentos legais, tais como: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394/1996; a Lei n. 8.906/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, (2008); a Lei de n. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; o Decreto Federal n. 7611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE; a Resolução n. 4 (2009), entre outras.

Destarte, percebe-se que é fundamental a busca pela legitimação da inclusão educacional desses estudantes que são PAEE e os profissionais da escola. Tanto professores especialistas como de sala comum devem elaborar e propor ações pedagógicas para possibilitar a efetivação de um ensino e aprendizagem com qualidade para todos os estudantes.

Nesse sentido, a legislação brasileira atual, assegura aos estudantes da Educação Especial, serviços especializados, tais como: o atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, em contraturno, e de outros recursos de suporte e apoio, como a atuação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e profissional de apoio para que possam proporcionar as ajudas técnicas necessárias, tecnologias assistivas e demais recursos de acessibilidade que possibilite o acesso ao currículo escolar e aprendizagem no espaço da sala de aula regular (Brasil, 2008, 2009, 2011, 2012, 2015).

A LBI, n. 13.146/2015, assegura que se deve dispor de serviços e profissionais para a realização de acessibilidade no contexto escolar. Segundo a referida lei, acessibilidade é entendida como sendo um aspecto amplo, em que se deve garantir as condições de acesso e de participação em todos os espaços sociais por pessoas com deficiência.

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p. 1).

Nesse sentido, a Lei n. 12.764/2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, prevê, dentre os direitos, a presença da atuação de profissional especializado para o apoio no contexto escolar para os casos em que se é comprovada a necessidade de um suporte no processo escolar do estudante.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), tratando sobre as redes de serviços de apoio à inclusão escolar, mostram que existem no âmbito do Brasil quatro tipos de modelos de serviços de apoio, quais sejam: 1º) modelo de sala de recursos, 2º) modelo de serviço itinerante, 3º) modelo de consultoria e o 4º) modelo de coensino. Conforme as referidas autoras, a literatura da área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem apontando o coensino ou ensino colaborativo como um dos tipos de serviços mais promissores: “A proposta de coensino é uma das formas de trabalho que exige mudanças na escola de modo a torná-la mais responsiva às diferenças” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 38).

Nessa direção, Capellini e Zerbato (2022, p. 35) afirmam que “o Ensino Colaborativo envolve um trabalho de parceira em sala de aula entre professor de Ensino Comum e professor de Educação Especial”.

O Ensino Colaborativo funciona por meio da parceria entre dois profissionais, o professor do ensino comum – que tem experiência sobre a sala de aula, conhecimento sobre os conteúdos e currículos específicos – e o professor de Educação Especial, que possui o conhecimento especializado sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, além de entender sobre estratégias diferenciadas, adaptação de atividades e materiais e avaliação dos recursos necessários, para dar acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula (Capellini; Zerbato, 2022, p. 75-76).

Assim, percebe-se que o ensino colaborativo é uma estratégia de promover a colaboração entre dois professores, sendo um com o domínio da disciplina (área de conhecimento) e o outro especialista em aspectos que

envolvem a acessibilidade e a perspectiva da inclusão, para que todos os alunos possam se beneficiar do acesso ao currículo escolar.

Ressalta-se que a ideia sobre o ensino colaborativo surgiu nos Estados Unidos, na década de 80, e é considerado um serviço de apoio realizado dentro do próprio espaço da sala de aula regular. Enquanto no Brasil, os primeiros estudos sobre esse tema ocorreram no ano de 2004, com os estudos de Capellini e Zanata (Capellini; Zerbato, 2022; Stopa, *et al.*, 2022).

Nesse sentido, a presença de um segundo professor na turma comum deve culminar em ações colaborativas entre os profissionais especializados e de sala comum. O coensino ou ensino colaborativo “envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum, e que a literatura vem apontando como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 32–33).

Na rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, são seguidos os aspectos legais vigentes no país relacionados à educação, bem como a Educação Especial, ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação, como também apresenta um diferencial com relação ao público-alvo da Educação Especial, sendo ampliado também aos alunos com transtornos funcionais específicos, assim como a presença em sala de aula comum de professores de Educação Especial, conforme necessidade (Rio Grande do Norte, 2024).

Conforme o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – 2015–2025 (Rio Grande do Norte, 2016), estabelecido através da Lei n. 10.049 de 2016, assegura na meta 4 a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado.

Os serviços de apoio pedagógico especializado incluem oferta de professores do atendimento educacional especializado, professores itinerantes, professores para o atendimento educacional hospitalar e domiciliar, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdoscegos, professores de Libras, de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, tradutor e revisor de Braille, de

orientação e mobilidade, quando necessário (Rio Grande do Norte, 2016).

Desse modo, percebe-se que a rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte possui diversos profissionais que proporcionam apoio especializado no processo de Educação Especial e inclusão, a saber: professor do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou em centros e núcleos de Educação Especial e AEE, professor de Educação Especial, professor de Libras, professor intérprete/tradutor de Libras, professor do atendimento educacional hospitalar e domiciliar, e também profissional de apoio, sendo este último, responsável por questões alusivas à locomoção e higiene (Rio Grande do Norte, 2024).

Com relação à implementação de professores de Educação Especial para atuarem no contexto de sala de aula regular, no âmbito local do Estado do Rio Grande do Norte, emergiu a partir de 2015, quando o Estado realizou um concurso público para professor de Educação Especial – Pedagogia, conforme o edital n. 001/2015–SEARH/SEEC, para atuarem como professores em sala de aula comum e colaborar com os alunos com deficiência e professores de turma regular. Este concurso público representa um marco expressivo na Educação Especial local.

Porém, as diretrizes e orientações para o exercício do cargo foi publicada apenas em 2024, através da Portaria–SEI n. 4522, de 26 de setembro de 2024, a qual institui as diretrizes para a modalidade de Educação Especial inclusiva, na Educação Básica da rede pública de ensino do RN. Antes disso, existia apenas atribuições estabelecidas por meio edital do concurso público, o edital n. 001/2015, já citado anteriormente.

Dessa forma, conforme a Portaria–SEI n. 4522/2024, o professor de Educação Especial é aquele que: “acompanha, orienta e realiza a mediação do processo de ensino–aprendizagem do(s) estudante(s) com Necessidade Educacional Específica, em colaboração com o professor(res) titulares da turma e do AEE/SRM” (Rio Grande do Norte, 2024, p. 21).

Ainda segundo a mesma portaria, este profissional deve ser alocado e encaminhado para atuar nas salas de aula comuns da Educação Básica e deve contribuir para a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento

dos estudantes PAEE. São sete as atribuições do professor de Educação Especial da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, conforme pode-se observar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Atribuições do professor de Educação Especial

Atribuições do professor de Educação Especial
I – Colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE, na perspectiva do Desenho Universal de aprendizagem (DUA);
II – Realizar o planejamento em colaboração com os professores da sala de aula, do AEE/SRM e coordenação pedagógica/suporte pedagógico;
III – Elaborar colaborativamente com a rede de apoio ao(s) estudante(s), o Plano Educacional Individualizado (PEI), relatórios semestrais e inseri-los no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC);
IV – Colaborar com o professor da sala de aula, na elaboração e adaptação das atividades para o(s) estudante(s) com NEE, de modo que sejam eliminadas as barreiras que limitem ou impeçam a participação do(s) estudante(s);
V – Utilizar, recursos de Tecnologia Assistiva e Tecnologia Educacional, quando indicados no PEI, que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem do(s) estudante(s) com NEE;
VI – Colaborar para efetiva participação do(s) estudante(s) com NEE nas atividades promovidas pela comunidade escolar;
VII – Contribuir com a formação continuada na Educação Especial Inclusiva no âmbito da Rede Estadual.

Fonte: Elaboração própria a partir de informações extraídas da
Portaria-SEI N. 4522, Rio Grande do Norte, 2024, p. 21.

Assim, conforme percebe-se nas atribuições presentes na referida portaria, a atuação dos professores de Educação Especial deve ocorrer na perspectiva do ensino inclusivo, uma vez que traz também a necessidade do trabalho com o DUA, a elaboração do PEI, bem como o uso de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas a serem empregados com vistas à garantia do acesso à aprendizagem.

Portanto, percebemos que é bastante importante que sejam oferecidas aos alunos PAEE oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem dentro do contexto da Educação Básica, com a oferta de serviços

especializados, entre estes, a presença e a atuação de professores de Educação Especial no contexto de sala de aula comum.

CONCLUSÃO

A legislação brasileira evidencia a importância e a necessidade da garantia de serviços especializados através da modalidade da Educação Especial para contribuir no processo de escolarização de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação na perspectiva inclusiva.

A Educação Especial no âmbito da rede estadual do Rio Grande do Norte prevê apoio ao processo de inclusão de estudantes PAEE com a garantia de serviços e profissionais de apoio especializados, entre estes, a presença em sala de aula regular de professores de Educação Especial, e esse aspecto torna-se um dos diferenciais em comparação à lei nacional.

Portanto, percebe-se que é bastante importante que sejam oferecidas aos estudantes com NEE as oportunidades de aprendizagens e o acesso ao currículo escolar e, em algumas situações específicas, ações especializadas na perspectiva colaborativa, que se fazem necessárias como a ação conjunta de professores de Educação Especial junto aos professores de turma para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BECKER, Howard S. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Ed. brasileira. Zahar, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

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

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC; SEESP, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. O estudo de caso e o desafio da articulação de dimensões socioculturais e subjetivas na pesquisa em Educação Especial. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Glaúcia Nascimento da Luz; PIRES, José. **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 46, n.162, p. 1124–1147, out./dez. 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. Pesquisando e investigando na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares. **Revista do Centro de Educação**, UFSM, v. 32, n. 02, 2007, p. 357–374.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 387–405.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma Proposta de Sistematização. **Rev. Enferm.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569–576, out./dez. 2008.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. **Edital n. 001/2015, SEARH/SEEC, 2015**. Natal, RN: Diário Oficial do Estado, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução N. 03/2016–CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016**. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial. Natal, RN: Diário Oficial do Estado, 10 dez. 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Plano Estadual de Educação 2015–2025**. Natal, RN: SEEC/RN, 2015. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Portaria–SEI N. 4522**. Natal, RN: Diário Oficial do Estado do Estado do Rio Grande do Norte, ano 91, n. 15.762, 2024.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília: SEESP/MEC, out. 2005, p. 19–23.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, mar./abr. 2009, p. 10–16.

STOPA, Paula Cristina *et al.* **Ensino e consultoria colaborativa**: da teoria à prática. São Carlos: EDESP, UFSCar, 2022.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Tradução de Daniel Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

5. INTERSECÇÕES ENTRE ALTAS HABILIDADES E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Rayne Augusta de Moraes
Maria Beatriz Ambrósio Albuquerque Bezerra
Débora Deliberato
Maria de Jesus Gonçalves
DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.5

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) considera as crianças e adolescentes com Altas Habilidades (AH) como parte do grupo daqueles que são assistidos pela Educação Especial e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). São caracterizados como alunos que demonstram um potencial elevado em uma ou mais das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Além disso, também apresentam criatividade e envolvimento no desempenho de tarefas de seu interesse.

As altas aptidões identificadas em crianças não raramente vêm sendo relacionadas, ou mesmo confundidas, com os diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso ocorre pois, em alguns casos do TEA, os sujeitos também apresentam capacidade intelectual acima do esperado, o que requer uma maior cautela tanto na identificação quanto nos subsídios para as demandas desse grupo.

A *American Psychiatric Association* (APA) define o autismo como uma condição marcada pelo desenvolvimento acentuadamente anormal e prejudicado nas interações sociais, nas modalidades de comunicação e no comportamento (APA, 2014). Assim, é importante compreender que tanto o autismo quanto as AH possuem suas especificidades e são diagnósticos que precisam da devida atenção por parte da família, dos profissionais da saúde e, de modo particular, dos profissionais da educação.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 636.202 matrículas na rede de Educação Especial brasileira eram de pessoas com TEA. Quanto às altas habilidades, esse número foi de 38.019 discentes, o que mostra considerável discrepância nos diagnósticos isolados de altas habilidades e de TEA registrados na rede de educação. No entanto, o diagnóstico diferencial para esses casos ainda é um desafio, sendo difícil precisar se há de fato casos apenas de TEA e apenas de AH, uma vez que um quadro pode mascarar a identificação do outro.

Assim, mediante as semelhanças observadas entre esses dois grupos, muitos casos de altas habilidades podem estar vinculados aos casos de TEA e, desse modo, compreender quais são as particularidades que aproximam esses grupos e que os diferenciam torna-se importante para que haja a devida identificação e correto acompanhamento e direcionamento dessas crianças para um melhor processo de integração, inclusão e socialização, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

Considerando esse contexto, o presente estudo tem por objetivo analisar as principais semelhanças e diferenças entre os casos de AH e TEA, uma vez que são públicos assistidos pela Educação Especial e faz-se necessário o conhecimento direcionado que viabilize a construção de estratégias educacionais especializadas e, conseqüentemente, mais atrativas e promissoras para essas crianças.

REVISÃO DA LITERATURA

A compreensão das altas habilidades é permeada por diferentes conceitos. Nesse sentido, o primeiro registro de definição voltada a essas

questões foi produzido pelo Relatório Marland (1972), que conceituou superdotados como os indivíduos identificados por profissionais qualificados em razão de suas AH e rendimento. Esse desempenho elevado, segundo o Relatório, pode ser vinculado a seis áreas, sendo elas: 1) capacidade intelectual geral; 2) aptidão acadêmica; 3) pensamento criativo; 4) capacidade de liderança; 5) artes visuais; e 6) capacidade psicomotora. Entretanto, não é necessário demonstrar aptidões acima da média em todos os seis aspectos mencionados, sendo preciso apenas um para que os indivíduos sejam entendidos como pessoas com altas habilidades. Partindo disso, algumas décadas depois, Nielsen (2002) coloca que as pessoas com AH possuem uma maior capacidade não apenas de compreender, mas também de explicar conceitos complexos nessas diversas especificidades, além de poderem desenvolver um robusto conhecimento em uma área ou um tópico específico que lhes seja de interesse.

Assim, o entendimento central em torno das altas habilidades/superdotação não foi alterado, mas sim melhor e mais amplamente delimitado, o que gerou evoluções tanto no diagnóstico quanto para o acompanhamento desses indivíduos. Nesse sentido, com os avanços científico-educacionais e com o desenvolvimento de uma maior acessibilidade educacional para os diversos sujeitos, na realidade brasileira, eles passaram a integrar o grupo atendido pela Educação Especial, sustentando a compreensão de que suas necessidades educacionais são diferenciadas e precisam de um olhar mais próximo e especializado. Segundo Cupertino (2008), é o conhecimento quanto às características da superdotação que irá contribuir nos processos de identificação, avaliação diagnóstica e, ainda, para a realidade pedagógica desses indivíduos.

Desse modo, ao se olhar para os aspectos acadêmicos, é notada uma significativa lacuna quanto aos educadores para o correto trabalho com esses alunos (Barreto; Mettrau, 2011), haja vista que, além da formação deficitária, eles expressam, ainda, compreensão em torno das AH que condizem com mitos da superdotação (Bahiense; Rossetti, 2014), justificando a necessidade de capacitação mais bem estabelecida para que não ocorram equívocos na atuação com esses sujeitos.

Além disso, algumas das atipicidades encontradas nos superdotados não são observadas somente nesse público. O vasto conhecimento em uma determinada área ou o elevado desempenho em uma prática esportiva ou artística são contextos que se assemelham aos casos de hiperfoco, observado em quadros de TEA, por exemplo. É relevante pontuar que os quadros de TEA envolvem não somente a característica do hiperfoco, mas também outras que os delineiam de modo mais preciso o que ocorre, pois trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento, marcado por comprometimentos comportamentais, comunicativos e interacionais, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), as pessoas com autismo podem sofrer impactos significativamente negativos em seu cotidiano e no contexto acadêmico devido a essa dificuldade interacional (OMS, 2020), uma vez que o contato visual e a intenção comunicativa, habilidades primordiais para o desenvolvimento da comunicação, são deficitários nesse público (Montenegro; Xavier, 2022).

Tais entraves são vislumbrados também nos sujeitos com AH, uma vez que, devido às suas competências além do esperado, a relação com os pares de sua idade torna-se mais fragilizada em virtude de sua precocidade, eventualmente fazendo-os parecer estranhos ou anormais aos olhos alheios. Portanto, ao se compreender as similaridades desses grupos, torna-se relevante entender seus traços distintivos para uma atuação estruturada e mais precisa nesses quadros. Há, ainda, um hiato quanto ao diagnóstico diferencial para as AH e para o TEA, o que pode ser proveniente, por exemplo, da limitada literatura direcionada especificamente à caracterização desses dois quadros e à compreensão de quais os marcadores que os diferenciam.

Sob essa perspectiva, Clark (2001) e Treffert (2012) pontuam que os dados relacionados ao TEA são inconsistentes. Algumas pesquisas sugerem que podem ser encontradas nas pessoas com TEA algumas habilidades excepcionais, independentemente da gravidade dos sintomas ou da capacidade intelectual dos sujeitos, ao passo que outras não trazem essas informações.

Mediante o exposto, é notória a dificuldade em compreender efetivamente os casos de AH e TEA quanto às suas particularidades e diversidade para, a partir disso, estabelecer estratégias eficazes de atuação com esse público tão diverso.

A escassez de referências que tratam especificamente dessa relação torna o processo complexo e evidencia a importância de pesquisas na área. A compreensão das intersecções entre esses grupos possibilitaria a promoção de uma inclusão com maior probabilidade de êxito, assegurando de forma mais concreta a cidadania de cada indivíduo.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma revisão integrativa de literatura que tem por finalidade compreender as semelhanças e diferenças no desenvolvimento de crianças com AH e TEA. A revisão integrativa, conforme pontuado por Souza (2010), permite que haja uma síntese dos estudos desenvolvidos em uma determinada área, norteando, assim, a prática baseada em evidências científicas.

Foram pesquisados trabalhos em cinco plataformas: BVS, ERIC, SciELO, Portal de Periódicos Capes e Revista Educação Especial, com os descritores em língua inglesa: *gifted*, *autism* e *autism spectrum disorder*; e em língua portuguesa “superdotação”, “altas habilidades”, “TEA”, “autismo” e “transtorno do espectro autista”. Esses termos foram combinados com o operador booleano *AND* e as *strings* de pesquisa em inglês foram: “gifted AND autism”; “gifted AND autism spectrum disorder” e “gifted AND ASD”. As *strings* de pesquisa em português corresponderam a “altas habilidades AND autismo”, “altas habilidades AND TEA”, “altas habilidades AND transtorno do espectro autista”, “superdotação AND autismo”, “superdotação AND TEA” e “superdotação AND transtorno do espectro autista”.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão para a realização da revisão: a) artigos produzidos nos últimos cinco anos; b) estudos realizados com indivíduos menores de 18 anos; c) trabalhos com sujeitos sem outros transtornos associados; d) estudos realizados nos idiomas português, inglês ou espanhol. Os critérios de exclusão foram: a) artigos

que não relacionavam diretamente características das altas habilidades com o TEA; b) trabalhos não disponíveis gratuitamente para leitura.

Finalmente, para melhor compreensão e aprofundamento nos estudos encontrados, os dados coletados foram organizados em planilha eletrônica digital, em que foram analisados os seguintes aspectos: objetivo da pesquisa, amostra e principais resultados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da busca realizada nas bases de dados, foi encontrado um total de 936 artigos. O Quadro 1 mostra o número de artigos encontrados em cada base de dados.

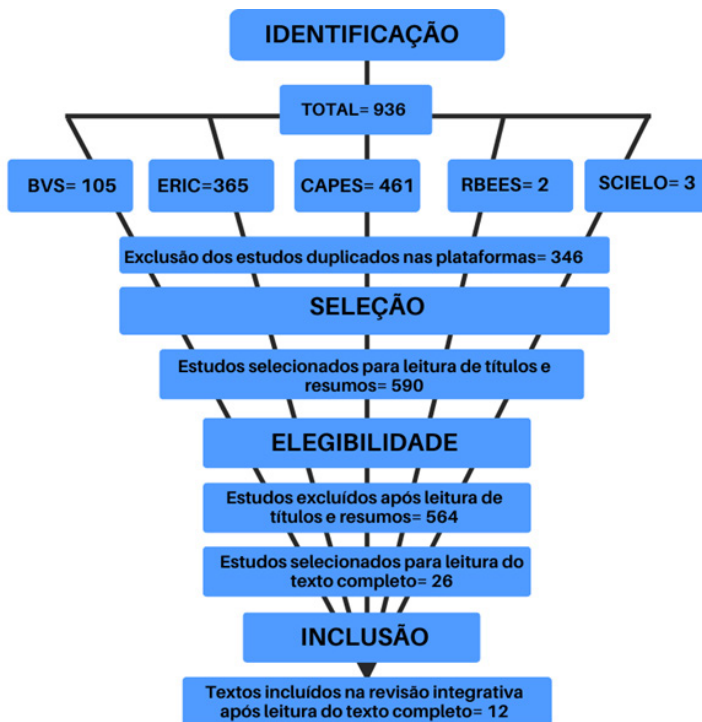
Quadro 1 — Número de artigos em função da base de dados e descritores utilizados na pesquisa bibliográfica.

Descritores	ERIC	BVS	SciELO	Portal de Periódicos CAPES	Revista Brasileira de Educação Especial
<i>gifted AND autism</i>	178	56	1	213	0
<i>gifted AND autism spectrum disorder</i>	178	23	0	152	0
<i>gifted AND ASD</i>	9	0	0	0	0
altas habilidades AND autismo	0	6	0	13	0
altas habilidades AND TEA	0	6	1	15	1
altas habilidades AND transtorno do espectro autista	0	4	1	25	1
superdotação AND autismo	0	7	0	10	0
superdotação AND TEA	0	1	0	11	0
superdotação AND transtorno do espectro autista	0	2	0	22	0
Total = (936)	365	105	3	461	2

Fonte: Elaboração própria.

Considerando os critérios de inclusão/exclusão previamente estabelecidos, 924 artigos foram excluídos, sendo a maior parte em razão de estarem duplicados (346) ou da restrição de ano (553). Para a seleção dos artigos a serem incluídos na pesquisa, foi realizada inicialmente a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos. A partir desta primeira seleção foi realizada a leitura de 26 artigos na íntegra. Finalmente, após a leitura completa, restaram 12 textos que obedeciam ao escopo estabelecido para o trabalho, conforme fluxograma apresentado na Figura 1.

Figura 1 — Fluxograma do processo de seleção dos artigos incluídos da revisão integrativa da literatura



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise dos dados coletados revelou que o comportamento dos sujeitos com diagnóstico de AH associado ao TEA pode ser muito variável, mas com aspectos que convergem para reações semelhantes aos dos casos em

que eles não coexistem. Conforme exemplificam Fleith e Coutinho-Souto (2022), observa-se essa realidade em relação a aspectos como a resistência em sala de aula, ao fascínio por um tema em específico e ao perfeccionismo. Tais autores apontam, além disso, que os docentes, muitas vezes, não possuem capacitação suficiente para observar as necessidades desse grupo de estudantes, especialmente em razão de ainda se acreditar que esses indivíduos, por terem altas habilidades, não enfrentam dificuldades sociais, emocionais, comportamentais ou mesmo de aprendizagem.

Teixeira *et al.* (2021) relatam que existem dúvidas e incertezas na execução do trabalho pedagógico decorrem da ausência de momentos destinados à discussão entre os professores sobre o trabalho com os estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais. Cabe destacar a importância do aprimoramento dos professores uma vez que a escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os estudos mostraram que há desempenhos de habilidades acadêmicas acima do esperado nos âmbitos de leitura e escrita tanto em crianças com AH quanto nos indivíduos com TEA, observando-se que elas podem aprender a ler e a escrever sozinhas aos três anos de idade. Por outro lado, também foram observados déficits no funcionamento executivo, na velocidade de processamento, na memória de trabalho e/ou produção de escrita, conforme estudo de Kahveci e Güneşli (2023).

Entretanto, é necessário considerar que, comumente, os sujeitos com a chamada dupla excepcionalidade (AH e TEA) ficam entediados com a facilidade se houver muitas repetições no aprendizado ou quando já estão mais avançados do que os demais estudantes da sala em relação a um determinado tema. Isso pode ocasionar mudanças vistas como perturbadoras pelos colegas de turma, o que os faz pensar que eles têm problemas comportamentais e graves deficiências de aprendizagem (Aziz, 2020).

Diante disso, os estudos apontam para a necessidade de que o suporte para esses casos não se limita à escola, mas engloba outros atores, como a família, os amigos e a escola, embora na percepção dos educadores e dos pais não exista uma correlação entre AH e TEA.

Ademais, Dempsey *et al.* (2021) destacam que a superdotação intelectual não é capaz de atuar como um fator de proteção contra os declínios cognitivos relacionados à idade de indivíduos com TEA. Apesar de esses indivíduos não possuírem essa “segurança” de saúde, é evidente em pesquisas que essa dupla excepcionalidade traz benefícios acadêmicos a longo prazo.

Segundo Cain *et al.* (2019) os alunos com TEA e AH apresentam níveis mais elevados de desempenho escolar, o qual melhora com o passar do tempo, sendo uma diferença evidente da neuroplasticidade se comparada com sujeitos neurotípicos. Além dessa habilidade acadêmica fora do comum, Gaber (2022) afirma também que após um programa de treinamento, crianças superdotadas com TEA eram artisticamente mais criativas, sendo essa uma linha de pensamento também apoiada por Pring *et al.* (2012). Entretanto, Reis *et al.* (2024) mostram que, para que isso aconteça, é necessária uma metodologia diferenciada para engajar esses alunos. Estratégias como propostas de desafio, aulas avançadas baseadas em temas de interesse e atividades extracurriculares foram apontadas positivamente para o melhor desempenho acadêmico desses alunos.

Essas são perspectivas necessárias para o engajamento desses alunos dentro de sala de aula, se for levado em consideração o período da pandemia da COVID-19, foi concebido aos pais oferecerem maior estímulo para que as crianças permanecessem engajadas, visto que seus professores apresentaram maior dificuldade em fornecer suporte acadêmico nesse momento de crise de saúde mundial, como afirma Sikicikoglu *et al.* (2024).

Os diagnósticos de superdotação nos sujeitos com autismo podem sofrer influência de pais e profissionais que buscam maiores avaliações de “inteligência” nessas crianças e induz uma sobrerrepresentação de AH associado ao TEA, sugerindo que as altas habilidades podem ser um fator compensatório para os déficits na inteligência emocional e social (Agrela *et al.*, 2024). Além disso, conforme descrito no estudo de Castillo e Lever (2022), a incidência de indivíduos com AH e TEA é alta. Dentre os oito indivíduos pesquisados e diagnosticados com AH, seis receberam diagnóstico clínico para o TEA. Outro estudo dos mesmos autores, aponta que

a superposição de características clínicas das Altas Capacidades retrai o diagnóstico de TEA, o que foi associado tanto a um fenômeno de mascaramento dos sinais do TEA em virtude das AH, como pela categoria de Altas Capacidades ser socialmente melhor aceita.

Finalmente, Sharkey e Nick-Jockschat (2023) afirmam que o mais complexo de entender é como se estrutura o cérebro e as comunicações entre as vias neurais desses indivíduos. Eles defendem que pode haver uma neurobiologia do TEA que os leva a uma superdotação, mas não é possível quantificá-la, visto que o excesso pode ser prejudicial se não for delimitado de forma correta.

Em linhas gerais, as pesquisas concluem que são necessários maiores estudos direcionados a esse público, especialmente em razão das dificuldades em realizar o diagnóstico diferencial. Essa ainda é uma questão complexa a ser superada, pois carece de profissionais capacitados na área. O diagnóstico é a primazia de qualquer processo de acompanhamento e/ou intervenção profissional e, devido a isso, estabelecer instrumentos e estratégias de diferenciação entre grupos com similaridades de comportamento e interação, como na realidade das AH e do TEA, torna-se primordial para que suas necessidades não sejam negligenciadas.

Diante dos resultados obtidos e considerando-se o embasamento teórico previamente discutido, é notória uma inconclusividade ante as características semelhantes nas crianças com AH e com TEA. Muito ainda se questiona e pouco se sabe efetivamente sobre esses indivíduos com dupla excepcionalidade. Não há padronização de estudos nem de estratégias interventivas, em que os pesquisadores seguem diferentes linhas de investigação, tratando sobre diversas áreas de comportamento.

CONCLUSÃO

Os estudos perpassam por temáticas que englobam desde o desempenho escolar, em vertentes como a interação com outros pares e a capacidade criativa, e chegam a tratar, ainda, sobre a influência desse duplo diagnóstico nas sociedades mais desenvolvidas e em como acontece o funcionamento neural desse grupo.

A partir da análise, compreende-se que os estudos ainda são inconclusivos sobre a forma como os sujeitos com AH e TEA se comportam e interagem, mas, ante o exposto, é notório que as características desse público, especialmente na realidade escolar, têm dificuldades específicas diferentes das enfrentadas pelos indivíduos com diagnóstico isolado de TEA sem a presença das altas habilidades. Assim, na associação das AH e TEA, tais entraves tornam-se mais acentuados e, conseqüentemente, mais desafiadores tanto para as crianças, quanto para os profissionais que as acompanham.

Para além disso, quando se olha especificamente para a intervenção, a capacitação de profissionais é ainda insuficiente, o que ocorre não só no âmbito da educação, conforme já mencionado, mas também na área clínica. Apesar de já haver cursos voltados para essa questão, a formação acadêmica ainda é primitiva em termos práticos que permitam uma atuação assertiva com esse público. Não há um aprofundamento científico robusto, com estudos validados, para nortear a prática baseada em evidências, o que torna o acompanhamento ainda mais desafiador, onde muito ainda é questionado e pouco respondido.

Pode-se entender que, ainda de forma incipiente, começa-se a olhar para esse campo que necessita de um maior embasamento, especialmente se as análises forem feitas na realidade brasileira, onde as referências são ainda limitadas.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DMS-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.
- AZIZ, I. A. Students with High Functioning Autism (HFA) and Giftedness (2E): Do they feel bored in school? **PUPIL**: International Journal of Teaching, Education and Learning, Jaipur, v. 4, n. 2, p. 68-84, 2020. DOI: 10.20319/pijtel.2020.42.6884. Disponível em: <https://grdspublishing.org/index.php/PUPIL/article/view/1345>. Acesso em: 3 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

CAIN, Meghan K.; KABOSKI, Juhi R.; GILGER, Jeffrey W. Profiles and academic trajectories of cognitively gifted children with autism spectrum disorder. **Autism**, Londres, v. 23, n. 7, p. 1663–1674, 2019. DOI: 10.1177/1362361318804019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30632773/>. Acesso em: 9 mar. 2026

CASTILLO, Rocío Paricio del; LEVER, Imaculada Maresca. Trastorno del espectro autista en menores con superdotación intelectual: descripción de un diagnóstico complejo. **Psiquiatría Biológica**, Barcelona, v. 29, n. 3, p. 100377, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2022.100377>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134593422000276>. Acesso em: 9 mar. 2026

CLARK, T.; JUNG, J. Y.; ROBERTS, J.; ROBINSON, A.; HOWLIN, P. The identification of exceptional skills in school-age autistic children: prevalence, misconceptions and the alignment of informant perspectives. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, Oxford, v. 36, n. 5, p. 1034–1045, 2023. DOI: 10.1111/jar.13113. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37157995/>. Acesso em: 9 mar. 2026

CONEJEROS-SOLAR, M. L.; GÓMEZ-ARIZAGA, M. P. *et al.* The other side of the coin: perceptions of twice-exceptional students by their close friends. **SAGE Open**, Londres, v. 11, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211022234>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440211022234>. Acesso em: 9 mar. 2026

DEMPSEY, Jack; AHMED, Kelli; SIMON, Andréa R.; HAYUTIN, Lisa G.; MONTEIRO, Sônia; DEMPSEY, Allison G. Adaptive Behavior Profiles of Intellectually Gifted Children with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, Filadélfia, v. 42, n. 5, p. 374–379, June–July 2021. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000907.

FLEITH, Denise de Souza; COUTINHO-SOUTO, Waleska K. S. Superdotação e transtorno de Asperger: características, educação e estudos empíricos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022, p. 1–21. DOI: 10.5902/1984686X68618. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68618>. Acesso em: 3 mar. 2026.

GABER, Sherif Adel. The effectiveness of developing an attitude towards creativity in a gifted training program for children with Autism Spectrum Disorder. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, Jaipur, v. 21, n. 4, p. 365–379, abr. 2022.

GELBAR, Nicholas W.; CÁSCIO, Alexandra A.; MADAUS, Joseph W.; REIS, Sally M. A systematic review of the research on gifted individuals with autism spectrum disorder. **Gifted Child Quarterly**, Thousand Oaks, v. 66, n. 4, p. 266–276, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/00169862211061876>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00169862211061876>. Acesso em: 9 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autism spectrum disorders & other developmental disorders**: from raising awareness to building capacity. Genebra: World Health Organization, 2013. Disponível em: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/4ff9f86c-3068-4a32-bea5-875b5e74b3d9/content>. Acesso em: 27 de set. 2024.

REIS, Sally; GELBAR, Nicholas; MADAUS, Joseph. Pathways to academic success: specific strength-based teaching and support strategies for twice exceptional high school students with autism spectrum disorder. **Gifted Education International**, Londres, v. 39, n. 3, p. 378–400, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/02614294221124197>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02614294221124197>. Acesso em: 9 mar. 2026

RODRIGUES, F. A. A.; NASCIMENTO, F. H. S.; SILVA, G.; KAMIMURA, H. K.; ZAPPALÁ, L. O. Análisis de la incidencia del autismo en sociedades con alto coeficiente intelectual. **Ciência Latina Revista Científica Multidisciplinar**, Asunción, v. 8, n. 3, p. 88–101, 2024. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11179. Disponível em: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11179>. Acesso em: 9 mar. 2026

SHARKEY, Rachel J.; NICKL-JOCKSCHAT, Thomas. The neurobiology of autism spectrum disorder as it relates to twice exceptionality. **Neurobiology of Learning and Memory**, Amsterdam, v. 200, p. 107740, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2023.107740>.

SIKICIKOGLU, N.; KOC, M.; OLCAY, S.; VURAN, S. Experiences of gifted children with autism spectrum disorder, their parents and teachers in Türkiye during the COVID-19 pandemic. **Turkish Online Journal of Distance Education**, Eskişehir, v. 25, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17718/tojde.1183405>. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/article/1183405>. Acesso em: 9 mar. 2026.

TEIXEIRA, A.; RIBEIRO, C. K. B.; ALVES, V. S.; SZYMANSKI, M. L. S.; IÁCONO, J. P. Transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 78939–78944, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-217>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/34185>. Acesso em: 9 mar. 2026.

6. CURRÍCULO ESCOLAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR (AEHD): APRENDIZAGENS AUTOBIOGRÁFICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Andréia Gomes da Silva

Maria da Conceição Passeggi

DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.6

INTRODUÇÃO

A atividade docente no contexto hospitalar emerge como a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, impossibilitados de frequentar a escola devido à condição de adoecimento. O Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) é um serviço de apoio especializado, realizado em classes hospitalares e domiciliares, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), que dá continuidade ao processo de escolarização de estudantes em tratamento de saúde contínuo (RN, 2018).

O AEHD no RN está amparado por um arcabouço legal nacional, fundamentado essencialmente na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que assegura, no Art. 4º A, o atendimento educacional para o estudante da educação básica durante o período de hospitalização ou em tratamento de saúde domiciliar por tempo prolongado, e no Art. 81º A, que estabelece regime

escolar especial para atendimento aos estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde ou de condição de saúde que impossibilite o acesso à instituição de ensino.

A nível de Estado do RN, destacamos: o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei n. 10.049/2016; a Lei Estadual n. 10.320/2018, que “Dispõe sobre o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar no RN”; a Portaria-SEI/RN n. 533/2022 específica sobre o AEHD; a Portaria SEI/RN n. 4522, de 26 de setembro de 2024, que institui as Diretrizes para a Modalidade da Educação Especial Inclusiva no RN, incluindo os estudantes do AEHD como estudantes apoiados pela educação especial inclusiva do RN; além da inclusão do AEHD nas publicações que se referem à Educação Básica no RN.

Cabe destacar que o AEHD no RN foi iniciado em 1998, por organizações não governamentais, passando a ser institucionalizado pelo poder público em 2010, a partir de uma demanda judicial (Silva, 2022).

Atualmente, o AEHD é ofertado através da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC/RN), da Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) e da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Caicó (SMECE), em 09 (nove) classes hospitalares e domiciliares, instituições conveniadas com estas Secretarias, a saber: Hospital Infantil Varela Santiago (HIVS); Hospital Maria Alice Fernandes (HMAF); Hospital Monsenhor Walfredo Gurgel (HMGW); Hospital do Seridó – Caicó/RN; Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL); Instituto do Bem; Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva; Grupo de Apoio à Criança com Câncer RN (GACC); Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região– AAPCMR – Mossoró–RN.

São 35 (trinta e cinco) professores da rede pública de ensino, sendo 26 (vinte e seis) professores da SEEC/NAEHD/RN, 06 (seis) da SME de Natal/RN e 03 (três) da SMECE de Caicó/RN. Cada Secretaria possui uma organização institucional: na SEEC/RN, o AEHD é realizado por meio do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (NAEHD/RN), com 3 (três) assessoras que atuam na coordenação do serviço, sendo este vinculado à Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP); na SME de Natal/RN e na SMECE de Caicó/RN, o serviço é encaminhado por

meio do Departamento de Educação Especial e Setor de Educação Especial, respectivamente.

Apresentamos neste trabalho um recorte da tese de doutorado em educação, intitulada *Aprendizagens autobiográficas: pesquisa-ação-formação com professoras do atendimento educacional hospitalar e domiciliar*, defendida em 2022, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa integra os estudos desenvolvidos pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-PPGE-UFRN-CNPq), além de compor dois projetos de pesquisa: (1) Passeggi, M. “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola” (MCTIC/CNPq N. 28/2018 – Universal. Processo N. 443695/2018-O, renovado em março 2022 a fevereiro 2023) e (2) Passeggi, M. “Narrativa, educação e saúde: epistemologia e métodos da pesquisa (auto)biográfica com crianças” (MCTI/CNPq Chamada n. 06/2019. Processo n. 307063/2019-4).

O objetivo da pesquisa foi investigar as *aprendizagens autobiográficas* que as professoras do AEHD desenvolveram no curso de formação continuada, realizado no âmbito institucional, em cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura do Esporte e do Lazer do RN (SEEC/RN) e a UFRN, na perspectiva da pesquisa-ação-formação (Pineau, 2006).

Utilizamos como fundamentação teórica os princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação (Passeggi, 2020), em que apresentamos a base referencial das Histórias de Vida em Formação na abordagem narrativista – por meio do dispositivo da pesquisa-ação-formação (Pineau, 2005), e reflexões sobre os fundamentos das narrativas da experiência nos processos de aprendizagem biográfica (Alheit; Daussien, 2006).

Neste artigo, objetivamos apresentar uma das dimensões das *aprendizagens autobiográficas* desenvolvidas pelas 8 (oito) professoras do AEHD durante o curso de formação continuada realizado pela SEEC/RN, em parceria com a UFRN, identificadas na tese (Silva, 2022). A dimensão em destaque foi identificada a partir das análises das narrativas da experiência obtidas por meio da entrevista episódica (Flick, 2008) realizada

com as professoras. As narrativas apresentam 03 (três) perspectivas da *aprendizagem autobiográfica* na dimensão da prática docente no currículo escolar no AEHD: (1) currículo sensível, sendo indispensável considerar a integralidade do estudante em situação de adoecimento; a perspectiva do (2) currículo interdisciplinar, no qual as atividades educativas abordam as diversas disciplinas escolares; e a perspectiva do (3) currículo flexível, cuja necessidade de adaptação está associada à forma e ao tempo.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O estudo se apresenta na abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação, que permite ao pesquisador recorrer a acontecimentos e experiências pessoais vivenciados, auxiliando a compreensão do fenômeno estudado, com ênfase na perspectiva e subjetividade do participante (Lüdke; André, 2015). Fundamentamos este estudo nos princípios epistemológicos e metodológicos da *pesquisa (auto)biográfica em educação*, numa abordagem humana, ética e social, na qual a pessoa e suas experiências são o centro da pesquisa, que é concebida em uma hermenêutica descolonizadora e em um paradigma emergente, em que a pessoa, ao narrar, desenvolve um exercício interpretativo da experiência vivida. Na pesquisa (auto)biográfica em educação o foco são as narrativas, por meio das quais a ação de narrar gera reflexão, e a pessoa que narra é ao mesmo tempo personagem e autor da sua história (Passeggi, 2016).

As professoras do AEHD participantes da pesquisa narram suas experiências educativas na entrevista episódica (Flick, 2008), reconhecendo-se como agentes e pesquisadoras da própria prática no processo de formação. Essas narrativas da experiência são fontes, método de pesquisa e dispositivo de formação.

Assumimos a *aprendizagem autobiográfica* como conceito inspirado nas reflexões de Alheit e Dausien (2006), que defendem a aprendizagem biográfica nos processos de formação de adultos, e em Passeggi (2016, p. 75), que defende o professor como um ser capaz de compreender a “historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por realizar” ao longo da vida e em todas as suas circunstâncias, produzindo conhecimento

sobre as formas de fazer, ser e aprender. A aprendizagem autobiográfica é resultado do processo de reflexividade autobiográfica e do capital autobiográfico (Oliveira, 2019) construído ao longo da vida por meio dos aprendizados formais, não formais e informais. A pessoa que narra aciona seu capital autobiográfico, e por meio da reflexão gera aprendizagens autobiográficas. Isto requer da pessoa uma ação hermenêutica de interpretação e reinterpretação das experiências, a fim de gerar aprendizagens autobiográficas (Silva, 2022).

O contexto do nosso estudo foi o curso de formação continuada de 80 horas, realizado em serviço e no âmbito institucional da SEEC/RN, cadastrado como curso de extensão da UFRN, por meio do Programa de Formação Continuada do Centro de Educação (PROFOCO/CE). Participaram do estudo 8 (oito) professoras que atuam no AEHD, mas ressaltamos que todos os 24 (vinte e quatro) professores do AEHD do RN fizeram o curso.

Para seleção das participantes da pesquisa criamos 4 (quatro) critérios: (1) ter participado do curso de Formação Continuada; (2) ser professor de classe hospitalar e domiciliar de diferentes instituições, com vistas a diversificar as experiências narradas; (3) ter produzido trabalho final do curso; e (4) ter disponibilidade em participar da pesquisa. Para o uso das narrativas orais obtidas por meio da entrevista episódica fizemos uso de pseudônimos, em observância aos critérios de sigilo assinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Silva, 2022).

As fontes empíricas de análise são as narrativas da experiência obtidas por meio da entrevista episódica de Flick (2008). É um método de recolha de material autobiográfico aberto à subjetividade e interpretação do participante no contexto das narrativas situacionais; não reduz ou classifica a narrativa imediatamente, busca encontrar o contexto e o sentido. Para a realização das análises das narrativas da experiência, assumimos a análise temática apresentada por Jovchelovitch e Bauer (2002), que sugere um processo gradativo de redução do texto, em um modelo de adensamento gradual das narrativas.

Esse procedimento se constitui na interpretação das narrativas das professoras que participaram da pesquisa, sendo possível identificar

as *aprendizagens autobiográficas* desenvolvidas no curso de formação continuada. Essa redução gradual do texto nos encaminha para a compreensão hermenêutica das narrativas das professoras, criando critérios de categorização temática, a partir dos temas recorrentes e não recorrentes identificados, estruturando eixos de análise enquanto unidades de sentido, que vão se construindo conforme o aprofundamento das análises (Rocha; Passeggi, 2021).

Neste estudo, a pesquisa-ação-formação assume destaque no campo da pesquisa e da formação docente, como dispositivo que oportuniza a pesquisadores e participantes de pesquisas narrarem suas experiências, refletirem sobre elas e formarem-se. Em interface à formação docente, buscamos apresentar reflexões importantes que contribuam para investigar as aprendizagens autobiográficas desenvolvidas pelas professoras do AEHD no curso de formação continuada.

CURRÍCULO ESCOLAR NO AEHD

A prática docente no AEHD está associada à reflexão crítica sobre ela, por meio da qual as professoras constroem sua *aprendizagem autobiográfica*. Neste artigo, apresentamos a dimensão da aprendizagem autobiográfica da prática docente do currículo escolar no AEHD em três perspectivas: *sensível, interdisciplinar e flexível*. As professoras narram sobre a compreensão desse currículo na classe hospitalar e domiciliar e as especificidades dessa ação docente.

A compreensão do currículo no AEHD talvez seja uma das maiores inquietações das professoras que atuam nas classes hospitalares e domiciliares. Elas ficam na ambivalência do AEHD ser escola, mas não estar na escola; na criança e no adolescente que é estudante, mas também é paciente, e no reconhecimento de si como docente no contexto hospitalar.

Questões relacionadas a “o que e como ensinar” aos estudantes em situação de adoecimento se entrelaçam com a condição de saúde e o locus de atuação docente. O currículo é o caminho para se chegar ao desenvolvimento e aprendizagem do estudante, e o professor deve considerar as dimensões subjetivas, afetivas, físicas, sociais e culturais do estudante,

por meio de um ensino horizontal e de respeito ao saber do outro; juntos, professor e estudante, aprendem. O currículo é a ação da prática docente, por meio do qual o professor ensina pautado nas suas concepções e exerce a atividade docente longe de um caráter técnico-prescritivo; são noções que interagem reciprocamente.

Perez Gómez (1998) apresenta uma ideia de currículo no qual o professor deve ser um investigador que desenvolve uma prática a partir de uma situação singular que se apresenta, e exige estratégias e intervenções também singulares, adequadas ao contexto e à situação. O professor do AEHD necessita ter esse olhar singular, pautar sua prática em um currículo que considere a diversidade de situações vivenciadas pelos estudantes, especialmente as relacionadas ao adoecimento e às implicações que isso acarreta para a vida, buscando investigar na sua prática metodologias de ensino que sejam importantes para o estudante, distanciando-se de um modelo de educação bancária, como alerta Freire (1996).

A continuidade do currículo escolar no AEHD deve ser garantida, podendo ser adaptada ou flexibilizada na forma e no tempo (Brasil, 2002). O AEHD segue as normativas da educação básica nacional, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2013), que reúnem um conjunto de normativas que determinam as diretrizes que estabelecem a base nacional comum em todas as modalidades e níveis de ensino, contemplando a perspectiva da diversidade e direitos humanos. Vale destacar que os estudantes vinculados ao AEHD perpassam toda a educação básica brasileira.

Os professores do AEHD realizam sua prática vinculada a essas normativas nacionais, e trazem em seu fazer pedagógico os conceitos de *educar* e *cuidar* como indissociáveis, conforme apresentado nas DCNEB, considerando as especificidades do currículo escolar no AEHD, como se apresenta no Documento Orientador do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN (RN, 2025).

As professoras têm clareza de seu papel docente no AEHD: a professora Lídia diz que “o trabalho do professor da classe hospitalar tem o mesmo objetivo da escola regular, que é ensinar. Porém, a forma como acontece o

ensino varia devido às particularidades do contexto”. Apesar da professora dizer que a atividade fim do professor do AEHD e da escola é a mesma, ela ressalta as particularidades deste ensino.

O currículo escolar no AEHD considera as necessidades dos estudantes, sua condição física, emocional e cognitiva, além da organização do espaço e tempo para a realização da aula. As variáveis para o ensino no contexto hospitalar são muitas, visto que a atividade pode ser realizada individual ou em grupo, podendo acontecer em diversos espaços: na classe hospitalar ou domiciliar, no leito, na brinquedoteca, na UTI ou no ambulatório. O professor vai aonde o estudante está, o que requer dele atenção a todas essas possibilidades de ensino.

As professoras do AEHD apresentam em suas narrativas 3 (três) perspectivas da aprendizagem autobiográfica na dimensão do currículo escolar no AEHD: do (1) currículo sensível; do (2) currículo interdisciplinar; e do (3) currículo flexível.

As narrativas da experiência das professoras do AEHD manifestam a perspectiva do (1) *currículo sensível*, por apresentarem uma postura horizontal e de empatia diante do estudante. A professora Luana diz que para ensinar no AEHD é necessário “ter sensibilidade de perceber que a criança está numa situação diferente da escola, ela precisa de um olhar diferenciado, de um olhar mais sensível”. A professora evidencia o cuidado que tem em compreender o contexto, para só então realizar a atividade educativa; para ela, sem sensibilidade não seria possível compreender o todo. São nas sutilezas e nos detalhes da prática docente que se evidencia o currículo sensível; é a partir da leitura que a professora faz sobre e com o estudante que ela irá estar com ele.

Os professores que atuam nas classes hospitalares e domiciliares desenvolvem uma capacidade de percepção aguçada. Ao observarem os estudantes fazem uma leitura de como abordar, como dialogar e o que propor aos estudantes; eles estão atentos aos detalhes, ao que o estudante diz e não diz por meio de uma escuta sensível (Costa; Passeggi; Rocha, 2020). A professora Maria conta que na “classe hospitalar a gente compreende e escuta o aluno”. Na narrativa de Maria é possível perceber

o quanto o sensível está presente na sua prática docente; compreender e escutar é transformado em currículo escolar no AEHD por meio da aprendizagem autobiográfica construída a partir da experiência docente.

O currículo escolar no AEHD se apresenta igual e diferente ao da escola, pois está mais ligado ao aspecto humano de quem aprende. É como se o currículo da escola estivesse preocupado apenas com o ensino e o currículo escolar no AEHD com a integralidade do sujeito que aprende. A professora Fabiana diz que na escola “ficamos muito presos ao currículo, deixamos de lado coisas importantes que o aluno precisa aprender”. Ela faz uma reflexão quanto à cobrança que se tem aos professores em “dar conteúdos”, em detrimento dos aspectos subjetivos e da experiência do estudante. Nesse sentido, Fabiana faz um paralelo com a experiência docente na escola; para ela, no “ensino regular a gente acaba endurecendo”. Ela reconhece que há uma diferença na forma de compreender o currículo na escola e no AEHD; refere-se a esse endurecimento com lástima, como algo negativo na vida do professor, como se ele não desejasse agir de tal forma, mas que as cobranças, de si e do outro, o coloca nessa condição.

O professor do AEHD tem uma visão mais sensível e integral da criança e do adolescente em situação de adoecimento. Ele tem a compreensão de um currículo que se aproxima de conceitos humanistas defendidos por Freire (1996), em uma perspectiva fenomenológica, como diz Tadeu (2005). Há uma visão tradicional do currículo rondando a prática docente no AEHD, contudo ela se dissipa quando o professor reflete sobre sua prática e a (re)significa, quando ele se pergunta “o que é importante para esse estudante”. A professora Vera diz que “às vezes ficamos no ativismo e esquecemos de pensar no outro como ser humano integral”; ela fala do risco de focar na atividade docente sem pensar na pessoa em sua integralidade, do ensino sobrepor o humano e o professor agir como se exercesse uma atividade técnica. Vera (2020) conta que na formação foi possível refletir “não apenas sobre os aspectos pedagógicos, como o currículo, o planejamento e a avaliação. Mas de pensar no ser humano, nas suas emoções e situações desse sujeito”.

A pesquisa-ação-formação como dispositivo reflexivo permitiu que a professora Vera desenvolvesse conhecimento, aprendizagem autobio-

gráfica, como resultado da sua ação de refletir sobre a prática. A formação numa perspectiva emancipatória possibilita ao professor o papel de agente educativo no contexto hospitalar, onde ele decide sua ação docente por meio da autonomia conquistada na experiência. Assumir um currículo sensível no AEHD requer uma postura ativa, cujo reconhecimento da subjetividade de si e do outro se apresenta como uma ruptura nos modelos tradicionais de ensino.

A segunda perspectiva do currículo escolar no AEHD que se apresenta nas narrativas das professoras é a do (2) *currículo interdisciplinar*. As professoras contam a necessidade de realizar atividades educativas que contemplem vários campos do conhecimento. O currículo em uma perspectiva interdisciplinar se evidencia na prática docente no AEHD devido à necessidade do professor em conciliar a demanda educativa do estudante e os aspectos relacionados à situação de adoecimento com as atividades educativas correspondentes ao nível/ano/série em que o estudante está matriculado. Isto exige do professor um planejamento que contemple a perspectiva interdisciplinar do ensino, a fim de acomodar essas variáveis.

A perspectiva interdisciplinar está presente no Documento Curricular do Estado do RN, documento que deriva da Base Nacional Comum Curricular, conforme determina a LBD (Brasil, 1996). Ambos norteiam a ação educativa no AEHD, defendem as aprendizagens essenciais para garantir o desenvolvimento das competências gerais do estudante, em que a escolha da abordagem didática pode ser disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, a depender da prática docente (RN, 2018, p. 17). O Documento Curricular do RN foi escrito na coletividade, tornando possível uma das autoras deste artigo contribuir como colaboradora, e está pautado nos seguintes princípios: a compreensão do estudante em sua globalidade; equidade no acesso e permanência escolar; a diminuição da evasão, repetência e distorção escolar; o reconhecimento do saber dos estudantes; a consideração das peculiaridades do meio e as características e interesses do estudante; e a diversificação dos tempos e espaços escolares (RN, 2018).

O currículo escolar no AEHD na perspectiva interdisciplinar se apresenta como uma possibilidade na prática docente, como uma aprendizagem

autobiográfica que emerge da experiência dos professores que atuam nas classes hospitalares e domiciliares. A professora Fabiana diz que “é importante abordar várias disciplinas a partir de uma única atividade. É mais significativo para o aluno, e a aula é muito mais bem aproveitada”. A professora apresenta a perspectiva como uma possibilidade de extrair o máximo de uma atividade educativa, cujas relações estabelecidas entre as disciplinas favorecem a aquisição do conhecimento do estudante. Isso se dá não apenas pela abordagem interdisciplinar em si, mas pela necessidade de otimizar o tempo que se estar com o estudante, visto a dinâmica do tratamento de saúde.

O grave adoecimento da criança e do adolescente impossibilita ou limita que o estudante frequente a escola comum no processo que é ritualmente estabelecido. O AEHD emerge na necessidade da continuidade da escolarização, e o professor, por meio da prática docente, elege caminhos e metodologias que julga adequados. A perspectiva interdisciplinar é uma possibilidade gerida pela autonomia docente, que agregada a outras buscas, promove o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante. Tomamos como referência para a perspectiva interdisciplinar escolar os estudos de Fazenda (2015, p. 13); para a autora, “na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”. A autora apresenta relevantes estudos sobre a pesquisa na perspectiva interdisciplinar, por meio da qual podemos nos aproximar das reflexões de Franco Ferraroti sobre a especificidade do método biográfico, quando se refere a pesquisar numa perspectiva pós-disciplinar (Passeggi; Souza, 2017).

A opção metodológica-didática docente no AEHD, pela perspectiva interdisciplinar, emerge da ação e autonomia do professor, que decide, a partir de sua experiência docente, a didática mais apropriada para a realização da atividade pedagógica. A professora Luíza diz que a “interdisciplinaridade na classe hospitalar é uma estratégia para o aluno aprender”; ela é movida pelo desejo de promover a aprendizagem do estudante, e sua autonomia docente vai se construindo na experiência da prática. Os professores do AEHD buscam estratégias variadas para promover o aprendizado do estudante, dentre elas a interdisciplinaridade. Contudo,

vale destacar a variedade de recursos utilizados, tecnologia, oficinas, vídeos, atividades coletivas, estudos, pesquisas e seminários. Há uma busca permanente por estratégias de ensino para a consolidação da aprendizagem dos estudantes, por um ensino que faça sentido para eles.

A terceira perspectiva do currículo escolar no AEHD que se apresenta nas narrativas das professoras é a do (3) *currículo flexível*, cuja necessidade de adaptação está associada à forma e ao tempo. A prática docente no AEHD é pautada na flexibilização do currículo escolar, isto se deve ao locus de atuação docente e ao perfil dos estudantes atendidos, além das normativas legais que também asseveram sobre “um currículo flexibilizado e/ou adaptado” (Brasil, 2002). O professor atuante tem por desafio transpor o currículo escolar para o AEHD e de buscar estratégias que concilie o ensino à condição integral do estudante.

Essa necessidade de flexibilização está relacionada à autonomia da prática docente em eleger as adaptações necessárias para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes. O professor não tem como objetivo facilitar ou empobrecer o currículo escolar, mas de buscar possibilidades que potencializem esse currículo para o estudante. O currículo deve ter como prerrogativa o desenvolvimento e aprendizagem integral do estudante, considerando-o sujeito de sua aprendizagem, rompendo estruturas fragmentadas de conhecimentos e direcionando o ensino para o “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes”, respeitando-os em “suas singularidades e diversidades” (RN, 2018, p. 18).

A professora Luana conta sobre a necessidade de um “conteúdo flexibilizado na classe”. Na prática docente, ela conta como foi sua chegada à classe hospitalar: “pensei que ia ser professora igual na escola. Dar o conteúdo, quadro, atividade e livro. A angústia foi grande, você acha que não está fazendo a coisa certa”. A professora Luana atuava na classe desde o ano de 2015 e relembra o sentimento de angústia que sentia sobre sua prática, as incertezas e inseguranças do início de um novo fazer docente.

As professoras narram essa transição da escola comum para o AEHD, reconhecem as mudanças necessárias, formam-se na experiência e se (trans)formam, como diz a professora Maria: “é essa transformação que a

gente sofre quando está na classe hospitalar”. É uma (trans)formação que vem de dentro, particular e singular, extraída da experiência. A mudança de uma escola para uma classe hospitalar e domiciliar requer do professor novos saberes, uma (re)construção de si e do seu fazer pedagógico. Conceitos e posturas precisam ser (re)significados por meio da ação reflexiva de si; nessa perspectiva, os professores do AEHD participam de um processo formativo, recebem suporte e assessoramento das técnicas pedagógicas das secretarias de educação e o apoio dos professores mais experientes que já atuam na classe. Essa mudança de lócus de atuação docente não é fácil, como diz a professora Eliana: “não é fácil mudar quando se está habituada a uma forma de ensinar, o professor chega à classe e vai aprendendo”.

A flexibilização pode também estar associada ao aspecto lúdico como recurso metodológico, como diz a professora Luíza: “utilizo o lúdico com finalidade pedagógica”. O lúdico se apresenta no AEHD como duas possibilidades, uma como ferramenta de mediação pedagógica e outra como meio de acessar o estudante, especialmente quando ele está indisposto ou chateado com a situação da hospitalização/adoecimento. O professor do AEHD recorre ao lúdico com o objetivo de tornar a atividade mais significativa e prazerosa para o estudante, quer seja um jogo, o uso de fantoches, massinha de modelar, tintas, filme ou contação de histórias; a intencionalidade pedagógica é do docente, o professor sabe qual é seu objetivo. Outros profissionais da equipe multidisciplinar também utilizam o lúdico como ferramenta de mediação e comunicação, cada um com seu objetivo próprio. Outro aspecto importante associado à ludicidade é a brincadeira; defendemos o brincar livre da criança e do adolescente em situação de adoecimento como um lugar de expressão e desenvolvimento.

A professora Luana narra duas inquietações que permeiam a fala de outras professoras do AEHD. A primeira está relacionada ao tempo de aula/atendimento, quando se questiona: “será que fiz aquele trabalho direito? Será que ele aprendeu? Hoje lido melhor com essa situação, percebo que meia hora com ele é mais intenso, estou só com ele”. A professora questiona sua competência docente na relação ensino e aprendizagem, e o quanto isso ainda lhe incomoda, apesar de dizer que lida melhor. Ela reconhece

uma perspectiva qualitativa e não quantitativa do ensino, em que o tempo de aula com o estudante é relativo. A segunda inquietação da professora está relacionada à forma de dar aula e o que considerar objeto do conhecimento: “quando na aula não é possível dar aquele conteúdo cru, mais pesado, devido à situação do aluno, abordo questões da oralidade. Antes não considerava isso aprendizagem, agora compreendo que é importante”. A professora demonstra uma hierarquização do que ensinar, como se a atividade escrita fosse mais importante que a oral; contudo, com a experiência docente no AEHD, reconhece a relevância da oralidade.

As situações narradas pela professora Luana possivelmente representam algumas das inquietações mais presentes nas narrativas das professoras do AEHD. Na própria narrativa ela (re)significa as duas situações, o tempo de aula e o que ensinar ao estudante. Mas por que surge na narrativa esse tipo de questionamento? Possivelmente por estarmos ainda muito ligados a um conceito de currículo prescritivo, associado ao professor como alguém que transmite conhecimento, uma postura que não se associa à prática docente necessária no AEHD.

Além disso, há nas normativas legais a obrigatoriedade dos 200 dias letivos e a exigência do cumprimento do currículo escolar; contudo, o mesmo documento reconhece as situações de excepcionalidade que contemplam os estudantes do AEHD. Tal antagonismo gera instabilidade na ação docente; exige do professor conhecimento acerca dos documentos que regem o AEHD e uma postura crítico-reflexiva de sua prática e suas concepções. Impõe ao professor uma ação mais flexível no tempo e na forma de ensinar, na qual se deve considerar a singularidade da situação do estudante para então realizar a prática docente.

A perspectiva do currículo escolar flexível no AEHD emerge da prática docente dos professores que atuam nas classes hospitalares e domiciliares e se associa às concepções de currículo que os professores construíram ao longo da vida profissional. Há um alargamento da visão do currículo no AEHD, é como se na escola o professor ficasse “preso ao currículo”, como diz a professora Fabiana, e no AEHD tivesse autonomia – liberdade – para decidir o que e como ensinar o estudante. Isto exige do professor

uma reflexão crítica sobre a prática e uma ação educativa humanizante, como recomenda Paulo Freire (1996).

A professora Eliana rememora um dos encontros realizados na pesquisa-ação-formação, no qual, durante o grupo reflexivo, se discutia sobre a prática docente no AEHD e na escola: “Eu lembro quando ela pediu para escrever num papel o que tinha na classe hospitalar e o que tinha na escola, todo mundo praticamente colocou flexibilidade na classe. A classe é bem flexível!”. A professora reconhece na sua prática no AEHD e na dos demais professores como sendo uma necessidade o ser flexível. Em sua narrativa, ela reafirma o flexível como algo que vai além do currículo escolar no AEHD. A organização e funcionamento de um hospital é algo dinâmico, com foco no tratamento de saúde, e o AEHD precisa se integrar a essa dinâmica. A flexibilização da prática docente está associada à dinâmica do tratamento de saúde do estudante; algumas vezes, durante a realização de uma atividade pedagógica, ela precisa ser redirecionada, adaptada ou suspensa.

Outro aspecto importante a ser considerado no currículo escolar no AEHD é a do planejamento, que engloba as três perspectivas do currículo: sensível, interdisciplinar e flexível, identificadas nas narrativas das professoras do AEHD. A professora Maria diz que “o planejamento é muito importante, ele vai orientar nossa prática, mesmo que precise reorganizar no dia”; ela reconhece o valor do planejamento como um caminho a ser seguido, mas que pode levar a vários lugares a depender do momento da aula.

O planejamento no AEHD é uma ação desafiadora, cuja experiência docente é o guia para planejar, o professor precisa considerar todas as variáveis da atividade docente no contexto hospitalar, o perfil educacional dos estudantes, sua condição biopsicossocial e seu campo de interesse. O planejamento considera duas situações: (1) quando recebe as atividades da escola em que o estudante está matriculado, que exige um plano individualizado; (2) um plano geral, pautado em um projeto temático que engloba temáticas elegidas pelos professores a partir da relação com os estudantes. Ambos contemplam uma abordagem sensível, interdisciplinar e flexível do currículo escolar no AEHD.

A pesquisa-ação-formação possibilita a sistematização de conceitos e conhecimentos, por meio da qual os professores se tornam pesquisadores de sua prática e constroem aprendizagens autobiográficas mediante o processo de formação. A perspectiva do currículo escolar flexível no AEHD como aprendizagem autobiográfica constituída pelas professoras participantes deste estudo transforma angústias e inseguranças relacionadas à prática docente no AEHD em empoderamento e autonomia do fazer pedagógico.

As narrativas da experiência das professoras do AEHD apontam para a dimensão do currículo escolar no AEHD, nas quais elas apresentam três perspectivas desse currículo: sensível, interdisciplinar e flexível. Por meio da sua interpretação, é possível afirmar que elas se reconhecem agentes do ensino no contexto hospitalar, e que algumas inquietações estão mais relacionadas a reflexões para a produção de sentido do que incertezas do que fazer em sua prática docente. Elas não apresentam uma concepção de currículo estruturada, mas dão indícios do que é importante ensinar no contexto hospitalar e assumem autonomia do seu ensino, tornando-se também pesquisadoras. Isso é possível devido à sua capacidade autoformativa e às formações realizadas, como diz a professora Luana (2020): “com as formações é possível refletir, não dá para fazer tal qual a escola, você começa a ver outras possibilidades de fazer uma aula diferente”. É nesse sentido que a formação exerce um papel importante de espaço de reflexão e produção de conhecimento, que reverbera na práxis do professor.

Encontramos nas palavras do professor Pacheco (2019) importantes reflexões sobre o currículo. Para ele, é um “caminho, conjunto de experiências de um sujeito; entre elas, as educacionais (formação) e as vivenciais. [...] E nesse contexto o educador também atua como Pesquisador, produtor do próprio currículo” (Pacheco, 2019, p. 146). Defendemos que o professor é quem detém a intencionalidade pedagógica, ele é o produtor do currículo no AEHD *com* o estudante, ele sabe a partir da sensibilidade e dos saberes da experiência o que e como ensinar.

A prática docente no AEHD está absolutamente ligada à reflexão crítica sobre ela mesma. É neste movimento de ação-reflexão-ação que as

professoras constituem suas *aprendizagens autobiográficas* na pesquisa-ação-formação. Desvelamos nesse artigo as aprendizagens autobiográficas da prática docente no AEHD na dimensão do currículo escolar – sensível, interdisciplinar e flexível. As professoras do AEHD se reconhecem produtoras de conhecimento e de suas aprendizagens, assumem um papel ético e político diante da prática docente no contexto hospitalar, reconhecendo-se como sujeitos inacabados e epistemologicamente curiosas.

CONCLUSÃO

Assumimos neste estudo as narrativas da experiência das professoras do AEHD como fontes, método de pesquisa e dispositivo de formação, que se localizam na perspectiva da pesquisa-ação-formação, que, por sua vez, está vinculada a um paradigma antropoformador (Pineau, 2005). A narrativa é o objeto de estudo, reflexão e formação de quem narra (as professoras do AEHD) e de quem interpreta as narrativas (a pesquisadora), através da qual todos se formam por meio do processo de reflexividade autobiográfica. Ao narrar, a pessoa reflete sobre a experiência vivida, realizando sua interpretação, e atribui sentido a ela, *gerando aprendizagens autobiográficas*. As narrativas da experiência contribuem para compreendermos os mecanismos e estratégias formativas alcançadas pelas profissionais na pesquisa-ação-formação, como elas representam-nas e quais aprendizagens autobiográficas foram desenvolvidas.

O estudo assume um posicionamento político e epistemológico de pesquisar com as professoras e se formar com elas, reconhecendo-as como sujeitos capazes de produzir conhecimento, rompendo um modelo tradicional de formar adultos; elas pesquisam a própria prática e geram ciência. A fim de dialogar e apoiar nossas reflexões, buscamos referências no campo da abordagem (auto)biográfica. Nesse sentido, reconhecemos em nosso estudo as três dimensões que fundamentam tal pesquisa em educação, o posicionamento epistemopolítico, emancipatório e pós-disciplinar (Passeggi, 2021).

As aprendizagens autobiográficas identificadas na pesquisa evidenciam a dimensão do currículo escolar no AEHD – em três perspectivas: (1)

sensível, as professoras demonstram como sendo indispensável considerar a integralidade do estudante e ter uma postura horizontal e de empatia diante dele; (2) *interdisciplinar*, em que afirmam a necessidade de realizar atividades educativas que contemplem várias áreas do conhecimento; e (3) *flexível*, cuja necessidade de adaptação está associada à forma e ao tempo, bem como a condição integral do aluno.

Defendemos que a pesquisa-ação-formação suscita aprendizagens autobiográficas da prática docente, já que essas aprendizagens se materializaram na reflexão sobre a prática, num movimento dialético sobre o fazer e o refletir sobre o próprio fazer.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013.

COSTA, Conceição Leal; PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. Por uma escuta sensível de crianças com doenças crônicas. **Revista Educação**, UFSM, v. 45, p. 16-1-24, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 6, p. 9-17, 2015.

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

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90–113.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Experiências Pedagógicas em Classe Hospitalar**: por uma Formação Docente Especializada. 2019. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2019.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto) biográfica com crianças. *In*: PASSEGGI, M. C.; FURLANETO, E. C.; PALMA, R. C. D. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias e escola**: diálogos (inter)geracionais. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], n. 33, p. 111–125, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas e configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 6–26, 2017.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de Pesquisa–Ação–Formação Transdisciplinar. Tradução de Américo Sommerman. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102–110, set.–dez. 2005.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 329–343, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000200009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28013>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE (RN). Lei n. 10.320 de 5 de janeiro de 2018. Dispõe sobre o Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar no RN. Natal, RN: **Diário Oficial do Estado**, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE (RN). **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal, RN: Secretaria da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192020.PDF>. Acesso em: 4 mar. 2026.

RIO GRANDE DO NORTE (RN). Portaria SEI-RN, n. 533 de 06 de julho de 2022. Estabelece orientações e normativas para a implementação e funcionamento do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN. Natal, RN: **Diário Oficial do Estado do Estado do Rio Grande do Norte**, 2022.

RIO GRANDE DO NORTE (RN). Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Portaria–SEI N. 4522. Natal, RN: **Diário Oficial do Estado do Estado do Rio Grande do Norte**, ano 91, n. 15.762, 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer – SEEC; Secretaria Municipal de Educação de Natal – SME. **Documento orientador do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN**. Organização: Andréia Gomes da Silva; Karen Rodrigues Shirahama Modesto; Valéria Carla Vieira Gomes. Natal: SEEC/SUESP/NAEHD–RN; SME/ Natal, 2025. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000353207.PDF>. Acesso em: 4 mar. 2026.

ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Ser professora de classe hospitalar: entre vivências e narrativas de si. In: PASSEGGI, M. C.; JÚNIOR, L. A. S.; BARBOSA, T. M. N. (orgs.). **Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2021. Disponível em: https://ppged.ufrn.br/index.php/cadastro_livros/educacao-e-experieencia-narrativas-em-multiplos-contextos/. Acesso em: 4 mar. 2026.

SILVA, Andréia Gomes da. **Aprendizagens autobiográficas: pesquisa-ação-formação com professoras do atendimento educacional hospitalar e domiciliar**. 2022. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2022.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

7. A INTERFACE ENTRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Júlia Angélica de Oliveira Ataíde

Géssica Fabiely Fonseca

DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.7

INTRODUÇÃO

É acertado dizer que a educação é um direito universal, o qual é positivado na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1988; 1996; Volpato; Chemim, 2022). Acontece que diante da sua dimensão continental, o Brasil possui diversas realidades sociais, algumas delas ainda permeadas pela pobreza e pelos índices parcos de desenvolvimento humano (Yannoulas; Garcia, 2022). É neste contexto que se fazem necessárias as políticas públicas em educação, as quais, por sua vez, desempenham papel preponderante para o acesso, permanência e êxito dos estudantes em suas trajetórias de formação (Cunha *et al.*, 2022).

Uma destas políticas é representada pelo Decreto nº 7.234 (Brasil, 2010), o qual estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Além de promover a inclusão social de alunos de baixa renda, um dos enfoques deste programa é voltado para assegurar a permanência destes estudantes com vistas à suplantação da evasão escolar (Ferreira, 2021). Além disso, este decreto determina como frente de trabalho do

PNAES o acesso e permanência do público-alvo da educação inclusiva no ensino superior, mais precisamente, os estudantes que apresentem deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2010).

Em seu estágio inicial, o PNAES foi originado a partir da Portaria nº 39, datada de dezembro de 2007, a qual foi resultante do Fórum Nacional dos Pró-Reitores aos Estudantes (FONAPRACE) e, anos mais tarde, se tornou um decreto no âmbito do Ministério da Educação. Em síntese, este programa visa propiciar aos alunos em vulnerabilidade o acesso e permanência em cursos superiores e ensino médio no âmbito dos institutos federais, tendo como áreas de atuação a assistência à saúde, a inclusão digital, a moradia, a alimentação, a cultura, o esporte, o transporte, a creche para filhos de alunos, a acessibilidade e o apoio pedagógico (Eloi *et al.*, 2019).

Assim, neste trabalho, apresentamos um recorte das legislações que regulamentam essa política, assim como um breve debate teórico de pesquisadores da área. O método utilizado para este levantamento concentrou-se na análise de artigos científicos, documentos e legislações tanto na área da educação inclusiva como na área da política de assistência estudantil, com o objetivo de descrever as proposições de ações afirmativas trazidas por estes e as consequências para o acesso, permanência e êxito escolar de estudantes com deficiência.

DESENVOLVIMENTO

A abordagem da educação inclusiva abarca o reconhecimento de um direito que é inalienável a qualquer cidadão: o acesso à educação. Neste sentido, em escala mundial, desde o lançamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pela Organização das Nações Unidas (1948), a educação já era vista como um dos sustentáculos necessários para viabilizar o usufruto da dignidade humana (Piovesan, 2009). Numa visão mais específica, tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) como também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são documentos que ratificam o que é estabelecido no artigo 26 da DUDH (ONU, 1948), com destaque para a necessidade de viabilização da

educação para todos, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação por qualquer motivo.

Na década dos anos 1980 no Brasil, a Carta Magna (Brasil, 1988) marca a positivação de direitos básicos como saúde, segurança e educação, sendo dever do Estado prover aos cidadãos estes direitos. Mediante um documento norteador que instituía a educação para todos sem exceção, as escolas passaram a conviver com o desafio de lidarem com a diversidade de seus alunos (Lavor, 2022). Isto inclui o público-alvo da educação inclusiva, cujos sujeitos devem não só acessar o sistema educacional como também ter direito a sua permanência e progresso evolutivo para ser formado como um cidadão ativo e participativo na sociedade (Camar-go, 2017; Carvalho, 2015).

Além da Carta Magna, são diversas as legislações que versam sobre educação para todos com vistas a consolidação da educação inclusiva. Abaixo algumas delas:

- Lei da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990): reitera a necessidade da educação para todos já presente na Carta Magna (Brasil, 1988);
- Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996): dedica um capítulo inteiro de seu teor para detalhar os meandros da educação especial;
- Lei da Língua Brasileira de Sinais (Brasil, 2002): aborda sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- Resolução nº 4 (Brasil, 2009): trata sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica;
- Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011a): estabelece as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado;
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015): descreve os direitos da pessoa com deficiência – PcD, incluindo os direitos educacionais

Um dos fatores preponderantes para que a inclusão escolar seja consolidada é a existência de políticas públicas voltadas para esta finalidade. Esta expressão “políticas públicas” pode ser vista sob dois prismas. O primeiro deles tem a ver com o vínculo desta expressão com ações por

parte do Estado, as quais teriam como objetivo a promoção e garantia de direitos, enquanto o segundo ponto de vista pode ser compreendido como uma espécie de “remédio” capaz de resolver as demandas sociais, no todo ou em parte (Mastrodi; Ifanger, 2019).

Outro entendimento sobre esta questão das políticas públicas abrange as ações do Estado com vistas a minorar as lacunas existentes em seu governo, de maneira que isto auxilia as pessoas menos favorecidas do ponto de vista socioeconômico a viverem com mais dignidade (Santos; Vasconcelos, 2023). As políticas públicas também podem ser vistas como elementos propulsores ao desenvolvimento, num contexto que vai além do atendimento das demandas econômicas, com o intuito de abranger também as dimensões social e ambiental (Santos *et al.*, 2021).

De acordo com Buckeridge e Philippi Junior (2020), uma das características das políticas públicas é o fato de serem adaptações de soluções aplicadas a outros contextos e problemas, de maneira que não se percebe nelas um grau elevado de inovação. Por sua vez, Diógenes e Silva (2020) asseveram que o debate sobre as políticas públicas abarca a relação do Estado com a sociedade civil, sendo este campo de atuação multidisciplinar, abrangendo das áreas de Administração, Direito, Economia e Planejamento Urbano e Regional, até setores mais específicos, tais como Saúde Coletiva, Serviço Social, Antropologia, Medicina e Educação.

No que tange às políticas públicas voltadas ao campo educacional, especialmente as de cunho inclusivo, há o entendimento presente em Guimarães Junior *et al.* (2022) e Tinti (2016) de que além da existência de leis que ratificam o direito à educação (ONU, 1948; Brasil, 1988), faz-se necessário que estas normas sejam cumpridas na prática, com vistas a assegurar o acesso e a permanência das PcD's no sistema educacional (Carvalho, 2015). Apenas isso não é suficiente, é necessário também a viabilização dos meios para que os estudantes, em especial aqueles em vulnerabilidade, possam prosseguir com seus estudos, não somente para o exercício pleno da cidadania, mas também para evitar, no contexto escolar, a ocorrência de casos de evasão (Benacchio; Moura, 2023; Ciavatta, 2023; Ferreira, 2021).

Entretanto, se por um lado há leis que estabelecem a PcD como detentora de direitos, inclusive o de ter acesso à educação, no cotidiano das escolas, são muitas as dificuldades enfrentadas com vistas ao cumprimento do que as legislações apregoam. Tinti (2016) enumera os pontos em que as escolas brasileiras se mostram deficitárias no atendimento de demandas da educação inclusiva. São eles: a) escassez de recursos; b) falta de materiais didáticos adequados; c) formação docente precária; e d) ausência de apoio da gestão escolar.

Nesse sentido, a assistência estudantil é fundamental para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência no ambiente educacional. Ela atua em diversas frentes para reduzir barreiras físicas, pedagógicas, sociais e econômicas. Podemos citar: transporte acessível ou auxílio-transporte; custeio de recursos de acessibilidade pedagógica, como tecnologias assistivas; acompanhamento dos estudantes por equipes multiprofissionais; atendimento pedagógico especializado; tutoria ou monitoria adaptada às necessidades específicas; assistência financeira através de bolsas e auxílios (alimentação, moradia, transporte, inclusão digital), voltadas especialmente a estudantes em situação de vulnerabilidade social e com deficiência.

No panorama nacional, é correto afirmar que a assistência estudantil passou por um processo evolutivo até ser considerada de fato uma política pública, cujo um dos enfoques é a melhoria da qualidade de vida dos seus respectivos beneficiários (Dutra; Santos, 2017). No que tange à contextualização da assistência estudantil no Brasil, o estudo feito por Kowalski (2012) elenca três grandes fases deste fenômeno na seara brasileira. Conforme Silva e Carvalho (2020), as fases são:

- a. Fase 1: remete ao início do século XX e coincide com o advento das primeiras universidades brasileiras e criação das primeiras iniciativas de institucionalização da política educacional, mas num cenário excludente, onde o ensino superior era privilégio das elites, estas iniciativas eram pontuais e pouco eficientes em prol de uma educação para todos;

- b. Fase 2: atinente à década dos anos 1980, mais precisamente após o fim do Regime Militar, sendo sua principal característica a existência de programas assistenciais cujo enfoque era mais voltado para democratização do acesso ao ensino superior, mas nos instrumentos legais desta época, não havia previsão de custeio para estes programas; e
- c. Fase 3: concernente aos anos 2010 e apresenta como aspectos relevantes o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Brasil, 2007a), a Portaria nº 39 (Brasil, 2007b) e o Decreto Lei nº 7.234 (Brasil, 2010), o qual estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

Conforme explanado por Silva e Carvalho (2020), a temática da assistência estudantil no Brasil perpassou por diferentes décadas e visões políticas sobre a educação heterogênea até que se considerasse a magnitude desta assistência para seus beneficiários. Num estudo feito por Ferreira (2021), o qual se dedicou a analisar os gatilhos de evasão escolar na educação profissional e tecnológica, constatou que a falta de condições financeiras para custear os estudos é um dos motivos que levam alunos a descontinuarem sua trajetória acadêmica.

Muito além de meras ajudas ou iniciativas compensatórias, faz-se necessário entender que os programas de assistência estudantil desempenham papel preponderante no tocante ao direito dos alunos em vulnerabilidade social à educação (Santos; Abrantes; Zonta, 2021). A garantia destes direitos é uma condição *sine qua non* para que os sujeitos atendidos por estes programas sejam preparados para o mundo do trabalho e para a vida, sob a égide do exercício pleno de sua cidadania (Benacchio; Moura, 2023).

Entretanto, a consecução deste e de outros objetivos correlatos com a permanência e conclusão dos cursos por estudantes demanda recursos, visto que um dos desafios dos programas de assistência estudantil no Brasil consiste em manter os benefícios conquistados pelos estudantes em meio a um cenário de crise fiscal e escassez de recursos financeiros (Cunha *et al.*, 2022; Julio; Cesconeto, 2022). As mudanças ocorridas no cenário macropolítico brasileiro dos últimos anos, acabaram resultando

no esfacelamento das políticas sociais. Nesta conjuntura, a chamada crise fiscal do Estado é usada como uma das muitas justificativas para a redução gradual dos direitos conquistados a duras penas com a promulgação da Constituição Federal vigente (Julio; Cesconeto, 2022).

Nesse sentido, Constantino (2015) relata que embora faça parte da estratégia dos governos incluir em seus discursos bandeiras como o acesso e a permanência de alunos, estes objetivos não se cumprem plenamente na prática, posto que os meios necessários para a sua consecução são neutralizados, haja vista que são de interesse da classe trabalhadora. Numa perspectiva mais ampla no que se refere à disponibilidade de recursos, isto abarca também os materiais didáticos, a participação em eventos científicos, o acesso à informação e demais incentivos necessários para a formação integral dos estudantes (Cunha *et al.*, 2022).

Os programas de assistência estudantil não podem ser vistos apenas como meras ajudas sociais. Um dos papéis que são consonantes a estes programas diz respeito a evitar que dicotomias sociais permaneçam recalcitrantes no cenário envolto entre assistência social e educação (Santos; Abrantes; Zonta, 2021). É apropriado dizer que mediante a lógica de mercado que permeia a educação de natureza privada, torna-se premente a existência de uma maior valorização da educação, mais precisamente dos programas que viabilizam a permanência de estudantes cuja situação socioeconômica é vulnerável. Pereira e Souza (2017) assinalam que a assistência social aliada à educação no que tange à manutenção dos programas de assistência estudantil representa uma forma de se assegurar os direitos dos alunos, o que, por conseguinte, é necessário para a redemocratização das políticas educacionais.

CONCLUSÃO

O PNAES e a política de educação inclusiva coadunam no ponto em que se propõem a combater a exclusão social dos estudantes com deficiência. Além disso, se entrelaçam na defesa da educação como via a ser trilhada em prol da cidadania plena (Moura, 2017). Ambas compartilham o objetivo de garantir acesso, retenção e sucesso para todos os alunos no

ambiente educacional, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, econômica, cultural ou com necessidades específicas.

Elas buscam promover equidade, já que, quando a assistência estudantil é integrada a políticas inclusivas, ela ajuda a reduzir as taxas de evasão, através da oferta de um ambiente educacional mais justo e acolhedor. Acrescenta-se que a presença de alunos de diferentes origens, possibilitada por essas políticas, força a instituição a repensar sua pedagogia, currículo e instalações físicas, levando assim a uma educação mais democrática, pluralista e humana.

Entretanto, a inclusão escolar necessita ir além da criação de dispositivos legais que assegurem acesso e permanência da pessoa com deficiência no contexto educacional. Em consonância com a pesquisa, podemos considerar que ainda que existam políticas de Estado, os avanços existentes ainda não se mostram suficientes para melhorar a questão do acesso da pessoa com deficiência aos serviços públicos, mais precisamente, os serviços educacionais.

Em termos de legislações e normativas, já há um grande avanço na interseção entre as duas políticas no serviço público educacional, mas em termos práticos ainda há muito o que conquistar na garantia do acesso, permanência e êxito escolar dos estudantes com deficiência, pois as barreiras educacionais ainda são fortes, destacando-se: a) escassez de investimentos públicos; b) falta de recursos educacionais adequados e adaptados; c) carência de treinamento/capacitação para os professores e técnicos; d) fragilidade no suporte ofertado pelos gestores. Esses problemas impactam negativamente a qualidade dos serviços educacionais ofertados às PcD's, mesmo sendo elas atendidas pelo PNAES.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. E. **Gestão educacional e assistência estudantil**: uma análise das práticas de gestão da assistência estudantil no Instituto Federal da Paraíba *Campus* João Pessoa. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BENACHIO, E. C.; MOURA, D. H. O ensino médio anunciado na Lei nº 13.415/2017 e as ações do estado do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da contrarreforma do ensino médio em sua rede. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. 1-25, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: CNS, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007a.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011a.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril 1997**. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011b.

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

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BUCKERIDGE, M. S.; PHILLIPI JUNIOR, A. Ciência e políticas públicas nas cidades: relevações da pandemia da Covid-19. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 99, n. 34, p. 141-156, 2020.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaços e desenlaces. **Ciência & Educação**, [S. l.], v. 23, p. 1-6, 2017.

CAPOCASA, M.; VOLPI, L. The ethics of investigating cultural and genetic diversity of minority groups. **J. Comp. Hum. Biol.**, [S. l.], v. 70, n. 3, p. 233-244, 2019.

CARVALHO, C. L. C. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos.** 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CIAVATTA, M. História da educação profissional e tecnológica: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. 1-16, 2023.

CONSTANTINO, J. A. **Educação e serviço social: um estudo sobre o exercício profissional do/a assistente social nos programas de assistência estudantil das Universidades Federais de Pernambuco.** 2015. 206f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CUNHA, M. S. *et al.* Políticas de assistência estudantil, no contexto da pandemia da Covid-19, para permanência discente. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [S. l.], v. 8, p. 1-18, 2022.

DIÓGENES, E. M. N. Políticas públicas de educação no Brasil: epistemologias. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 27912-2799, 2020.

DUTRA, N.G.; SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sobre múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, [S. l.], v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017.

FERREIRA, J. A. O. A. **Criação de um painel de controle para prevenção da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, Manaus, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/665>. Acesso em: 5 mar. 2026.

FONTELLES, M. J. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Rev Par Medicina**, [S. l.], v. 3, n. 23, p. 1-9, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUIMARÃES JUNIOR, J. C. *et al.* Formação de professores para a educação básica numa perspectiva inclusiva de ensino: percepções e reflexões com base na literatura científica nacional. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. 1-10, 2022.

JULIO, E.; CESCONETO, E. A. Política de educação e assistência estudantil: inclusão digital nas instituições federais de ensino do Paraná. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. 1, p. 181-190, 2022.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LAVOR, P. L. **Sala inclusiva: uma proposta didática para professores e alunos surdos ouvintes**. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico), Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas *Campus* Manaus Centro, Manaus, 2022.

LEONARDO, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 20, p. 541-554, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOURA, D. H. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–26, 2017.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Gestão de organizações de ciência e tecnologia: ferramentas e procedimentos básicos**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

OLIVEIRA, E. S.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Gerenciamento participativo de recursos em espaços pedagógicos. **Regae – Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 1–19, 2020.

OLIVEIRA, E.S. **Criação de um portfólio de cursos de extensão para o Campus Itaituba da Universidade Federal do Oeste do Pará**. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

OLIVEIRA, G. E.; OLIVEIRA, M. R. N. S. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 198–215, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Paris: UNESCO, 1994.

PEREIRA, P. A. P.; SOUZA, J. D. A. Assistência estudantil: direito ou mérito? O trabalho de equipes multidisciplinares na Assistência Estudantil: análise de experiência profissional na UnB. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação: 10 anos do grupo de pesquisa TEDis**. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 17–56.

PIOVESAN, Flávia. Direito internacional dos direitos humanos e a lei de anistia: o caso brasileiro. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**, [S. l.], v. 2, p. 176–189, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, L. F. S. O. **Pessoas com deficiência em instituições federais de educação superior**: análise sobre o sistema de reserva de vagas. 2022. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SANTOS, C. C. B.; ABRANTES, P. P. M.; ZONTA, R. Limitações orçamentárias: desafios à assistência estudantil da UnB em tempos de pandemia. **Cadernos Cajúina**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 213–227, 2021.

SANTOS, C. P. C.; MARAFON, N.M. A política de assistência estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. **Textos e Contextos**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 408–422, 2016.

SANTOS, H. C. S.; VASCONCELOS, J. Políticas públicas educacionais e a responsabilidade estatal. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 2649–2658, 2023.

SILVA, A. R. X.; CARVALHO, M. C. A. Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, p. 1–26, 2020.

SILVA, T. G. E. *et al.* Economia circular: um panorama do estado da arte das políticas públicas no Brasil. **Produção Online**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 951–972, 2021.

VOLPATO, A. C.; CHEMIM, M. R. C. Políticas públicas da educação básica inclusiva sob a ótica da Declaração Universal sobre bioética e direitos humanos. **Revista Educação**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 161–172, 2022.

YANNOULAS, S. C.; GARCIA, A. V. Quatro décadas de políticas de educação básica e sua relação com a pobreza e a desigualdade social. **Em Aberto**, [S. l.], v. 35, n. 113, p. 164–187, 2022.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração da UFSC, 2013.

PARTE 2

DESAFIOS DO ENSINAR E APRENDER EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

8. A LINGUAGEM SIMPLES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO ESCOLAR

Felipe Lucas de Souza
Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins
DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.8

INTRODUÇÃO

A Acessibilidade Comunicacional é um tema de crescente relevância no contexto educacional brasileiro, especialmente quando se consideram os desafios impostos pelo elevado índice de analfabetismo no país. De acordo com dados do censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil é de 7%, o que equivale a cerca de 11,4 milhões de pessoas. Esse número expressivo revela uma parcela significativa da população que enfrenta dificuldades no acesso à informação e ao conhecimento, sublinhando a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão, especialmente no ambiente escolar. A Acessibilidade Comunicacional, por meio de práticas como a Linguagem Simples, surge como uma resposta a esse desafio, possibilitando que um número maior de indivíduos compreenda e participe de maneira ativa nas diversas esferas sociais, incluindo a educação.

Nesse sentido, a implementação de estratégias de Acessibilidade Comunicacional é fundamental para a promoção da inclusão educacional.

Em um cenário onde milhões de brasileiros não possuem plena alfabetização, torna-se imperativo que os materiais pedagógicos e os processos de ensino sejam adaptados para atender às necessidades dessa população.

A Linguagem Simples, por exemplo, é uma ferramenta que pode reduzir barreiras de compreensão, facilitando o acesso ao conteúdo educacional e, conseqüentemente, promovendo a inclusão de estudantes com diferentes níveis de habilidade de leitura. Essas práticas não só favorecem a aprendizagem de alunos com deficiência ou dificuldades de leitura, mas também contribuem para uma educação mais equitativa e democrática, alinhada aos princípios de uma sociedade que valoriza o direito à educação para todos.

A inclusão é uma demanda crescente nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir dos anos 1990, com o advento do paradigma da inclusão escolar, que defende que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, têm o direito de aprender no ensino regular (Pavão; Pavão, 2018; Glat; Nogueira, 2003). Com o crescimento do movimento inclusivo, as escolas passaram a enfrentar o desafio de adaptar-se à heterogeneidade de seus alunos. O modelo de inclusão escolar preconiza que os alunos com deficiência devem ser integrados às escolas regulares e não mais separados em instituições especializadas (Stainback; Stainback, 1999).

Embora muitas políticas públicas inclusivas para pessoas com deficiência tenham sido criadas ao longo dos anos, diversas barreiras internas e externas ao sistema educacional têm dificultado sua efetiva implementação. Como resultado, ainda não se alcançou um modelo de educação verdadeiramente inclusivo ou o objetivo de “educação para todos”. Essas barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência incluem aspectos físicos, atitudinais, financeiros, educacionais, sociais, emocionais, curriculares, de infraestrutura e pedagógicos.

Nesse sentido, experiências vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica e, posteriormente, na atuação profissional em contexto inclusivo evidenciam importantes implicações para a inclusão escolar. Essa jornada teve início durante a graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), participante

inicialmente como bolsista de Extensão e, em seguida, como bolsista de Iniciação Científica na Base de Pesquisa sobre a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. As recordações que emergem dessa formação e da atuação profissional, como professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e coordenador pedagógico dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, foram fundamentais para moldar minha pesquisa sobre Linguagem Simples, alunos com deficiência e a relevância da formação continuada dentro da perspectiva da inclusão escolar. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é necessário que a comunicação em sala de aula seja acessível a todos os estudantes (Mantoan, 2020). A comunicação é fundamental para garantir que o aluno com deficiência compreenda o conteúdo educacional.

A Linguagem Simples se apresenta como uma solução para essa necessidade, sendo um recurso que busca adaptar a complexidade textual para facilitar a compreensão por parte de diferentes públicos, incluindo aqueles com dificuldades de leitura, compreensão ou cognição (Balmford, 1998; Fischer, 2020). A Linguagem Simples pode ser um recurso valioso para a superação de barreiras na comunicação entre professores e alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com base nessa compreensão e no foco definido de nosso estudo e investigação (Linguagem Simples e AEE), delineamos a questão central que impulsiona esta pesquisa: De que maneira os professores do AEE estão adaptando textos orais e escritos para atender às necessidades comunicativas específicas de estudantes com deficiência? (Souza, 2022).

Como objetivo geral, propomos analisar a importância da Linguagem Simples como promotora da inclusão escolar na formação de professores do AEE nas escolas estaduais do município de São José do Mipibu/RN. Para alcançar esse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) identificar os procedimentos adotados pelos professores do AEE na adaptação de textos escritos para alunos que são o público-alvo da Educação Especial; b) organizar de forma sistemática os procedimentos de Linguagem Simples aplicados na adaptação de textos escritos no AEE; c) identificar as necessidades formativas dos professores do AEE nas escolas estaduais do município, no que se refere ao uso da Linguagem Simples

como facilitadora da inclusão escolar (Souza, 2022). O presente trabalho, um recorte da dissertação intitulada: *A Linguagem Simples no Atendimento Educacional Especializado como favorecedora da Inclusão Escolar*, se fundamenta em uma ampla base teórica, abordando conceitos como inclusão escolar, acessibilidade textual e o modelo social da deficiência.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, as pessoas com deficiência têm sido alvo de estigmatização, uma vez que as sociedades tendem a categorizar os indivíduos com base em atributos considerados comuns ou incomuns. Goffman (1988) define o estigma como uma condição que impede o indivíduo de participar plenamente na vida social. Assim, pessoas estigmatizadas são frequentemente excluídas e marginalizadas no contexto social.

De acordo com Oliver (1996), sociólogo reconhecido como um dos principais idealizadores do Modelo Social da Deficiência, esse modelo contrasta diretamente com o Modelo Individual, também conhecido como Modelo Médico. O Modelo Social busca substituir a perspectiva de lesão ou impedimento pela ideia de diversidade e variação, promovendo uma abordagem cultural que valoriza as diferenças corporais (Lopes, 2019). Essa perspectiva incentiva uma sociedade mais inclusiva, que reconheça e respeite as singularidades de cada indivíduo.

O modelo social da deficiência compreende a deficiência “[...]” como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial” (Diniz; Barbosa; Santos; 2009, p. 67). Consonantemente, as exclusões e barreiras enfrentadas pelas pessoas com algum tipo de impedimento são reflexo de uma cultura que ainda não é inclusiva. Assim, o problema não reside na deficiência em si, mas nas relações e interações sociais excludentes que persistem na sociedade.

Esse entendimento faz oposição ao Modelo Médico que compreende que a deficiência “[...]” é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie” (Diniz;

Barbosa; Santos; 2009, p. 67). Compreendemos, portanto, que o Modelo Social é o que melhor reflete nossa compreensão sobre a deficiência, e é a partir dessa perspectiva que orientaremos nossa análise neste trabalho.

As pessoas com deficiência devem participar ativamente do contexto educacional, considerando que a educação é um direito humano fundamental. Com base nos princípios do Modelo Social da Deficiência, entendemos que a escola regular deve ser um espaço inclusivo, acolhendo a diversidade e garantindo a inclusão de todos, sem exceção. Uma escola inclusiva é aquela que promove a educação de todos os alunos em classes regulares, garantindo oportunidades adequadas para o pleno desenvolvimento de cada educando.

A inclusão, na ótica da diferença em si, nos oportuniza a oportunidade de fazer de nós mesmos e das escolas um palco de experimentações. Isto acontece quando nos deixamos vivê-las como um novo campo de possibilidades, seja para ensinar, seja para viver, enfim. [...] O bom da escola é quando ela, diariamente, possibilita encarar mudanças, enfrentar desafios, desconstruir uma rotina, por mais que o dia de aula assim se organize (Mantoan, 2020, p. 83).

A inclusão, compreendida a partir da perspectiva da diferença, transforma a escola em um espaço dinâmico de aprendizado e crescimento. Esse ambiente de experimentações permite que tanto professores quanto alunos explorem novas possibilidades, desafiando suas próprias limitações e criando oportunidades para ensino e convivência mais significativos. A escola inclusiva se destaca quando promove mudanças e desafios, estimulando a desconstrução de rotinas engessadas e favorecendo a renovação contínua das práticas pedagógicas. Essa abordagem valoriza o ato de ensinar e aprender como experiências vivas, que se reconfiguram a cada dia.

A inclusão escolar exige uma transformação nas antigas concepções e paradigmas, promovendo o desenvolvimento cultural, social e cognitivo (Glat; Nogueira, 2003) e garantindo a participação ativa em diversos segmentos da sociedade. Esse processo também incentiva a construção de

uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diversidade seja reconhecida como uma riqueza.

Para que as escolas se tornem verdadeiramente inclusivas, é essencial contar com professores devidamente capacitados. Nesse contexto, acreditamos que a participação ativa dos profissionais da educação na busca por uma educação mais inclusiva é de extrema importância, pois a construção de escolas inclusivas depende de um esforço coletivo de todos. A formação continuada, como um espaço para reflexão e proposição de ações, é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva.

Compartilhamos a visão de autores como Nóvoa (1991, 1992) e Freire (2001), que afirmam que o conhecimento do professor surge na e a partir da prática educativa, sendo moldado pelas ideologias, conceitos e valores que formam a identidade pessoal de cada docente. Assim, a atuação do professor é um processo passível de transformação por meio da reflexão dialógica sobre a prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista apenas como uma atualização técnica, mas como um espaço de constante diálogo e autoconhecimento, no qual os professores possam questionar suas práticas e aprofundar sua compreensão sobre as necessidades dos alunos. Essa formação deve estar alinhada às demandas da educação inclusiva, com foco na construção de estratégias que atendam à diversidade de necessidades e possibilidades dos estudantes.

A reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas é um processo contínuo que permite aos docentes se adaptarem às mudanças e desafios do contexto educacional, promovendo uma educação de qualidade que, além de ser acessível, seja também acolhedora e respeitosa com as diferenças. Dessa forma, a educação inclusiva se torna um processo dinâmico, onde os professores são protagonistas de sua própria transformação, refletindo e ajustando suas abordagens para atender a todos os alunos de maneira equitativa e eficaz.

A preocupação da sociedade em promover a inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares foi reforçada por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que trata dos

princípios, políticas e práticas voltados às Necessidades Educacionais Especiais. Este documento foi elaborado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Destacamos, inicialmente, o item 20 da referida Declaração:

Deve ser dada atenção especial às necessidades das crianças e dos jovens com deficiências severas ou múltiplas. Eles têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade de atingir a máxima autonomia, enquanto adultos, e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades, de modo a atingir este fim (UNESCO, 1994, p. 18).

Em 2025, a Declaração completa 31 anos de existência. Reconhecida como um marco por oficializar a Educação Especial como ferramenta de inclusão para pessoas com deficiência, ela passou a fazer parte do sistema educacional dos 88 países signatários, incluindo o Brasil.

No que se refere à legislação brasileira, a Constituição Federal (1988, art. 208, inc. III), sobre a obrigatoriedade da Educação Básica para crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos, define “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino [...]”. Ela também estabelece que todos são iguais perante a lei e têm direito a uma educação de qualidade. Nos Artigos 205 e 206, a Constituição reafirma o compromisso com o pleno desenvolvimento da pessoa e a igualdade nas condições de acesso e permanência na escola.

Outra legislação relevante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Sobre a referida LDB:

Não resta dúvida que a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacado, ao se configurar como um Capítulo autônomo, em comparação com a Lei 5.692/71 onde o assunto foi regulado em apenas um artigo (o art. 9º) do Capítulo I que trata

das disposições comuns ao ensino de primeiro e de segundo graus (Saviani, 2008, p. 218).

Com a LDB, inicia-se um delineamento mais claro e objetivo das políticas inclusivas, confrontando práticas discriminatórias tanto dentro quanto fora da escola e visando os princípios de igualdade e dignidade mencionados na Constituição. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 é essencial para a conceitualização e definição do público-alvo da Educação Especial, que abrange pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). E tem por objetivo:

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 10).

Com essa política, a Educação Inclusiva ganha mais força, promovendo o acesso das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de orientar os sistemas de ensino a atenderem às necessidades educacionais desse público. Dessa forma, busca-se garantir um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor para todos os estudantes.

O Decreto nº 7.611, de 2011, que regula a Educação Especial, o AEE e outras providências, propõe em seu Artigo 9º uma política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Essa política atribui matrícula dobrada para os alunos público-alvo da educação especial, o que contribui para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.

Em 2013, a Lei nº 12.796 estabeleceu a responsabilidade do poder público em ampliar o atendimento aos estudantes da Educação Especial.

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (NR) (Brasil, 2013).

A Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, art. 1).

A nível estadual, vale ressaltar a Lei nº 11.584, de 08 de novembro de 2023, que institui a Política Estadual de Linguagem Simples nos órgãos da Administração Direta e Indireta do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Essa lei tem como objetivo garantir que a comunicação pública seja acessível, clara e objetiva, facilitando a compreensão de todos os cidadãos, incluindo aqueles com dificuldades de leitura e compreensão.

Vale destacar, ainda, a Lei nº 15.263, de 14 de novembro de 2025, que é um marco nacional na comunicação entre os entes públicos e o cidadão, aplicando-se à administração direta e indireta da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Essa lei institui a Política Nacional de Linguagem Simples, visando facilitar a compreensão dos direitos e serviços pelo cidadão, além de ser um instrumento de inclusão.

Ao estabelecer diretrizes para o uso da Linguagem Simples, as legislações buscam promover a inclusão e a transparência nas ações governamentais, contribuindo para a democratização do acesso à informação.

A LINGUAGEM SIMPLES

A linguagem é parte integrante do cotidiano de cada pessoa, permitindo a expressão de sentimentos, pensamentos e atitudes, além de viabilizar a convivência em sociedade. Vygotsky (2001) afirma que a linguagem é um exemplo fundamental de comunicação entre os membros de um grupo social, sendo responsável pela formação do pensamento e da consciência. Nesse sentido, o autor entende que a constituição do sujeito está intimamente ligada à linguagem, a qual promove a comunicação social, essencial para o desenvolvimento humano.

Através da linguagem, é possível estabelecer redes de comunicação, o que facilita a vida em sociedade e o compartilhamento de conhecimento, experiências e cultura. Além disso, podemos acessar diferentes tipos de informação, seja por meio da linguagem oral ou escrita, que utiliza palavras para transmitir uma mensagem, ou pela linguagem não verbal, que inclui gestos, expressões faciais e linguagem corporal. Reconhecendo a importância da linguagem, ela se torna um elemento central na situação educacional, visando a adoção de novos métodos de ensino para promover seu desenvolvimento.

A linguagem, portanto, não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta essencial para a formação de identidade e a interação social. Vygotsky (2001) destaca que é por meio da linguagem que as crianças começam a construir seu pensamento e suas habilidades cognitivas, interagindo com o ambiente ao seu redor. Ao se comunicar, elas internalizam os conceitos e as normas de sua cultura, desenvolvendo suas capacidades de raciocínio e entendimento. Assim, a linguagem não é apenas uma forma de expressão, mas também um motor para o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, sendo fundamental para a inclusão e o acesso ao conhecimento.

No contexto educacional, a linguagem desempenha um papel crucial na construção do conhecimento, na socialização e no desenvolvimento de habilidades. A comunicação clara e eficaz é um dos pilares para que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam acessar o conteúdo e participar ativamente do processo de aprendizagem. A inclusão,

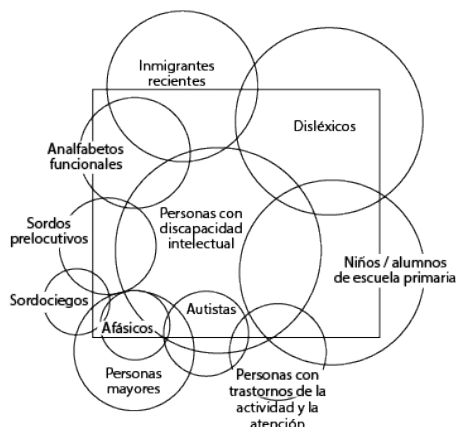
por exemplo, depende de estratégias pedagógicas que adaptem a linguagem, tornando-a mais acessível a todos, inclusive a alunos com deficiências. Dessa forma, é essencial que os educadores reconheçam a diversidade de formas de comunicação e adotem métodos que atendam às necessidades de todos os estudantes, promovendo um ambiente de ensino verdadeiramente inclusivo e democrático.

Nesse contexto, a comunicação acessível, como a Linguagem Simples, torna-se uma ferramenta fundamental para superar essas barreiras e garantir a inclusão efetiva dos alunos com deficiência. A Linguagem Simples é apresentada como uma forma de acessibilidade comunicacional que simplifica a linguagem escrita, facilitando a compreensão por parte de públicos diversos, incluindo pessoas com deficiência intelectual, dificuldades de leitura ou barreiras cognitivas (Balmford, 1998; Santos, 2018). Para isso, são usadas técnicas que aproximam o texto da linguagem oral, com vocabulário mais comum e frases mais curtas, o que permite maior clareza e entendimento.

A escrita em Linguagem Simples é clara, objetiva e livre de jargões, sendo organizada de maneira a facilitar a compreensão. Ela é centrada no leitor, com o objetivo de permitir que todos sejam capazes de acessar, entender e utilizar as informações. Dessa forma, a escrita em Linguagem Simples beneficia todos os leitores, ao mesmo tempo em que assegura o acesso essencial para alguns. Ela contribui para a redução das desigualdades no acesso à informação, promovendo uma comunicação mais inclusiva. Além disso, facilita a interação entre diferentes públicos, independentemente de suas habilidades de leitura ou compreensão. Assim, a Linguagem Simples torna-se uma ferramenta poderosa para ampliar a acessibilidade e fortalecer a participação cidadã.

No contexto da Linguagem Simples, há grupos que são diretamente favorecidos, especialmente aqueles cujas capacidades cognitivas e intelectuais apresentam limitações que dificultam o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita. Podemos identificar esses perfis na figura 1 abaixo:

Figura 1 – Perfis que se beneficiam da Linguagem Simples



Fonte: Muñoz, 2012, p. 46.

A Linguagem Simples não se restringe apenas ao público com deficiência, mas também pode beneficiar uma gama mais ampla de leitores, como pessoas com baixo nível de escolaridade, idosos, estrangeiros ou qualquer pessoa que tenha dificuldades de compreensão devido a barreiras linguísticas ou cognitivas. Ao simplificar a estrutura das frases, evitar o uso de termos complexos ou técnicos e adotar uma organização lógica do conteúdo, essa abordagem facilita o acesso à informação, promovendo a inclusão de forma mais ampla e eficaz. A Linguagem Simples, portanto, é uma estratégia essencial para garantir que a comunicação seja eficaz e compreensível para todos, independentemente de suas habilidades linguísticas ou cognitivas.

A adoção de Linguagem Simples também reflete um compromisso com a equidade no acesso à educação e à informação. No ambiente escolar, ela se torna uma ferramenta valiosa para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois permite que eles adaptem materiais pedagógicos de forma mais eficiente, atendendo às necessidades de seus alunos de maneira inclusiva. Ao promover um ambiente em que todos os alunos têm a oportunidade de entender o conteúdo, a Linguagem Simples não só contribui para o aprendizado acadêmico, mas também fortalece a autoestima e a participação ativa desses alunos na

sociedade. Dessa maneira, ela não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também promove uma sociedade mais inclusiva e justa.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 3º, define a Linguagem Simples como uma forma de comunicação, entendendo a comunicação como um meio de interação para os cidadãos (Brasil, 2015). A lei tem como objetivo promover e assegurar a igualdade de condições para as pessoas com deficiência, garantindo sua plena participação na sociedade. Segundo Fischer (2020), a informação só se torna verdadeiramente acessível quando pode ser compreendida com facilidade. Quando apresentada de forma excessivamente complexa, é como se não estivesse disponível para quem precisa dela. Essa ferramenta de acessibilidade é uma forma de superar as barreiras da comunicação visando à inclusão.

Nesse sentido, a Linguagem Simples desempenha um papel crucial ao tornar a informação acessível a todos, especialmente àqueles com dificuldades de leitura ou compreensão. Ao eliminar complexidades desnecessárias e adotar uma abordagem mais direta e clara, ela garante que a informação seja verdadeiramente compreendida. Isso não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também promove a participação plena de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades cognitivas ou educacionais, contribuindo assim para a inclusão social e a equidade.

METODOLOGIA

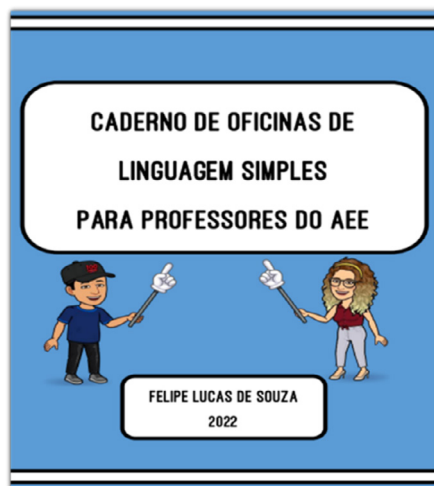
A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com características exploratórias e descritivas, além de utilizar a metodologia de pesquisa de campo (Fonseca, 2002). A realidade empírica se deu nas escolas públicas da Rede Estadual ligadas a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC-RN) da cidade de São José de Mipibu/RN.

As participantes, professoras do AEE que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas, foram selecionadas pela relevância de suas experiências com os alunos com deficiência. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, permitindo a análise detalhada das percepções e práticas pedagógicas das professoras em relação à Linguagem Simples.

A técnica de Análise de Conteúdo foi empregada para examinar os dados obtidos (Bardin, 2010). Essa técnica permitiu identificar as percepções das professoras sobre o uso da Linguagem Simples e sua contribuição para a inclusão escolar. A presente pesquisa, antes de sua realização, foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRN) sob o CAEE nº 50138921.7.0000.5292 e o parecer nº 5.012.583.

Além disso, a pesquisa visou desenvolver uma proposta formativa para a capacitação de professores do AEE no uso da Linguagem Simples, proporcionando a esses educadores uma ferramenta eficaz para atender às demandas comunicacionais de seus alunos. Este produto educacional, intitulado: Caderno de oficinas de linguagem simples para professores do AEE se encontra no repositório institucional da UFRN.

Figura 2 – Capa da proposta formativa



Fonte: Repositório Institucional da UFRN (2022).

A presente proposta de formação, estruturada no formato de oficinas, foi planejada com o objetivo de proporcionar um momento de formação continuada e reflexão coletiva. Nesse espaço, os participantes têm a oportunidade de revisar conceitos gerais sobre Educação Inclusiva e se familiarizar com a Linguagem Simples.

Além disso, as oficinas visam promover uma troca de experiências entre os participantes, permitindo que compartilhem práticas e desafios enfrentados no contexto escolar.

A proposta busca também incentivar a reflexão crítica sobre a aplicabilidade da Linguagem Simples nas práticas pedagógicas, destacando sua importância para a acessibilidade comunicacional e a inclusão de alunos com diferentes necessidades. Ao proporcionar esse espaço de aprendizado e diálogo, espera-se que os professores adquiram ferramentas e estratégias para adaptar seus materiais e métodos de ensino, garantindo uma comunicação mais clara e eficiente com todos os alunos.

Outro aspecto importante da formação é a criação de um ambiente colaborativo em que os participantes possam elaborar e experimentar soluções práticas para os desafios da inclusão escolar. A ideia é que, ao final das oficinas, os professores se sintam mais capacitados para utilizar a Linguagem Simples como um recurso pedagógico eficaz, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva e acessível. Dessa forma, a formação não só contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também impacta positivamente a experiência educacional dos alunos, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, nosso objetivo foi analisar a relevância da Linguagem Simples como promotora da inclusão escolar na formação dos professores do AEE das Escolas Estaduais do Município de São José do Mipibu/RN. Vale ressaltar que as considerações apresentadas neste estudo não têm caráter conclusivo. A pesquisa foi delimitada a um município, uma atuação profissional e um número específico de professores, com um escopo restrito a um contexto particular. No entanto, acreditamos que este estudo pode contribuir para as discussões na área de Acessibilidade Comunicacional com a Linguagem Simples e para o trabalho desenvolvido no AEE.

Quanto à realidade investigada, observamos que a Linguagem Simples ainda é pouco conhecida pelos professores. Mesmo aqueles que já a co-

nhecem ou ouviram falar sobre o tema, não conseguem definir claramente o que ela representa, inclusive os professores que participaram de cursos após a formação inicial. No entanto, um ponto importante merece destaque: a necessidade de adaptações textuais já faz parte da prática desses profissionais, que as utilizam, mesmo sem uma formação específica para esse fim.

A partir da investigação realizada, podemos observar que o conceito de Acessibilidade está bem compreendido pelas professoras. Elas entendem que, ao eliminar as barreiras pedagógicas, o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos pode se desenvolver com maior eficácia. O trabalho que realizam no AEE exige constante reinvenção, muitas vezes com improvisações, sempre com o objetivo de eliminar obstáculos e promover o melhor desenvolvimento dos alunos dentro de suas possibilidades.

Com base nas discussões teóricas, concluímos que é necessária uma formação continuada voltada para a Acessibilidade Comunicacional. As professoras relataram que, frequentemente, sentem a necessidade de adaptar seus textos no atendimento aos alunos, mas o fazem sem um respaldo científico. Embora reconheçam a importância da Acessibilidade e realizem adaptações para superar barreiras comunicacionais, a orientação e a formação nessa área poderiam tornar suas práticas pedagógicas mais eficazes, permitindo que seus alunos se desenvolvam com mais autonomia dentro de suas capacidades.

Essa hipótese, juntamente com o levantamento teórico e as discussões realizadas, foi a base para a elaboração de um Caderno de Oficinas de Linguagem Simples destinado aos professores do AEE. Trata-se de uma formação composta por quatro oficinas que abordam temas gerais sobre Inclusão, Acessibilidade, AEE e Linguagem Simples. Embora as oficinas ainda não tenham sido realizadas, elas passaram por uma validação das participantes da pesquisa (validação interna) e de professoras convidadas que atendem aos critérios exigidos (validação externa), resultando na aprovação da proposta pelos docentes.

Portanto, essa formação tem o potencial de impactar positivamente a sociedade ao enriquecer a prática pedagógica dos professores, proporcionando uma formação continuada de qualidade, bem estruturada e com

um objetivo claro: contribuir para a formação de professores comprometidos com a Inclusão.

Esperamos que as discussões apresentadas neste estudo possam fortalecer os estudos na área da Educação Inclusiva e influenciar a sociedade como um todo, especialmente no que diz respeito à Acessibilidade Comunicacional com a Linguagem Simples. Ressaltamos que a Educação Inclusiva é um processo contínuo e, muitas vezes, demorado, que exige novas percepções sociais.

REFERÊNCIA

BALMFORD, Christopher. Getting the structure right: process, paradigm and persistence. Part 1. **CLARITY**, n. 42, p. 42–50, Sept.1998. Disponível em: <https://user-content.one/wp/www.clarity-international.org/wp-content/uploads/2020/07/Clarity-no-42-bookmarked-1.pdf?media=1753401297>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 15.263, de 14 de novembro de 2025**. Institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta de todos os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2024.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur**: revista internacional de Direitos Humanos, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

FISCHER, Heloisa. Só é acessível se der para entender. In: MICHELON, Francisca Ferreira; SALASAR, Desirée Nobre (org.). **Acessibilidade Cultural, Atravessando Fronteiras**. Pelotas: Editora da UFPel, 2020, p. 244-356.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S. l.], n. 1, p. 134-141, jun. 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LOPES, Pedro. Deficiência como categoria analítica: trânsitos entre ser, estar e se tornar. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 67-91, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/22948>. Acesso em: 10 de dez. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A escola boa é escola para todos. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Educação e inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: EDIFURB, 2020. p. 77-89.

MUÑOZ, Óscar García. **Lectura Fácil**: métodos de redacción y evaluación. Madrid: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD), 2012.

NÓVOA, Antonio. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

NÓVOA, António. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. *In*: SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Ciências da Educação em Portugal**: situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991, p. 521–531.

OLIVER, Michael. **Understanding disability**: from theory to practice. Nova Iorque: St. Martin's Press, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?-newsId=1011&fileName=Declaraçao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?-newsId=1011&fileName=Declaraçao_Salamanca.pdf). Acesso em: 27 fev. 2023.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: reflexões e práticas necessárias para a inclusão. Santa Maria: Editora Pe. Com UFSM, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 11.584, de 08 de novembro de 2023**. Institui a Política Estadual de Linguagem Simples nos órgãos da Administração Direta e Indireta do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Natal, RN: Diário Oficial do Estado, 8 de nov. 2024.

SANTOS, Marcela Marques dos. **Análise dos padrões de Acessibilidade em leitura fácil em textos didáticos do primeiro segmento do Ensino Fundamental**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Felipe Lucas de. **A linguagem simples no atendimento educacional especializado como favorecedora da inclusão escolar**. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

9. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL HOSPITALAR: TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA EM FOCO

Maria Vitória Gomes da Costa
Kerem Hapuque Fonseca da Silva
Jacyene Melo de Oliveira Araújo
DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.9

INTRODUÇÃO

O presente estudo retrata acerca de um projeto de pesquisa desenvolvido por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no âmbito da Iniciação Científica, ainda em andamento em um hospital infantil filantrópico na cidade de Natal, Rio Grande do Norte (RN).

De acordo com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Atendimento Educacional Hospitalar é denominado como *Classe Hospitalar*, sendo uma das modalidades de atendimento da educação especial (Brasil, 1994). Dessa forma, visando atender as crianças e adolescentes em situação de afastamento escolar por motivos de saúde, como também a fim de cumprir com os direitos básicos à saúde e à educação, a Classe Hospitalar se instaura com objetivo de “manter os vínculos escolares e a possibilidade do retorno da criança à escola de origem após a alta, assegurando sua reintegração ao currículo” (Medeiros; Gabardo, 2004, p. 65).

Tendo essa condição como ponto de partida, é importante destacar o benefício de continuidade aos processos de desenvolvimento na aprendizagem no espaço hospitalar contribuindo no planejamento de currículos flexibilizados, para a otimização do retorno das crianças e adolescentes no seu grupo escolar (Brasil, 2001). O hospital é um lugar em que surge possibilidade de construir relações afetivas com a equipe da saúde, professores da classe hospitalar e com as outras crianças hospitalizadas (Delory-Momberger, 2013).

Segundo Fernandes *et al.* (2020, p. 22), “a proposta da Classe Hospitalar é fazer com que a criança compreenda que a escola ali presente faz com que ela consiga continuar agente de sua constituição de conhecimentos e valores”. Nesse viés, é importante que o professor desenvolva práticas pedagógicas em que o sujeito possa ser o autor do seu ensino-aprendizagem em uma construção colaborativa e significativa, considerando que “o comprometimento da saúde não impede o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo [...]” (Fernandes *et al.*, 2020, p. 21).

É fundamental compreender que o conceito da Classe hospitalar deve ir além de uma visão meramente escolar, mas algo integralizado entre a educação e a saúde. De acordo com Oliveira (2020, p. 37) “O objetivo [...] da equipe médica é restabelecer a saúde física mediante o tratamento adequado, enquanto a mediação pedagógica visa promover a aprendizagem e atuar de forma preventiva nos cuidados à saúde”.

Isto posto, como forma de proporcionar uma maior autonomia, qualidade de vida, inclusão às crianças e adolescentes hospitalizadas e potencializar as múltiplas linguagens, é primordial o uso da Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa (CA) como instrumento pedagógico inclusivo nas práticas da Classe Hospitalar.

A fim de garantir o recurso adaptado para o aluno, é essencial que o corpo docente esteja capacitado para oferecer estratégias e oportunidades para os alunos utilizá-los (Rocha, 2013). As adaptações nesse espaço de classe hospitalar são fundamentais para alcançar cada especificidade das crianças de maneira característica e direcionada, promovendo através da TA e da CA a possibilidade de realização das atividades e a estimulação

cognitivo-linguísticas nas crianças e adolescentes com limitações motoras e cognitivas.

Conforme o Comitê de Ajudas Técnicas (2007, p. 3), a TA é “uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação [...]”.

Dessa forma, a fim de promover a aprendizagem dos educandos, é necessário que o professor realize práticas inclusivas com auxílio da Tecnologia Assistiva de forma a proporcionar uma educação plena e significativa dos educandos em situação de internamento no que concerne ao desenvolvimento integral desses educandos e com foco no desenvolvimento das múltiplas linguagens, seja ela corporal, escrita, oral e/ou artística.

Na ausência da comunicação oral há necessidade de recursos alternativos de comunicação para promover a restituição de métodos interativos do sujeito com o mundo que o rodeia (Nunes, 2008). Nisso, a comunicação alternativa é conhecida como um:

[...] conjunto de métodos e técnicas que viabilizam a comunicação, complementando ou substituindo a linguagem oral comprometida ou ausente e compromete-se com os princípios da Educação Inclusiva, em que todos os alunos, independente de quaisquer aspectos étnicos, sociais ou culturais, devam ter acesso. Tais instituições de ensino, por sua vez, precisam se adaptar para atender, de maneira responsável, as novas demandas (Nunes, 2009, p. 1).

O uso da comunicação alternativa é essencial para contribuir com as múltiplas linguagens e proporcionar efetiva aprendizagem proporcionando o amadurecimento, participação e a inclusão social. Há um destaque na comunicação alternativa como instrumento de habilitação para a linguagem e cognição dos educandos com distúrbios envolvendo quadros que afetam o neuromotor, o neurosensorial e o neurolinguístico (Capovilla, 2009).

Assim, a fim de investigar as práticas pedagógicas no contexto da classe hospitalar do hospital em que está sendo desenvolvida a pesquisa, o

estudo tem como objetivos específicos: identificar e analisar as atividades planejadas e realizadas pelas professoras no que diz respeito ao uso da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa de modo a atender com qualidade as crianças e adolescentes hospitalizados e ampliar as habilidades de uso da linguagem oral e escrita, tendo como possibilidade uma maior inclusão dos aprendizes nas práticas pedagógicas com foco na ampliação das múltiplas linguagens.

DESENVOLVIMENTO

O projeto sustenta-se numa metodologia inserida no âmbito da abordagem qualitativa da Pesquisa Educacional que

[...] envolve a obtenção de dados tendencialmente descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Lüdke; André, 1986, p. 13).

Dessa forma, essa abordagem foi escolhida visando analisar as práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa – sendo 7 professores e 1 coordenadora pedagógica da Classe Hospitalar, realizadas no hospital lócus da pesquisa, por meio de observação e participação ativa das estudantes pesquisadoras.

As técnicas empregadas a fim de obter os dados para a pesquisa foram: observação participante, análise documental e entrevistas e questionário, embasados para aplicação das técnicas os princípios éticos da pesquisa e mediante atuação voluntária livre de pressões por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dessa forma, a recolha de dados está pautada por meio dos seguintes procedimentos metodológicos:

Questionário: organizado pelas pesquisadoras para a caracterização da equipe multidisciplinar, especialmente os professores da classe;

Entrevista semiestruturada: realizada por meio de um guia de questões para os/as professores/as que atuam na classe hospitalar a fim de identificar e analisar as atividades e práticas pedagógicas que contribuem no desenvolvimento das múltiplas linguagens dos aprendizes, como forma, também, das pesquisadoras relacionarem as respostas dos professores com a prática pedagógica;

Análise documental: feitas através de leituras e das análises de documentos oficiais, legislações vigentes, planejamento dos/as professores/as e as atividades desenvolvidas na classe;

Observação Participante: realizada pelas estudantes pesquisadoras, por meio da vivência em campo.

A aplicação do questionário foi realizada por meio da plataforma *online Google Forms* com perguntas dicotômicas, de múltipla escolha, e perguntas abertas acerca da caracterização da equipe multidisciplinar e da prática docente dos sujeitos da pesquisa, cuja construção é embasada nos estudos de Gunther (2003) e Lakatos e Marconi (1991) no que se refere à construção de um questionário considerando a organização lógica das perguntas, tempo de envio, brevidade da realização, o meio de envio e elaboração de perguntas que sejam interessantes para os sujeitos.

A análise documental foi efetuada por meio das leituras nos documentos oficiais da Classe Hospitalar, legislações vigentes da área da Classe Hospitalar e Educação Especial, análise de imagens antigas do funcionamento da Classe, leitura dos planejamentos de aula e atividades e relatórios desenvolvidos pelos professores.

A observação científica, de acordo com Mendes, Pasian e Gonçalves (2015, p. 12), “é uma observação sistemática e objetiva, por isso, com critérios sistemáticos e organizados”, diferindo-se da observação casual e cotidiana. Diante disso, a observação realizada na pesquisa é o principal instrumento de coleta de dados do estudo, tendo como suporte o uso de registros fotográficos e anotações das vivências na pesquisa. Os registros são feitos referentes às atividades realizadas no dia e às análises das práticas pedagógicas, em uma espécie de diário de campo, fundamentada no que Amado (2000) compreende por análise de conteúdo.

Por último, a entrevista, a ser realizada na próxima etapa da pesquisa, será fundamentada nos estudos de Manzini (2004) no que diz respeito à entrevista semiestruturada e à elaboração do roteiro. Sendo assim, a entrevista aplicada será tal, com roteiro prévio e flexibilidade e espontaneidade nas perguntas, tendo como objetivo identificar e analisar as atividades e práticas pedagógicas que contribuem no desenvolvimento das múltiplas linguagens com auxílio de recursos de TA e da CA utilizada pelos professores no contexto da Classe Hospitalar, podendo ser realizada de forma individual ou coletiva.

O estudo se iniciou no segundo semestre de 2023, tendo como ponto inicial o contato com as práticas pedagógicas no contexto hospitalar. Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, será priorizada a observação participante das pesquisadoras no campo da pesquisa como forma de contribuir para o aumento do repertório e construção de dados do estudo por meio da prática, orientadas pelos professores e coordenadora pedagógica da classe hospitalar, como da professora orientadora do projeto de pesquisa.

Há uma organização da equipe pedagógica na construção dos planejamentos vinculado às crianças com demandas específicas, motoras e cognitivas, pensando nas práticas pedagógicas contribuindo para o desenvolvimento e a inclusão.

O hospital do estudo é formado por um corpo docente de cinco pedagogas e dois professores multidisciplinares, sendo responsáveis pelas aulas e pela realização dos planos de ensino. Ele dispõe de 6 alas nas quais os professores realizam os atendimentos, a cada semestre é feito um rodízio das alas, de forma a oportunizar que cada pedagoga vivencie e amplie o repertório das práticas pedagógicas. Os professores das áreas específicas realizam atendimento em todas, de maneira que o professor de Matemática seja responsável pelos conteúdos da área das Ciências exatas, expandindo para a Física, Biologia e Química e o professor de História e Música com foco nas ciências Humanas, expandindo para Geografia, Sociologia, Filosofia e Artes.

As alas dispostas no hospital são especificadas de acordo com as comorbidades das crianças e adolescentes. A Ala Azul – foco da pesquisa

é voltada para os atendimentos do público infantojuvenil neuropatas, em diversas etapas da educação básica.

Os atendimentos são feitos para crianças a partir de 3 anos de idade até adolescentes de 17 anos de idade. Dessa forma, cabe aos professores conhecer os estudantes e desenvolver atividades que contemplem objetivos específicos para cada faixa etária e que sejam do interesse dos educandos, possibilitando, assim, uma aprendizagem plena e significativa.

De acordo com os autores Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21):

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

Diante disso, a linguagem é compreendida de maneira mais ampliada, abarcando as linguagens corporal, matemática, musical e artística, compreendidas como múltiplas linguagens.

Nesse viés, é necessário que as práticas pedagógicas no contexto hospitalar proporcionem atividades e experiências que valorizem as múltiplas linguagens dos educandos, levando em consideração o contexto e as possibilidades dispostas, devido ao quadro de saúde dos sujeitos hospitalizados.

No que diz respeito aos resultados da pesquisa, a aplicação do formulário foi uma ferramenta de coleta de dados que teve como intuito compreender a caracterização dos profissionais da Classe e diagnosticar os conhecimentos dos sujeitos acerca do uso das Tecnologias Assistivas e da Comunicação Alternativa, sendo, ainda, uma forma de deixar documentadas as perguntas e respostas da pesquisa.

A primeira pergunta do questionário foi sobre o tempo de atuação dos profissionais no contexto hospitalar, obtendo respostas variando de 15 anos de atuação, sendo a professora a estar mais tempo no contexto hospitalar, e 3 meses, como o menor período. As outras respostas apre-

sentam uma média de 3 a 4 anos. Diante da notória discrepância do tempo de cada profissional, percebe-se, na prática, que alguns professores demonstram maior domínio das metodologias de ensino para o contexto, enquanto outros, estão em processo de aprendizagem, sendo aprimorado a cada nova prática.

Em seguida, foi questionado acerca do conhecimento da Tecnologia Assistiva por meio da pergunta de múltipla escolha, obtendo como resposta que: 37,5% gostariam de saber mais sobre; 37,5% conheciam um pouco; e 25% afirmaram conhecer. No entanto, ao perguntar se já realizaram algum atendimento com a Tecnologia Assistiva como suporte inclusivo, 87,5% responderam que sim (totalizando 7 dos sujeitos pesquisados) e apenas 12,5% responderam que não, sem nenhuma resposta na seção “não sei”. Nesse sentido, nota-se o uso de recursos inclusivos de TA nas práticas pedagógicas, apesar de serem pouco conhecidas pelos sujeitos.

Ao perguntar se eles sentiam dificuldade em utilizar a TA, 50% responderam que sentiam um pouco, 37,5% responderam não sentir e 12,5% responderam que sim. Na pergunta sobre a Classe Hospitalar possuir materiais de TA, apenas um professor respondeu “sim, muito” e os outros 7 responderam “sim, porém poucos”. Diante disso, é perceptível que alguns profissionais têm um conhecimento mais definido acerca da TA, uma vez que, conseguem identificar a presença desses recursos na Classe Hospitalar.

Por fim, foi perguntado se os profissionais tiveram contato com a TA e a Comunicação Alternativa durante a formação profissional, à qual 87,5% responderam “Não” e apenas 12,5%, “Sim”. Assim, nota-se que, do pouco que os sujeitos afirmaram conhecer sobre a TA, foram através de estudos feitos após a formação, provavelmente por meio de pesquisas e da Formação Continuada. A última pergunta foi se eles acham necessário conhecer mais sobre a TA e a CA, à qual todos os sujeitos responderam positivamente. Com isso, vê-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa como recurso inclusivo para as práticas pedagógicas, principalmente no contexto hospitalar, onde são cruciais as práticas adaptativas e inclusivas.

A aplicação do questionário permitiu compreender melhor sobre o que os participantes da pesquisa sabem acerca da TA e se a utilizam em suas práticas pedagógicas, e, além disso, possibilitou conhecer um pouco mais da trajetória profissional destes. As respostas ao questionário demonstraram eficácia, atingindo o objetivo da proposta inicial de sua aplicação.

Em relação à etapa da análise documental, objetivou-se “obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno” (Júnior *et al.*, 2021, p. 42). Nesse viés, foram realizados dois tipos de análise: do documento oficial da Classe Hospitalar do Hospital lócus da pesquisa, como um caráter diretivo para a execução das atividades realizadas pelos profissionais; das fotos impressas de atendimentos anteriores (de 5 a 10 anos atrás); e dos relatórios desenvolvidos pelos professores. Essas análises tiveram como objetivo compreender melhor suas práticas pedagógicas de forma geral.

A leitura do documento oficial possibilitou conhecer as práticas da classe em forma de regimento. Por meio das fotos, foi possível consultar o passado e observar como os atendimentos aconteciam – na sala da Classe Hospitalar, de forma coletiva. Já atualmente, principalmente após o período da pandemia da COVID-19, os atendimentos são realizados nos leitos e de maneira mais individualizada por diversos contextos. Conforme Junior *et al.* (2021, p. 41):

[...] na escolha de documento, não deve manter o foco, unicamente, no conteúdo, apesar de esse ser importante, deve ser levado em consideração o contexto, a utilização e a função dos documentos. Isso deve ser levado em conta, uma vez que são meios para compreender e decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo.

Nesse sentido, a análise das fotos requer a análise do contexto para uma melhor compreensão da pesquisa.

No que se refere ao relatório analisado, este foi elaborado com o objetivo de comunicar à escola as práticas desenvolvidas com a criança durante o período de internação, apresentando as atividades realizadas, os objetivos propostos, os avanços na aprendizagem e a avaliação da

professora da classe hospitalar. A análise desse documento permitiu a aproximação da prática docente no que se refere à conexão da Classe Hospitalar com a escola.

O outro tipo de análise foi dos planejamentos dos professores com foco em perceber a presença da TA nos registros dos participantes da pesquisa e como as múltiplas linguagens são evidenciadas. Os planejamentos precisam ser elaborados levando em consideração as crianças e adolescentes que estão internados. Dessa forma, a flexibilidade nos planejamentos nesse contexto é primordial, visto que, a qualquer momento, os pacientes podem sair do hospital, seja por alta ou óbito, e novos pacientes podem chegar. Por isso, torna-se necessária a adaptação das atividades a cada contexto e faixa etária. Além disso, a TA e a CA aparecem nos planejamentos analisados de maneira indireta, pois são perceptíveis nas atividades que incluem diversos recursos inclusivos, ainda que de forma implícita. Ademais, observa-se também a exploração de múltiplas linguagens nos planejamentos elaborados pelos professores.

No que concerne à etapa da observação participante, foi realizada durante 10 meses por meio das visitas a campo e acompanhamento nos atendimentos. Durante esse período, foi possível observar o desafio e o prazer da atuação do professor no contexto hospitalar e aprender a desenvolver práticas inclusivas para o contexto (Fernandes *et al.*, 2020).

Os atendimentos foram realizados nas diferentes alas do Hospital, possibilitando o acompanhamento da prática de quase todos os profissionais. A partir da observação, foi possível ter contato com diversas atividades desenvolvidas desde o atendimento às crianças mais novas ao atendimento aos adolescentes, conhecendo diferentes contextos e realidades.

O planejamento da classe hospitalar do Hospital Infantil Varela Santiago ocorre nas sextas-feiras para pensar nas práticas pedagógicas através dos eixos temáticos da semana, pesquisas, implementação da Base Nacional Curricular (BNCC) e das leituras. O currículo nesse espaço é flexibilizado e adaptado para promover a garantia de igualdade de oportunidades e de acesso, permitindo a estratégia no planejamento para a atuação docente com um produto que contém finalidade, objetivo, conteúdos e

avaliação (Coll, 2001; Fonseca, 2003), contribuindo, assim, para um desenvolvimento íntegro motor, cognitivo e social.

As práticas pedagógicas apresentam maior foco em atividades lúdicas, por meio de recursos como o livro literário, jogos, cards visuais e materiais de pinturas, viabilizando o desenvolvimento das múltiplas linguagens.

No que se refere à linguagem oral e escrita, são desenvolvidas atividades que potencializam as aprendizagens nesses âmbitos, por meio de atividades de leitura e escrita. As práticas nesse campo da linguagem envolvem – em uma boa quantidade, atividades de alfabetização e letramento, devido a demanda para esse campo. Nesse viés, a TA e a CA se fazem necessárias em algumas práticas pedagógicas, sendo aplicada no auxílio motor, como o exemplo do lápis adaptado (imagem A), possibilitando as práticas da escrita; auxílio verbal, presente nas pranchas de Comunicação Alternativa (imagem B e C) como forma de “mudar da situação de não aprendizado para a aquisição da leitura e escrita significativa” (Deliberato, 2014, p. 217) e no auxílio à acessibilidade no uso de recursos tecnológicos, como ampliação de letras e recurso de fala nos tablets disponíveis na Classe.

Imagem A — Lápis adaptado com o intuito de contribuir para a coordenação motora



Fonte: Elaboração própria.

Imagem B — Prancha de Comunicação Alternativa



Fonte: Elaboração própria.

Imagem C — Atendimento com o auxílio da
Prancha de Comunicação Alternativa



Fonte: Elaboração própria.

O uso da TA e da CA na Classe é percebido tanto por meio dos materiais inclusivos, como na adaptação desses recursos por meio da ampliação desses materiais e, sobretudo, na criação de novos recursos. Como exemplo: a criação de um sistema de Braille feita pelo professor de matemática

para realizar atendimentos com uma criança que estava desenvolvendo cegueira. O recurso foi feito com caixa de pizza e bolas de desodorante (Imagem D); para a sua utilização, foi necessário que o professor primeiramente aprendesse, para posteriormente ensinar acerca dos números – e em seguida, ampliar para a aprendizagem do alfabeto no sistema Braille. Percebe-se, então, que a partir desse recurso será desenvolvido um material que possibilita aprender e representar o pensamento (Nunes, 2015).

Imagem D — Recurso de Tecnologia Assistiva para o ensino do sistema de escrita e leitura Braille



Fonte: Elaboração própria.

Através do domínio sobre o assunto, é eminente o progresso e adequação do vínculo entre as práticas pedagógicas e o planejamento do corpo docente. Como forma de adequar esse currículo para ser aplicado no cotidiano das crianças que precisam do suporte da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa, seja por deficiência neurocognitiva ou física, necessitando desse suporte. Agregado a isso, expõe Fonseca (2003, p. 25): “o professor está lá para estimular através do uso do seu conhecimento das necessidades curriculares de cada criança”.

Os resultados desta pesquisa devem fornecer o desenvolvimento de possibilidades para o trabalho do educador e atender as necessidades dos alunos com deficiência, proporcionando a inclusão do ensino através da

construção de recursos educacionais voltados para necessidades individualizada dos estudantes com necessidade do auxílio de TA e CA, favorecendo as práticas dos docentes e proporcionando abordagens assertivas. Visto que:

O objetivo da educação especial inclusiva é ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino-aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global (Brasil, 2013, p. 11).

Portanto, visamos através do estudo contribuir para o ensinar, sem distinções e com qualidade conforme a necessidade dos estudantes, tornando condições favoráveis para um processo contínuo de aprendizagem no desenvolvimento das práticas pedagógicas em contexto da classe hospitalar.

CONCLUSÃO

Através desta pesquisa, destacamos a importância da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa e Ampliada para o desenvolvimento das crianças e adolescentes hospitalizados. Com todo o exposto, o processo da pesquisa realizada neste estudo favoreceu uma profunda análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das múltiplas linguagens em uma classe da Ala Azul (neurocirurgia) do Hospital Varela Santiago, especialmente, no atendimento com crianças e adolescentes. Possibilitando uma maior inclusão nas práticas pedagógicas através do uso da TA e da CA.

Assim, a pesquisa permite perceber a relevância de um trabalho pedagógico que tenha como foco propor uma educação inclusiva e de qualidade, valorizando e desenvolvendo as múltiplas linguagens dos educandos, utilizando recursos adaptativos da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa por meio de materiais e produtos que possibilitam o desempenho autônomo e independente. Com isso, foi analisado que os professores da Classe Hospitalar desenvolvem um trabalho educativo focado no avanço das potencialidades dos educandos.

Logo, é perceptível – a partir das análises do questionário, documental e observacional, que as práticas pedagógicas realizadas na Classe Hospitalar promovem o desenvolvimento das múltiplas linguagens com auxílio da TA e CA.

Ademais, as observações sistemáticas com a equipe multidisciplinar do hospital permitiram visualizar a inclusão nas práticas pedagógicas, de forma coletiva ou individualizada, feitas colaborativamente. A participação na rotina da Classe Hospitalar permitiu conhecer uma pedagogia viva e eficaz para trazer vida, aprendizagem e ressignificação da escola para os pacientes, distanciando-os do sofrimento causado pelas doenças e tratamentos.

Evidenciamos a Tecnologia Assistiva e a Comunicação Alternativa como essenciais e abrangentes das habilidades de uso da linguagem oral e escrita em diferentes situações para atender com qualidade as crianças e adolescentes na ala neurológica, conhecida como Ala Azul, possibilitando maior inclusão nas práticas pedagógicas.

Esperamos contribuir positivamente para as práticas pedagógicas da classe hospitalar visando a amplitude das múltiplas linguagens nas abordagens da Tecnologia Assistiva e na Comunicação Alternativa. Ademais, investigar as práticas pedagógicas em uma classe da área neurológica infantil e o desenvolvimento educacional através do material utilizado envolvendo a TA e a CA. Identificando e contribuindo com as atividades planejadas e realizadas pelo corpo docente e proporcionando aos estudantes meios de melhor adesão da aprendizagem e da inclusão.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. Técnica de Análise de Conteúdo. **Revista de Educação e Formação em Enfermagem (ESE-A.F)**, [S. l.], n. 5, p. 53-63, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Secretaria Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, DF: MEC; SEESP, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília, DF: MS; GEP, 2007.

CAPOVILLA, F. C. Relações psicolinguísticas entre itens de comunicação alternativa (figuras-sinais) e palavras de transição da comunicação alternativa à alfabetização em paralisia cerebral e surdez. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (orgs.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologia e pesquisa. São Paulo: Memnon, 2009. p. 55-74.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ártica, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 523-536, 2013.

DELIBERATO, D.; NUNES, L.R.O.P.; WALTER, C.C.F. Linguagem e comunicação alternativa: caminhos para a interação e comunicação. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G (orgs.). **A escola e o público-alvo da educação especial**: apontamentos atuais. São Carlos: ABPEE/Marquezine & Manzini Editora, 2014, p. 197-210.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES; E. M; FREITAS, P. V; ISSA, R. M. *et al.* **Classe hospitalar**: saberes e fazeres da prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2020.

FONSECA, E. S. **Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

GUNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Série: Planejamento de pesquisa nas Ciências Sociais. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental do percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. p. 1-10.

MARÍLIA, V. A comunicação alternativa como procedimento de desenvolvimento de habilidades comunicativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 18, n. 4, 2012. p. 661–676. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/N3Sz9N6gvhGmvZnNYPTQdwx/?format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MEDEIROS, J. G.; GABARDO, A. A. Classe hospitalar: aspectos da relação professor–aluno em sala de aula de um hospital. **Revista da SBPH**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 67–79, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3240>. Acesso em: 7 Mar. 2026.

MENDES, E. G.; PASIAN, M. S.; GONÇALVES, A. G. Pesquisa Qualitativa em Educação Especial. In: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. O. (org). **Pesquisa em Educação Especial: referências, percursos e abordagens**. ed. 1. Curitiba: Appris, 2015, v. 1, p. 123–146.

NUNES, Leila Regina. Comunicação alternativa: o que há além dos recursos tecnológicos? In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA; Luzia Guacira dos Santos (Org). **Educação inclusiva: pesquisa, formação e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2015.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Comunicação alternativa: favorecendo o desenvolvimento da comunicação de pessoas com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

NUNES, L. R. P. Introdução. In: MANZINI, E. J. et al. **Linguagem e comunicação alternativa**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 1–8.

OLIVEIRA, V. S. Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Classe Hospitalar: as peculiaridades de desenvolvimento do aluno hospitalizado. In: FERNANDES E. M; FREITAS, P. V; ISSA, R. M; OLIVEIRA, V. S. (org). **Classe Hospitalar: saberes e fazeres da prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2020.

REUNIÃO DO COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS, 7., 2007, Brasília. **Atas [...]**. Brasília, DF: CORDE, SEDH, PR, 2007.. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e educação**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

10. DIÁLOGO EM LIBRAS E PORTUGUÊS MEDIADO PELA GAMIFICAÇÃO E GÊNERO TEXTUAL MANGÁ

Aldijane Jales Carneiro e Silva
Pedro Luiz dos Santos Filho
DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.10

INTRODUÇÃO

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drumond de Andrade

A interpretação do poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, serve como ponto de partida simbólico para refletir sobre os obstáculos enfrentados por alunos surdos no processo de aprendizagem. No caso aqui relatado, a “pedra no caminho” da aluna surda (principal sujeito da pesquisa) era a barreira linguística, presente desde a infância e reforçada pela ausência em seu ambiente educacional de um diálogo

significativo em sua língua natural: a Libras. A tarefa de traduzir um poema – assim como ensinar as regras de uma segunda língua para o surdo – revela-se mais complexa do que uma simples tradução palavra por palavra. Ela exige um trabalho de mediação de sentidos que respeite a experiência da aluna e sua visão de mundo, bem como sua forma de nele se expressar.

Neste ponto, procurou-se ajustar os gostos e curiosidades da aluna a partir de algo que lhe trouxesse prazer, interesse e sentido ao ensino–aprendizagem do português. Surge, então, o mangá como gênero textual apreciado pela aluna mesmo ela apresentando um nível de leitura muito limitado; hipótese confirmada na fase de investigação do estudo. Arelado às preferências da aluna, procurou-se apresentar os conteúdos de Língua Portuguesa a partir do código linguístico visual, entendendo que esta via de ensino é a mais importante para que o surdo tenha um entendimento inteiro e completo de sentidos.

Ao lidar com a linguagem como forma de construir sentidos, reconhecemos a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, respeitando a Libras como língua de instrução e identidade. Como apontam Quadros e Schmiedt (2006), a Libras não deve ser vista apenas como suporte, mas como eixo central do processo educativo dos surdos. A ausência de planejamento conjunto entre professores e intérpretes, aliada à falta de formação específica, limita o desenvolvimento pleno do aluno surdo, que muitas vezes é relegado à função de copista, sem compreensão real do conteúdo.

A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUAS, GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Refletir sobre o sujeito surdo como ser social em uma sociedade majoritariamente ouvinte é compreender as barreiras enfrentadas por esses indivíduos, especialmente no que diz respeito à comunicação. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano está diretamente ligado à interação social, sendo a linguagem elemento essencial nesse processo. Em consonância, Fernandes (2006) destaca que a aquisição da linguagem para sujeitos surdos precisa ocorrer por meio de uma

língua visual-espacial, como a Libras, sendo esta fundamental para a constituição subjetiva e para o acesso ao conhecimento.

Bakhtin (1999, p. 123) reflete que a linguagem também é o produto da interação humana coletiva, sendo a língua “constituída pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

Desse modo, para que haja aprendizagem significativa, é necessário que os surdos estejam imersos em sua língua natural, como reforçam Skliar (1998) e Quadros (2011). Apenas a partir dessa base sólida é possível introduzir o Português como segunda língua. O uso da gamificação e de gêneros textuais como o mangá pode ser um caminho promissor para mediar essa aprendizagem, promovendo o engajamento e a interação linguística em contextos significativos.

A importância da gamificação na aprendizagem de alunos surdos

As metodologias tradicionais empregadas na educação dos surdos persistem no decorrer dos tempos, principalmente na escola inclusiva, na qual estes educandos estão inseridos. Embora haja o professor tradutor intérprete de Libras, é fundamental considerar que o acesso a um espaço escolar adequado ao desenvolvimento do surdo vai além da presença desse profissional. São necessários métodos que possibilitem aos surdos vivenciar sua língua e compartilhar conhecimento por meio dela. Nesse contexto, a educação vem se renovando, possibilitando métodos diferenciados e atrativos com o auxílio da tecnologia.

O modelo tradicional de ensino não contempla a diversidade dos sujeitos que compõem a sala de aula inclusiva. Segundo Moran (2015), com o advento das tecnologias, o ensino não pode mais se basear apenas na transmissão de informações, sendo necessário integrar o mundo físico e digital. A gamificação, nesse contexto, surge como ferramenta pedagógica eficaz, promovendo a motivação e o protagonismo dos alunos (Murr; Ferrari, 2020).

A gamificação envolve os alunos em uma dinâmica que toma o brincar como base para o pensamento estratégico, aplicando as lógicas e

ferramentas dos jogos em ambientes não lúdicos (Murr; Ferrari, 2020). Utiliza-se de elementos de jogos, como narrativa, *feedback*, cooperação, pontuações, dentre outros, visando aumentar a motivação dos sujeitos com relação à atividade que estão realizando no cotidiano (Murr; Ferrari, 2020; Busarello *et al.*, 2014; Fadel *et al.*, 2014; Batista; Vanzin, 2014).

Para os alunos surdos, essa estratégia pedagógica maximiza o aprendizado através de uma linguagem acessível, permeada por elementos lúdicos, visuais e colaborativos. Ao ser combinada com a tecnologia assistiva, como o aplicativo *Hand Talk* – um tradutor automático de Língua de Sinais –, e integrada à mediação do professor e do intérprete de Libras, a gamificação contribui para uma experiência pedagógica verdadeiramente inclusiva e enriquecedora.

Conceituando o gênero textual mangá

Os gêneros textuais são essenciais no ensino de língua, pois articulam linguagem, contexto e interação social (Rocha, 2020). No ensino de Língua Portuguesa como L2, é fundamental trabalhar com textos significativos, que possibilitem a compreensão de estruturas linguísticas em contextos reais de comunicação. O mangá, por seu apelo visual e narrativo, é um instrumento potente para aproximar os alunos surdos do Português escrito, favorecendo a interação e o entendimento textual.

No ensino de Língua Portuguesa, Dolz e Schneuwly (2004) evidenciam que os gêneros textuais, na modalidade oral ou escrita, devem mediar o ensino da língua em sala de aula, reforçando que a abordagem do estudo do idioma deve ser feita por meio de textos e sugerem a utilização de diferentes gêneros textuais.

Dolz (2016) sugere que os exercícios, os quais são uma das características das disciplinas escolares, do ponto de vista da engenharia didática, têm uma grande importância, tanto no ensino de primeira língua (L1) como da língua segunda (L2) ou de línguas estrangeiras. Por este motivo, conforme o autor sugere, “a concepção de projetos didáticos de gênero, baseados em situações de comunicação que tenham sentido para os alunos, é o primeiro dos princípios da engenharia didática” (Dolz, 2016, p. 250).

Contribuição do gênero mangá ao ensino de português como L2 para surdos

O ensino de Português como segunda língua para surdos demanda práticas pedagógicas que privilegiem a visualidade, a contextualização e a construção de sentidos. Nessa perspectiva, o uso do mangá – gênero textual marcado por narrativas visuais e sequenciais – configura-se como uma estratégia potente, especialmente porque alia linguagem verbal e visual, elementos fundamentais para o acesso à informação por parte de sujeitos surdos. Conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004), o ensino de línguas deve ser mediado por gêneros textuais socialmente relevantes e o mangá, por sua estrutura multimodal, promove a articulação entre texto e imagem, o que facilita a compreensão discursiva para aqueles cuja primeira língua é a Libras.

A escolha do mangá como ferramenta didática também dialoga com os princípios da educação bilíngue ao permitir que o aluno surdo estabeleça relações entre as expressões visuais da narrativa e os conceitos linguísticos do Português escrito. Pereira (2014) observa que o ensino de L2 para surdos deve se apoiar em textos reais, que propiciem a construção de sentidos a partir da mediação do professor e do uso da Libras. Assim, o mangá não apenas desperta o interesse dos estudantes, mas também serve como ponte entre as duas línguas, tornando o aprendizado do Português mais significativo e acessível.

Além disso, o mangá permite a tradução simultânea dos sentidos para Libras, facilitando a compreensão de estruturas narrativas complexas e promovendo um ensino que considera as necessidades linguísticas e cognitivas do aluno surdo. Ao trabalhar com esse gênero, o educador cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e interativo, no qual a leitura e a produção textual ocorrem em um espaço visual e culturalmente próximo da realidade dos alunos.

Embora a Libras seja legitimada como língua pelos estudos linguísticos da área da surdez, com respaldo em autores como Skliar (2010) e Quadros (2011), sua plena integração no espaço educacional e nos currículos escolares brasileiros ainda enfrenta obstáculos. Na maioria das instituições de

ensino, especialmente nas escolas inclusivas, ela é frequentemente relegada ao papel de língua auxiliar, sendo utilizada como língua de instrução para surdos principalmente em escolas bilíngues que possuem em seu quadro docente professores surdos e ouvintes com fluência em Libras. O papel da Libras, dependendo do espaço e projeto educacional, assume diferentes papéis, sendo este um ponto crucial na educação de surdos, já que para a maioria deles, “a Libras, além de ser importante traço identitário, é a língua que lhes permite acessar e compartilhar informações de modo significativo” (Bizon; Silva, 2023, p. 6).

Ademais, para a exposição de uma segunda língua, os sujeitos devem ter se firmado em sua primeira língua (Grannier, 2001), no caso dos surdos brasileiros, a Libras. A Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua (L2), observando os princípios legais de inclusão necessários ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Pereira, 2014; Calixto *et al.*, 2019; Bizon; Silva, 2023).

Desde a década de 1980, o estudo das línguas passou a ser idealizado a partir da interação humana, na atividade, por influência das ideias de Vygotsky (2021) e de Bakhtin (1999), nas quais a interlocução no espaço da linguagem constituía os sujeitos. Ou seja, o estudo da língua como código cedeu lugar ao estudo da língua a partir do discurso, sendo o foco colocado no estudo do texto e não nos vocábulos (Geraldi, 1993 *apud* Pereira, 2014; Calixto *et al.*, 2019).

Conforme Pereira (2014) e Calixto *et al.* (2019), baseando-se na concepção discursiva de língua, tanto para alunos surdos como para ouvintes, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa deve ocorrer a partir da habilidade de os alunos lerem e produzirem textos, daí a importância de se trabalhar os textos ou partes deles, bem como esclarecer e explicar aspectos sobre a construção destes. No caso dos surdos, os autores reforçam que cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a Libras, bem como de explicar semelhanças e diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, a fim de que sejam esclarecidas as dúvidas e os alunos possam observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas.

Logo, ao considerar a Libras como língua de instrução, é necessário repensar o ensino do Português como L2 para surdos, superando a visão da língua como mero código (Pereira, 2014). Como afirmam Bizon e Silva (2023), a Libras é um instrumento de acesso ao conhecimento, e o ensino do Português deve considerar a mediação linguística e cultural. A utilização de mangás e tecnologias assistivas promove um ambiente bilíngue e colaborativo, valorizando a língua de origem e proporcionando um aprendizado contextualizado da segunda língua.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), por meio da pesquisa-ação (Braun, 2014), com foco nos significados e nos processos sociais envolvidos no ensino de Português para surdos. Os dados foram coletados com base na observação participante, em entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo, possibilitando a análise das interações entre os sujeitos da pesquisa e os efeitos da atividade gamificada.

RELAÇÃO ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA ALUNA SURDA: CONTRIBUIÇÃO DA ATIVIDADE GAMIFICADA

Aqui apresentaremos um recorte dos resultados advindos da nossa dissertação de mestrado. A imagem a seguir ilustra a criatividade e o desempenho na escrita da língua portuguesa pela aluna, demonstrando seu aprendizado sobre o gênero textual estudado, bem como o resultado positivo do ensino significativo ao aluno surdo quando sua língua, a Libras, é bem associada com metodologias inovadoras como a gamificação e uso de tecnologia assistiva.

Figura 1 — Página de mangá produzido pela aluna



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Conforme elucida Dolz e Schneuwly (2004), a interação entre as línguas aconteceu, de modo que os alunos tiveram a oportunidade de criar um gênero textual escrito em português e traduzido em Libras. Os papéis dos sujeitos se apresentaram conforme seus níveis de desenvolvimento no ambiente escolar e a língua portuguesa foi viabilizada aos alunos a partir do texto, e não pelo código da língua. Tudo isto confirma que o aprendizado se efetiva com significação.

O ensino viabilizado em Libras à aluna surda ofereceu a oportunidade de esta entender a língua portuguesa a partir de sua língua de instrução, fazendo com que o seu aprendizado em uma segunda língua fosse construído com significado. A aluna se expressou timidamente em sala, mas, a pedido da pesquisadora, produziu seu próprio trecho do mangá, fez o desenho e copiou a fala dos personagens, bem como enumerou as páginas corretamente, de acordo com o estilo do gênero estudado (da direita para a esquerda), como consta na imagem.

Ao apresentar um trecho copiado do mangá Naruto, a aluna não apenas demonstrou a capacidade de leitura em português, mas também evidenciou compreensão tanto do gênero textual mangá quanto da língua portuguesa. Sua explicação do trecho em Libras atesta a internalização do conteúdo e a aquisição de conhecimento sobre as características do gênero e sobre a estrutura e o significado da língua portuguesa escrita.

Sobre o prisma do uso da gamificação como metodologia de engajamento, conforme elucidam Freitas (2022) e Murr e Ferrari (2020), os alunos foram os protagonistas em toda a ação, se envolveram na tarefa e cooperaram entre si, havendo uma sensação de estarem brincando, ao mesmo tempo que estavam construindo conhecimento, expondo os aprendizados adquiridos nas aulas ministradas, com autonomia e criatividade.

Além do prazer dos alunos em criar seus próprios textos no gênero de sua preferência, a competição pelos prêmios transcorreu de forma harmoniosa. Os estudantes demonstraram entusiasmo em brincar e compartilhar o conhecimento adquirido, especialmente na expressão em outra língua. A interação com a aluna surda foi notável: ambos os grupos de ouvintes se certificaram de que ela estivesse à frente para que pudessem sinalizar a história, buscando sua compreensão e aprovação.

CONCLUSÃO

A experiência relatada neste estudo evidencia a urgência de práticas pedagógicas que respeitem a especificidade linguística dos alunos surdos. A gamificação e o uso do gênero textual mangá, aliados à mediação em Libras e às tecnologias assistivas, mostraram-se recursos eficazes para

promover um ensino de português significativo. Reforça-se a necessidade de formação continuada de professores e intérpretes, bem como a construção de espaços escolares verdadeiramente inclusivos, nos quais os surdos possam aprender a partir de sua língua, constituindo-se como sujeitos autônomos e participativos.

Desse modo, torna-se necessário aprofundar as pesquisas sobre o aprendizado significativo do surdo, considerar o currículo estabelecido e ampliar a problematização sobre o tema da escolarização. Visto que esses sujeitos têm o direito garantido de estar na escola e de se integrar com os ouvintes, seu ensino, assim como o dos demais estudantes, deve ser significativo. É fundamental que os envolvidos na escolarização de surdos reconheçam a importância de seu desenvolvimento por meio de instrumentos linguísticos viabilizados a partir da Libras – língua primeira que possibilita a estruturação social e cognitiva do surdo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-marxismo-filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 6 abr. 2025.

BIZON, A. C. C; SILVA, I. R. “Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue. **Revista DELTA**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/StYWBVmFB57BYG7FcWSxqTN/?lang=pt#>. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRAUN, Patrícia. A Pesquisa-Ação: Aspectos Conceituais, Aplicação e Implicações em Investigações sobre Educação Especial. In: Nunes, L. R. P. (org). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Maquezine & Manzini/ABPEE, 2014. p. 89-104.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e o sistema de jogos: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: **Gamificação na Educação**. FADEL, Luciane. M. et al. (orgs). São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 13 abr. 2025.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FADEL, L. M. et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=r6TcBAAA-QBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=FADEL,+L.+M.+et+al.+Gamifica%C3%A7%C3%A3o+na+educa%C3%A7%C3%A3o.+S%C3%A3o+Paulo:+Pimenta+Cultural,+2014.&ots=fcOIOMCKKj&sig=gaO92rgrhU3Q5pOkpl9PYNQO8hU#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 3 jan. 2025.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

FREITAS, E. M. C. de. **Formação continuada em tecnologias assistivas na educação**. Módulo: O Jogo e a Educação Especial. Natal: SME/Natal-NTE, 2022. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1_3T4ClwY6JZ-e5Yxlhiks6NaJbfJ9LEZ/edit?pli=1#slide=id.g2e24. Acesso em: 10 jan. 2025.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, 2015. p. 15–33. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 4 mar. 2026.

MURR, C. E; FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação** [recurso eletrônico]: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC/UAB, 2020. Disponível em: <http://portal.sead.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PEREIRA, E. de O. et al. Ludicidade e língua inglesa: a importância do brincar na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68836>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 2, 2014. p. 143-157. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

QUADROS, R. M.; CRUZ, R. R. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: Espaço de Negociações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006 [2011]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLD-WBBWnZvNCTJ5Qqk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. Aquisição da linguagem por crianças surdas. **Série Atualidades Pedagógicas**, [S. l.], v. 4, n. 3, 2006. p. 81-107.

ROCHA, A. G. A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], ano 5, 3. ed., v. 10, mar. 2020. p. 18-32. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/importancia-dos-generos>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, A. J. C. e. **Gamificação na educação de surdos**: mangá bilíngue como mediador de aprendizagem entre surdos e ouvintes na escola regular. 2024. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

11. PERCURSO FORMATIVO COM ÊNFASE NA ATUAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO GEAA

Sonia Azevedo de Medeiros

Flávia Roldan Viana

DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.11

INTRODUÇÃO

Com as reflexões advindas do paradigma inclusivo, particularmente, ocorridas após a Declaração de Salamanca (1994), a formação de professores passa a ser compreendida como um pressuposto indispensável para a efetivação desta política educacional. É preciso destacar que este professor deve estar em constante formação, permitindo-o compreender e acompanhar os estudos relacionados à complexidade do ato de ensinar e aprender, ou seja, “[...] pensar a diversidade na escola nos impõe conceber a amplitude das formas como esta se apresenta no cotidiano escolar” (Magalhães, 2014, p. 5). Pautado nestas concepções de inacabamento, ressaltamos que o professor deve motivar-se sempre a construir e ampliar seus conhecimentos, num processo permanente de aprendizagem (Freire, 2002).

Nessa perspectiva, esse artigo compreende que a formação dos professores que atuam na Educação Especial deve ser um ponto discutido, analisado e (re)contextualizado dentro de sua prática diária, pautada nas necessidades reais que surgirem no percurso do ensino e aprendizagem dirigidos pelo referido profissional.

De forma geral, o que temos hoje, são os investimentos canalizados para o AEE ofertado na Sala de Recurso Multifuncional – SRM, que envolvem a aquisição de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização destas salas. Porém, um dos maiores desafios está na circunscrição das atribuições e na formação dos professores que atuam no AEE (Dourado, 2013).

Afirmamos, portanto, que a participação em formações continuadas possibilita estes profissionais ressignificarem os conhecimentos teóricos já construídos a partir de suas práticas pedagógicas, contribuindo, assim, significativamente, para a eficiência do AEE. Nesta perspectiva, compreendemos que a formação continuada deve atender às expectativas e necessidades dos educadores que dela participam, sendo, então, necessário ser ofertada a partir da necessidade e da realidade a qual os educadores vivenciam, favorecendo a uma ação pedagógica efetiva capaz de superar as dificuldades experienciadas no contexto educacional, amparada nas reflexões sobre a prática pedagógica do educador (Freire, 2002; Martins, 2012; Dantas; Magalhães, 2018).

No entanto, constatamos a partir das análises dos estudos e dos dados coletados no lócus da pesquisa que a formação de professores que atuam na área de Educação Especial ainda se baseia em parâmetros superficiais teóricos, aligeiramento dos cursos (Rossetto, 2015, Dantas; Magalhães, 2018), ou ainda não existe uma contextualização da realidade onde o educador se encontra inserido (Pasian; Mendes; Cia, 2017), ocasionando dificuldades na perspectiva de compreendê-los em sua prática pedagógica.

Diante dos argumentos apresentados, temos como problema a ser investigado nesta tese: como a formação continuada de professores pode contribuir para sua prática pedagógica no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão de estudantes atendidos pela Educação Especial?

Destacamos, portanto, que a pesquisa empreendida se mostrou necessária, pois trabalhou com educadores vinculados ao AEE no interior do Estado do Rio Grande do Norte, onde os cursos de formação continuada destinados a atender as especificidades destes educadores ainda são

escassos. Afirmamos aqui a necessidade primordial de um investimento sistemático para a formação continuada de professores na área da Educação Especial e inclusiva também no interior do Estado, de modo a superar as fragilidades identificadas no processo formativo inicial, garantindo o pleno direito de todo educando se desenvolver e aprender de modo significativo, independentemente do local em que resida.

A partir da identificação da problemática e da questão norteadora da pesquisa, elaboramos o objetivo geral: analisar o percurso formativo construído a partir do planejamento colaborativo com educadores que atuam no AEE, que participam do GEAA, para o favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas junto aos educandos atendidos pela Educação Especial.

APRENDIZAGENS COLABORATIVAS NO CONTEXTO DO GEAA: A IMPORTÂNCIA DA MINHA (NOSSA) PESQUISA

CONTEXTUALIZANDO O GEAA COMO LÓCUS DA PESQUISA

O lócus selecionado para a realização deste estudo é o Grupo de estudo “Aprendendo a Aprender” – GEAA, instituído no âmbito da 9ª Diretoria Regional de Ensino e Cultura – DIREC, situada no município de Currais Novos, na região do Seridó/RN. Os documentos e registros do Grupo datam que seu funcionamento teve início em 2002, sendo constituído pelos professores vinculados às salas de recursos das escolas jurisdicionadas.

Os documentos e registros do GEAA, datam que seu funcionamento teve início em 2002, ainda com o seguinte título *Projeto de formação continuada em Educação Especial “Aprendendo a Aprender”*. Ao contextualizar a necessidade da implementação do projeto, as responsáveis afirmam que

há necessidade de um projeto inovador que enseje a formação continuada do professor que atua nas salas de recursos, garantindo assim, o êxito junto ao professor das salas de aula do ensino regular e ao educando, de modo a contemplar o acesso, a permanência e o atendimento às suas necessidades e potencialidades (Andrade; Gudim; Vieira, 2002, p. 11).

Um fato importante que ainda perdura no GEAA, é o aspecto colaborativo dos encontros formativos, identificados nos cadernos de registros do grupo, onde tem-se a perspectiva defendida por Proença (2018, p. 88) quando ela diz que é “um documento da ‘vida’ do grupo, redigido, ilustrado por um responsável”, onde neste caso específico em análise, percebe-se a responsabilidade e colaboração necessária de todos os agentes envolvidos nesse processo formativo, tornando o GEAA um grupo que estaria ali, sendo construído para as necessidades individuais e coletivas dos educadores, com reflexões pautadas na realidade escolar. Tal contexto, ajuda a compreender o sucesso deste grupo até os dias atuais, que apesar de mais de duas décadas funcionando, continua fortalecido e destacando a importância da formação continuada para o processo inclusivo das escolas circunscritas pela 9ª DIREC.

A organização dessas equipes denota a perspectiva colaborativa e compartilhada que o grupo se propõe, de modo que todos podem contribuir no planejamento e execução dos encontros, de acordo com as aptidões individuais. Outro fator importante ressaltado nesse grupo, trata-se da forma como os membros se organizaram para a manutenção do grupo: como a merenda e os recursos financeiros para pagar os palestrantes.

A partir do início dos encontros do GEAA, o grupo passou a funcionar sem interrupções até os dias atuais, independentemente das nomeações e/ou exonerações dos gestores da 9ª DIREC ou técnico da Educação Especial que estava vinculado ao serviço. Sempre nas primeiras quartas-feiras de cada mês, das 8h00 às 11h00, os profissionais interessados em efetivar a educação inclusiva dos seus municípios que agregam o referido órgão, reúnem-se para discutir assuntos afins dos participantes.

PARTICIPANTES DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Os sujeitos deste estudo compõem o GEAA, cujo grupo tem sua sede na cidade de Currais Novos/RN,¹ que funciona hoje com aproximadamente

1 Cidade localizada na região do Seridó/RN, município que sedia a 9ª Diretoria Regional de Ensino.

25 professores que se reúnem, mensalmente, para discutir as questões relacionadas ao processo inclusivo das escolas. Ressaltamos que, por se tratar de um grupo que se baseia nos aspectos do voluntariado e das necessidades dos professores, em alguns encontros, pode haver mais ou menos participantes que outros.

Para ser inserido neste processo investigativo, estabelecemos alguns critérios de inclusão:² participar com frequência do grupo, atuar no AEE, e atender às crianças com Deficiência Intelectual (DI). Foram excluídos do estudo aqueles que não atendem estudantes com DI e não participam de encontros formativos regularmente.

Baseando-se nas respostas das fichas de inscrição dos participantes, identificamos o seguinte perfil dos/das profissionais participantes: 90% são mulheres; 68% estão na faixa etária acima dos 40 anos e 32% estão entre os 36 a 40 anos. Destes, 90% são especialistas e 9% têm Mestrado e 1% está cursando, embora as dificuldades enfrentadas, sem apoio para deslocamento e/ou afastamento de suas atividades, os professores estão conseguindo formação *stricto sensu*, seja acadêmica ou profissional.

Quanto à atuação profissional, 27% lecionam há mais de 20 anos, outros 27% estão há menos de 5 anos atuando na escola, 19% possuem 16 a 20 anos de experiência, e ainda, 14% lecionam entre 6 e 10 anos, e por fim, 13% têm entre 11 e 15 anos de docência. Dos participantes, 84% atuam na rede estadual e 41% fazem parte da rede municipal; esse percentual se dá porque alguns educadores atuam nas duas redes de ensino.

2 Durante a realização dos encontros formativos, alguns professores, gestores e/ou coordenadores pedagógicos participaram de determinados módulos que julgaram pertinentes e outros não. As falas destes participantes não foram consideradas para fins de análises.

ORGANIZAÇÃO, ADEQUAÇÃO E REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

A formação foi estruturada em encontros distribuídos em 10 módulos³ com um total de 80 horas. Os módulos ocorreram mensalmente, sendo composto por um encontro síncrono, através do *Google Meet* e outro assíncrono, com o envio de textos através do *Drive* do curso e ainda disponibilizado no grupo de *WhatsApp* e *Padlet* coletivo organizados para este fim, objetivando tornar os encontros formativos (assíncronos e síncronos) sempre interativos, como Silva, Spanhol e Souza (2020, p. 89) destacam que “levando em consideração a perspectiva de que as tecnologias podem ser utilizadas como suporte aos processos de ensino e aprendizagem”

A escolha para trabalhar com grupo de *WhatsApp*, *Drive* e *Padlet* coletivo, constituiu-se como um importante meio dinamizador, facilitando a comunicação e a interação entre os participantes do estudo (Lima et al., 2013). Assim, temos a ampliação e acesso das tecnologias por parte dos educadores, a possibilidade de serem utilizados como recursos importantes para o processo formativo (Silva; Spanhol; Souza, 2020).

Os temas, a metodologia e o processo de avaliação foram direcionados e discutidos com os participantes. Nesse sentido, organizamos o cronograma da formação (Quadro 01) e os registros formativos que foram organizados no *Padlet* coletivo e individual, nos quais os educadores inseriram as suas contribuições, questionamentos e obstáculos surgidos no decorrer da formação.

3 O cronograma dos encontros formativos, temas, carga horária e datas encontra-se na página a seguir.

Quadro 01 – Cronograma dos encontros formativos

MÓDULOS	TEMAS DOS ENCONTROS FORMATIVOS
	ATIVIDADES EM 2021
Aula inaugural	O ensino remoto na Educação Especial: do ontem para o hoje (síncrono).
01	Reflexões sobre a deficiência intelectual no contexto educacional
02	A aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual
03	Sala de Recursos: Reflexões a partir da prática
04	Parceria da família/professor da sala comum/professor da EE e SRM
05	Recursos potencializadores da aprendizagem
06	Tecnologias assistivas no processo inclusivo
	ATIVIDADES EM 2022
07	Adaptações e flexibilização curricular: do que estamos falando?
08	Seleção/adaptação e avaliação das estratégias de aprendizagem
09	Avaliação da aprendizagem da pessoa com DI
10	Socialização dos portfólios virtuais construídos no percurso formativo
Total de horas: 80	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora junto aos participantes da pesquisa, 2021.

O cronograma de encontros, os temas e a metodologia do percurso formativo descritos foram apresentados na aula inaugural e discutidos com os participantes, cujas sugestões e/ou ressalvas foram analisadas e refletidas pelo grupo sendo acatadas pela pesquisadora. Durante o percurso formativo, ocorreram avaliações contínuas através do uso de questionário (aplicado no final do primeiro semestre) e/ou portfólios virtuais através do *Padlet* (coletivo e individual), para acompanhamento sistemático das ações planejadas no curso.

FORMAÇÃO EM MOVIMENTO: DESAFIOS E DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nas análises dos dados identificamos nas falas dos professores o “favorecimento dos encontros formativos para as práticas inclusivas junto ao educando com DI”. Onde podemos enfatizar os seguintes achados:

a. Foco no planejamento

Identificamos as falas que nos direcionaram para o entendimento que os encontros formativos puderam contribuir, positivamente, junto aos planejamentos dos cursistas. Esse entendimento está expresso nos seguintes fragmentos:

Como realizo o plano de aula individualizado dos meus alunos (P4).

Refletir sobre nossa prática e pôr em prática o que nos é ensinado (P8).

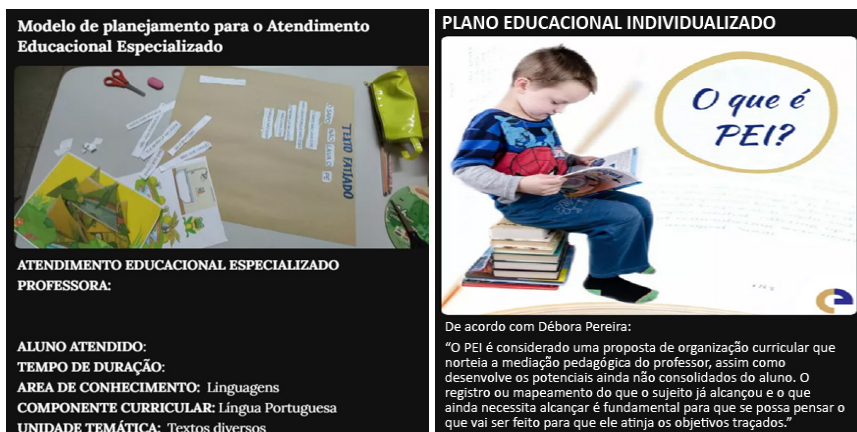
Conduzir tão bem meus alunos de forma que eu não tinha conhecimento (P16).

Criar estratégias para tornar a aprendizagem acessível e significativa para esses alunos (P18).

Nas adaptações das atividades. Entender que podemos trabalhar de forma diferenciada (P20).

Consideramos significativo destacar que o planejamento das atividades a serem realizadas no AEE deve expressar o quanto o profissional se sente seguro frente às suas práticas e, ainda, contribuir para o pleno desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Obviamente, estas ações demandam que os educadores atuem na Educação Especial, um conjunto de conhecimentos que, continuamente, precisam ser ressignificados em formações continuadas. Tais evidências, também, foram identificadas nos *Padlets* dos cursistas, como destacamos a seguir:

Ilustração O2 – Registros sobre as discussões
direcionadas ao planejamento realizado no AEE



Fonte: *Prints dos Padlets dos cursistas P1 e P7.*

Percebemos nos registros acima a importância dada pelos cursistas à questão do planejamento das atividades a serem realizadas. Temos nas imagens a inserção no planejamento escolar a partir da construção do PEI (Plano de Ensino Individualizado), como estratégia importante para o desenvolvimento de novas rotas de aprendizagens nos estudantes (Brasil, 2011).

Apesar de ser um documento norteador do planejamento escolar, diversos cursistas relataram a dificuldade em trabalhar com o PEI, pois existem obstáculos importantes para a efetivação do trabalho em equipe com todos os profissionais que atendem aos estudantes, dificultando, portanto, o planejamento coletivo; questão essa que, muitas vezes, acaba sendo realizada apenas pelo professor da Educação Especial (EE.)

Sabemos que elaborar planos de aula e colocá-los em prática numa perspectiva inclusiva é um grande desafio que cabe exclusivamente aos professores do ensino geral, sendo necessário que estes reconheçam as possibilidades de aprendizagens e necessidades dos alunos vinculados à EE. Nesse sentido, as barreiras para cada aluno em seu processo de escolarização são diferentes e devem ser consideradas, de acordo com sua especificidade.

Dessa forma, a colaboração entre o professor especialista em Educação Especial e os demais é muito significativa quando se pensa em práticas pedagógicas direcionadas à aprendizagem de todos.

Desse modo, o compartilhamento de saberes e experiências estimulando nos encontros formativos se mostraram bastante proveitosos, uma vez que os educadores puderam conhecer novas/outras práticas já realizadas por companheiros de profissão, oportunizando, então, uma maior segurança, frente à inserção destas em seus planejamentos. Tais expressões estão mencionadas a seguir:

Ideias novas para nossa atuação [...] que precisa ser aprimorada nas escolas (P9).

Utilizar mais recursos e ter propriedade do que faço (P11).

Interação e sugestões dos colegas profissionais (P12).

Reflexão, planejamentos e continuar a busca de novos comportamentos [...] aprendizado para trabalhar na sala do AEE (P15).

Percebemos aqui que o foco dos educadores se encontra expresso nas experiências compartilhadas por eles nos encontros, conseqüentemente, alterando seus planejamentos e suas práticas pedagógicas. Os excertos destas falas, também, são confirmados nas ilustrações dos *Padlets* a seguir:

Ilustração 03 – Inserção de novas práticas pedagógicas



Fonte: *Padlets* dos cursistas P2, P9 e P21.

As ilustrações acima destacam as diversas possibilidades que os educadores compartilharam com os demais cursistas. As estratégias são direcionadas à inserção do uso de bolsa e aventais tematizados e manipuláveis pelos estudantes e ainda, o incentivo ao desenvolvimento da oralidade e das expressões de entendimento do estudante. A partir destas orientações, os educadores conseguiram replicar as atividades em seus atendimentos, algumas na íntegra, outras com alterações adaptadas aos seus estudantes e realidades.

Reconhecemos que os educadores conseguiram colaborar para a ação/reflexão através das socializações de diversas práticas já experienciadas por eles, pois as representações e aprendizagens evoluíram em resposta ao compartilhar das experiências exitosas. Porém, para que tais aprendizagens ocorram, é necessário que os educadores tenham a oportunidade de compartilhá-la, experienciá-la e refletir sobre suas práticas.

Como consequência dessa ação, as aprendizagens devem ser extraídas e os obstáculos podem ser minimizados/superados, como Imbernón (2009) afirma que o caminho para a resolução de problemas comuns a todos os professores pode ser encontrado no compartilhamento de experiências entre eles, permitindo que um professor aprenda com o outro e, assim, encontrarem caminhos alternativos para estes.

b. Acreditar no potencial do estudante

Temos aqui, as percepções dos educadores que expressam suas falas direcionadas à importância da compreensão da necessidade de se acreditar no potencial dos estudantes da Educação Especial.

Focar nas potencialidades e não nas dificuldades (P3).

Aprendi a ver meu aluno de outra forma, sinto-me mais segura diante das situações (P8).

Compreender que o DI como qualquer outra tem suas limitações, mas é possível criar mecanismos de estímulos para maiores possibilidades de desenvolvimento (P11).

Foi pertinente principalmente na questão do atendimento especializado, saber lidar com o aluno, conhecendo suas habilidades. Ficou mais fácil! (P21)

Acreditar mais no potencial do que na limitação do educando com DI (P22).

A partir das falas dos cursistas, compreendemos a necessidade de discutir com mais ênfase nas formações inicial e continuada dos educadores as questões relacionadas às potencialidades e habilidades dos estudantes com deficiência, por entender que estas discussões provocam a redução de estigmas e rótulos, que podem diminuir as aprendizagens dos estudantes. Por estigma, entendemos que significa “marca”, relacionando-se ao descrédito social experimentado por aqueles que se desviam das normas. Existe como resultado dos julgamentos feitos pelas pessoas em relação aos desvios (Magalhães, 2002).

O destaque das atividades direcionadas à ampliação das aprendizagens dos estudantes, também foram identificadas nos registros dos *Pa-dlets* dos cursistas, como apresentamos a seguir:

Ilustração 04 – Desenvolvimento de atividades com foco nas aprendizagens



Fonte: *Padlets* dos cursistas P7 e P13.

As atividades desenvolvidas pelos cursistas expressam um trabalho planejado e direcionado aos processos de letramento, habilidade necessária para todas as pessoas, inclusive, para as que têm Deficiência Intelectual, que durante muito tempo (e em alguns casos, ainda hoje), foi considerada pela maioria das pessoas uma deficiência que não permitem o desenvolvimento desta competência.

A despeito de tais considerações, temos que as concepções dos educadores a respeito da DI encontravam-se relacionadas a (pré)conceitos construídos, historicamente, pela sociedade que, ainda, as marginalizam e segregam, reduzindo a sua autonomia e interação social. Buscando modificar o cenário de invisibilidade, segregação e exclusão social os quais as pessoas com DI frequentemente estão submetidas, trouxemos à tona as discussões acerca do capacitismo, que trata-se de um entendimento social direcionado às pessoas com deficiência que as percebem como distintas das demais, ou seja, elas apresentam habilidades limitadas, que deverão depender dos outros sujeitos para realizar as mais variadas atividades que eles exigem (Dias, 2013).

As discussões sobre o capacitismo vêm se destacando, atualmente, com mais ênfase nos meios de comunicação e informação, realizados por diversos segmentos da sociedade engajados na luta pela superação das barreiras, principalmente, as atitudinais que impedem as pessoas com deficiência de ocuparem seu lugar de fato e de direito, nos mais diversos segmentos sociais.

A partir das reflexões provocadas especialmente pelos módulos 2, 5, 6, 7, 8 e 9, os participantes dos encontros formativos puderam compreender de modo contextualizado os mecanismos de desenvolvimento cognitivo das pessoas com DI e a selecionar estratégias mais eficientes para ampliar as aprendizagens dos seus estudantes. Nessa perspectiva, destacamos os seguintes excertos:

Como lidar com o aluno com DI (P13).

Entender e auxiliar no desenvolvimento das habilidades dos alunos que apresentam Deficiência Intelectual (P14).

Me ajudou muito a me orientar no processo de pesquisa e compreensão das necessidades reais de cada aluno, onde pude avançar em suas capacidades (P17).

Conforme evidenciado pelos cursistas, os encontros formativos se mostraram bastantes pertinentes no tocante às questões relacionadas à compreensão dos processos inclusivos para as pessoas com Deficiência Intelectual, pois defendemos a necessidade de os educadores conhecerem como podem direcionar suas estratégias pedagógicas para ampliar as aprendizagens dos estudantes. Corroborando com as falas dos cursistas, identificamos seus registros nos *Padlets*, como destacamos na ilustração a seguir:

Ilustração 05 – Atividade orientada para a
estudante realizar uma dramatização



Fonte: *Padlet* da cursista P9.

Neste registro, a cursista está contando uma história para a estudante, que, posteriormente, realizará uma dramatização da história: o “Chapeuzinho amarelo”. Para auxiliar na compreensão do personagem que a criança irá dramatizar, o professor coloca um chapéu para que ela se sinta já como a personagem, desde o início da história. Temos, nessa concepção, as discussões apontadas pelos estudos acerca da metacognição, que estão auxiliando nessa compreensão, uma vez que por meio da metacognição, os sujeitos são capazes de reconhecer suas funções cognitivas quando estão ocorrendo, resultando em uma capacidade reflexiva sobre suas ações e pensamentos (Brown, 1997; Leffa, 1996).

c. Inserção de novas práticas

Apontamos, nesta subcategoria, a inserção de novas práticas nos atendimentos dos educadores; há nas falas dos participantes a relevância dos encontros formativos para as alterações pedagógicas no interior das escolas. A esse respeito, Gatti (2017) enfatiza que os educadores precisam desenvolver metodologias, cada vez mais adaptadas/flexibilizadas, para trabalhar com a educação das novas gerações e facilitar sua apropriação, construção e reconstrução de saberes sistematizados.

Discorrendo sobre essa necessidade, ressaltamos os seguintes excertos:

Fazer usos de determinados recursos que irá ajudar no desempenho da minha aluna (P2).

Oferecer ao educando métodos de atendimento com ludicidade e aprendizagens efetivas, em relação às adaptações curriculares (P6, P16, P19, P21).

Inseri mais o uso das tecnologias e adquiri muitos conhecimentos para realizar adaptações das atividades (P7).

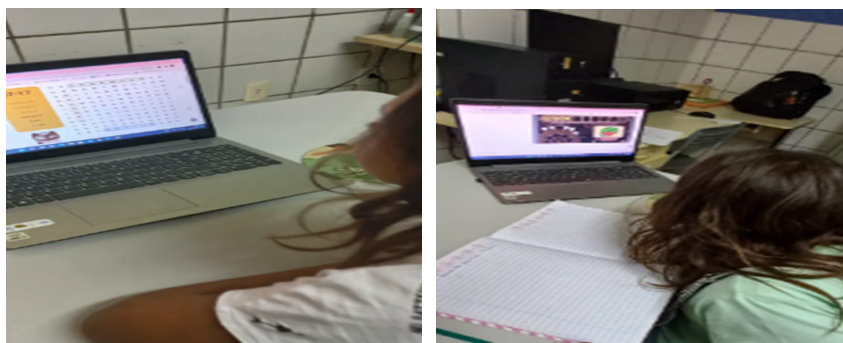
A adaptação de recursos pedagógicos voltados para essa clientela [...] (P8).

O conhecimento de métodos inovadores (P14).

Estou aplicando as dicas de atendimento e as aulas têm sido bem atrativas e prazerosas (P21).

Apesar de os educadores já possuírem experiências em suas áreas de atuação, os encontros formativos constituídos por contextos teóricos acrescidos aos momentos para as trocas de experiências constituíram-se em processos formativos capazes de direcionar para modificações consistentes no fazer pedagógico, oportunizando aos docentes compreender no outro e em si mesmo, sujeitos capazes de formar e se formar, contribuindo para a superação dos desafios apontados por estes profissionais (Gatti, 2010). Estas compreensões, também, foram evidenciadas nos registros dos *Padlets* dos cursistas, como as que estão destacadas nas ilustrações abaixo.

Ilustração 06 – Inserção das tecnologias nos atendimentos



Fonte: *Prints dos Padlets* – P7, P10, P14 e P17.

Destacamos as ilustrações acima, pois, nos *Padlets* compartilhados, os cursistas relataram que o 7º módulo foi bastante proveitoso, pois os orientou à inserção das tecnologias assistivas no AEE, sendo, também, inseridas estas práticas nos atendimentos. A essa estratégia, o cursista embasa sua prática nas diretrizes orientativas para o AEE do MEC (Brasil, 2011). A esse respeito, Souza e Mendes (2017) afirmam que os processos formativos devem ser realizados de acordo com as demandas do professor direcionadas à melhoria da sua atuação, ressaltando a importância de estimular a reflexão sobre a própria prática e possibilitar o planejamento de aulas para uso de Tecnologia da Informação (TI) e das tecnologias assistivas, bem como sua aplicação adequada aos objetivos de aprendizagem de cada estudante.

Nesses aspectos, Candau (1996) acrescenta que os estudos teórico-práticos podem impulsionar os educadores para a realização de novas práticas e estratégias pedagógicas, tendo como pano de fundo a escola como local permanente de aprendizagens e construção de novos saberes.

Complementando ainda esse enfoque, P10 diz que os encontros proporcionam a busca por “novas possibilidades a serem incluídas em sala [...] reconhecer o processo pedagógico com alguma mudança”.

As atividades acima destacadas se relacionam às práticas que foram inseridas a partir da instalação da pandemia da COVID-19, em 2020, que

obrigou o fechamento das escolas e, conseqüentemente, a suspensão das aulas. A partir de então, as aulas passaram a ser realizadas no formato remoto, dificultando o acesso a muitos estudantes que não tinham dispositivos celulares, computadores ou até mesmo internet.

Nesse cenário, os professores vinculados ao AEE precisaram reorganizar seus planejamentos para garantir as aprendizagens dos estudantes. Para aqueles que tinham acesso ao celular/computador e internet, as atividades eram enviadas pelo *WhatsApp* dos responsáveis e/ou alunos juntamente aos pequenos vídeos orientativos ou ainda, realizavam chamadas de vídeos para explicar as atividades.

No entanto, alguns estudantes não conseguiam ter acesso aos recursos tecnológicos, desse modo, os professores organizaram um portfólio com atividades impressas (imagem registrada acima) e os responsáveis realizavam a retirada deste na escola, momento em que eram orientados acerca da importância das tarefas e da necessidade dos estudantes as realizarem. A partir do planejamento desta estratégia, os professores perceberam que alguns pais não conseguiam se deslocar à escola para pegar o caderno, iniciando, desse modo, a entrega dos cadernos nas suas residências. Essa estratégia permitiu a identificação de algumas situações, até então desconhecidas pelos profissionais, tais como aquelas nas quais os estudantes necessitavam de atendimento domiciliar, devido às suas fragilidades.

Sendo assim, foram inseridos atendimentos domiciliares, que até então não tinham sido realizados por nenhum profissional. A socialização desta estratégia permitiu a reflexão sobre o direito de todos os estudantes à educação, como preconiza a Constituição Federal de 1988 e outras leis que a sucederam, além de proporcionar aos demais possibilidades para a realização desta estratégia por outros cursistas.

Identificamos, a partir das falas e dos registros dos *Padlets*, que os encontros formativos foram compreendidos como positivos e necessários, pois os participantes afirmaram se sentirem mais seguros em seu fazer pedagógico, com coragem para identificar outras estratégias e realizá-las com mais eficiência, destacando que as alterações são benéficas, como destaca Freire (2011) ao defender que o educador necessita apropriar-se

de saberes diferentes e abrangentes das mais diversas dimensões para aprender, construir, refletir e mudar sempre que necessário.

Outro aspecto importante a ser destacado nas falas dos participantes é o fato apontando pelo P19, quando este afirma que “o conhecimento me concedeu mais segurança, confiança para planejar e executar as atividades considerando a potencialidade de cada aluno” e esses encontros me oportunizaram “refletir sobre nossas ações para que haja uma aprendizagem que de fato possa contribuir com a autonomia dos alunos especiais na sociedade e no mundo em que vivem” (P12). Estes excertos, também, encontram-se firmemente identificados nos registros dos *Padlets* abaixo destacados.

Ilustração 08 – Registros dos atendimentos
presenciais à escola durante a pandemia



Fonte: *Padlets* das cursistas P11 e P19.

Notamos que os encontros formativos proporcionaram uma ampliação das aprendizagens dos educadores, oportunizando-lhes maior confiança durante o planejamento e a sua implementação na sala de aula ou atendimento. Corroboramos justamente desta premissa, pois, cada módulo planejado objetivava unir a teoria, tão necessária no fazer pedagógico com as reflexões das/nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores, consolidando, portanto, a compreensão de que é necessário oferecer formações alicerçadas em pressupostos teóricos sólidos, ancorados em

reflexões sobre a prática como condição para efetivas alterações nas atividades de ensino (Saviani, 1995).

CONCLUSÃO

Ao concluir este estudo, destacamos a inserção de novas práticas pedagógicas, com estratégias embasadas na metacognição e autorregulação, e socializações de práticas exitosas realizadas pelos cursistas e compartilhadas com o grupo.

Identificamos que as atividades desenvolvidas no percurso formativo conseguiram auxiliar os cursistas a identificar suas fragilidades nos conhecimentos teóricos e práticos e, colaborativamente, a perceberem que o sentimento de incerteza é importante para os manterem no GEAA.

Confirmamos que os estudos de cunho colaborativo contribuem para a permanência dos participantes nas formações, pois estes têm a liberdade de contribuir e apontar diretrizes para os temas que devem ser inseridos nos encontros. Nessa perspectiva, tem-se o sentimento de dever cumprido, pois conseguimos contribuir significativamente para e no GEAA.

Tem-se a certeza de que provocamos reflexões, dúvidas e incertezas nos profissionais da Educação, aquela preconizada por Freire (2013), em seus textos quando defendia o sentimento de inacabamento do professor.

Por fim, constatamos do quanto os professores da Educação Especial/Inclusiva são engajados e determinados (Imbernón, 2009; Nóvoa, 1999) e que, conseguimos fazer a diferença (e se faz, como se faz...) no interior do estado, com a oferta deste percurso formativo, com poucos recursos e ausência do poder público.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Erika Soares de Oliveira; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O atendimento educacional especializado e seus desdobramentos na prática escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org). **Processos formativos e desafios atuais da Educação Especial: olhares que se inter cruzam**. Fortaleza: EDUECE, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011.

BROWN, A. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. **American psychologist**, v. 52, n. 4, p. 399–413, 1997.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N.. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. A reflexão docente no contexto da formação continuada em educação inclusiva: indícios de mudanças. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org). **Processos formativos e desafios atuais da Educação Especial: olhares que se inter cruzam**. Fortaleza: EDUECE, 2018.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA SEDPcD/DIVERSITAS / USP Legal, 1., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: [s. n.], 2013, p. 1–14.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, maio/ago. 2013, p. 367–388. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43529>. Acesso em: 25 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A.. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 166, out./dez. 2017, p. 1150–1164. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 5 set. 2022.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, [S. l.], v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1355–1379. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt>. Acessado em: 7 ago. 2022.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, [S. l.], n. 29, 2004. Não paginado. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/509>. Acesso em: 07 ago. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

LIMAO, I. P. et al. Relacionamento entre discente e docente via mídias sociais: um survey em uma IES localizada em Natal/RN. **Revista Gestão do Conhecimento**, [S. l.], v. 7, n. 2, jul./dez. 2013, p. 138–152.

MAGALHÃES, R. C. B. P.. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Demócrito Rocha/Ed. UECE, 2002. p. 21–34.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). **Processos formativos e desafios atuais da Educação Especial**: olhares que se inter cruzam. Fortaleza: EDUECE, 2018.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Aprendiz de mim mesma**: travessias de uma professora/pesquisadora em Educação Especial. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador/BA: EDUFBA, 2012.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964–981, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4242>. Acesso em: 08 mai. 2021.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87–97, 2006.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 28, n. 51, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367>. Acessado em: 10 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SILVA, Robson Santos; SPANHOL, Fernando José; SOUZA, Márcio Vieira de. Do hipertexto aos ambientes virtuais interativos: aprendizagem por meios digitais. In: SOUZA NETO, Alain (org.) **Educação, aprendizagem e tecnologias**: relações pedagógicas e interdisciplinares. [S. l.]: Pimenta Cultural, 2018.

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Espc.** [S. l.], v. 23, n. 2, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sxPMLY5ZBTgWMJVfkdsGQdP/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2021.

12. ACESSIBILIDADE NO TRANSPORTE PÚBLICO: UMA APLICAÇÃO COM SISTEMA DE PROTOTIPAGEM ARDUINO NANO V3.0 ATMEGA328P

Estefany Rillary Bezerra Soares¹

Welton Batista dos Santos²

DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.12

INTRODUÇÃO

A capacidade de ir a locais como trabalho, escola, é possível graças ao transporte público, que é uma parte fundamental da civilização moderna. Todavia, muitas pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência auditiva ou surdas, encontram dificuldades ao usar o transporte público. Ao usar o transporte público, os surdos encontram muitos obstáculos, um dos maiores é o da comunicação.

São vários os desafios que pessoas surdas enfrentam ao acessar o transporte público, como sinalização inadequada, a falta de comunicação com o motorista pode dificultar ainda mais o acesso ao entrar ou sair de um ônibus.

1 Aluna do curso de informática do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia. E-mail: esthefanyrillary@gmail.com.

2 Especialista em Ensino de Matemática para o Ensino Médio. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. E-mail: welton-batista@hotmail.com.

Aliando a vontade humana de pensar no outro com o desenvolvimento tecnológico, grandes passos podem ser dados para melhorar a qualidade de vida das pessoas, principalmente daquelas que nascem ou adquirem alguma limitação física, ou intelectual. A tecnologia assistiva foi de suma importância para a criação do dispositivo acessível aos deficientes auditivos no transporte público. Muitas pessoas surdas confiam na Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou em outros métodos de comunicação visual para interagir com outras pessoas.

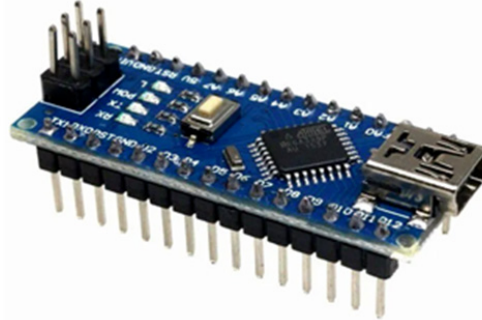
O uso do transporte público, no entanto, pode levar a falhas de comunicação, particularmente ao interagir com motoristas ou outros passageiros que podem não estar familiarizados com a Libras ou outras técnicas de comunicação visual. É fundamental reconhecer as lutas diárias enfrentadas pela comunidade surda, desde as barreiras de comunicação até mesmo as questões de acessibilidade.

A desigualdade social faz com que seja criada, constantemente, uma ampla quantidade de produtos desenvolvidos para satisfazer as necessidades das pessoas. As tecnologias desenvolvidas ao longo do tempo permitem ver um avanço em uma das características mais humanas: a solidariedade. No contexto da pessoa com deficiência auditiva, vieram as soluções tecnológicas para melhorar a acessibilidade no transporte público, incluindo: aplicações *mobile*, exibições visuais, mensagens de texto, tecnologia de voz para texto e alerta de vibração e uma das tecnologias usadas nesse tipo de solução é o uso de placas de Arduino.

O Arduino é um microcontrolador que engloba software, hardware e procura fornecer uma plataforma fácil de projetos interativos. A página do site Arduino, em: <http://Arduino.cc>, fornece um excelente suporte ao sistema. O Arduino é uma placa eletrônica com um microprocessador programável. Esta placa possui pinos de entrada e saída digitais e analógicos, permitindo ao usuário realizar várias tarefas de forma simultânea, conforme a programação feita no Ambiente de Desenvolvimento Integrado – IDE. A linguagem de programação, é baseada em linguagem C e C++ é então carregada na placa Arduino, permitindo que os sistemas acoplados à mesma executem as tarefas segundo a programação.

A Figura 1 apresenta o modelo de placa de desenvolvimento Arduino Nano V3.0 Atmega328p utilizado no projeto.

Figura 1 — Placa de desenvolvimento Arduino Nano V3.0 Atmega328p



Fonte: Elaboração própria.

Vários componentes podem ser ligados ao Arduino como, por exemplo: *leds*, *displays*, botões, interruptores, motores, sensores de pressão, sensores de temperatura, sensores de distância, receptores ou qualquer outro dispositivo que emita dados ou possa ser controlado. Além do Arduino, utilizamos também módulos de *vibracall* retirados de celular quebrado.

OBJETIVOS

O principal objetivo é apresentar um modelo de dispositivo acessível ao transporte público fazendo uso de plataforma eletrônica de prototipagem de hardware Arduino Nano V3.0 Atmega328p para ajudar na acessibilidade das pessoas com deficiência auditiva e surdas no transporte público.

MATERIAL E MÉTODOS

Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 23), método é:

[...] a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um certo fim ou um resultado desejado. Nas ciências, entende-se

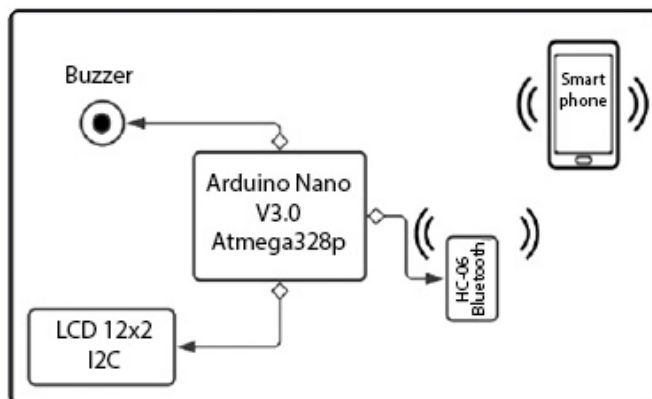
por método o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade.

Uma atividade humana, honesta, cujo propósito é descobrir respostas para as indagações ou questões significativas que são propostas (Trujillo Ferrari, 1982).

Para o desenvolvimento deste projeto, utilizamos o método de etapas. Inicialmente realizamos um estudo geral sobre a temática envolvendo o trabalho, em seguida dividimos em cinco etapas vinculadas ao desenvolvimento das montagens práticas, e por fim, testamos e avaliamos a aplicabilidade do dispositivo de acessibilidade no transporte público na sala de aula. Foi de fundamental importância o uso de placas de Arduino nano v3.0 Atmega328p para a construção do dispositivo de acessibilidade no transporte público pelo fato de ser um sistema de prototipagem acessível e de baixo custo.

A Figura 2 mostra a estrutura do dispositivo com a utilização de sistema de placas de Arduino Nano.

Figura 2 — Estrutura do dispositivo



Fonte: Elaboração própria.

Etapa 1:

Estrutura do dispositivo consistiu no levantamento e estudo do material relacionado ao tema do projeto, como, por exemplo: acessibilidade, transporte público, surdez, módulos, sensores, Arduino nano v3.0, montagens e simulações de sistemas e lógica de programação em linguagem C++. Em seguida, em reunião com os professores orientadores do projeto, são analisadas e definidas as montagens possíveis de serem realizadas no decorrer de desenvolvimento deste projeto, assim como levantamento de custo envolvido na aquisição dos componentes que foram utilizados.

Etapa 2:

Escolha dos avisos luminosos e sonoros de parada para o condutor do transporte público. Essa etapa consistiu na escolha dos sinais a serem utilizados no dispositivo de acessibilidade no transporte público. O grupo com os professores orientadores decidiu escolher os seguintes sinais conforme a tabela 1.

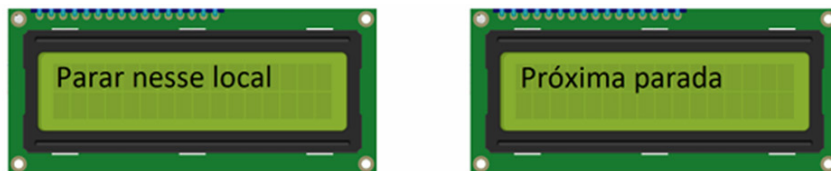
Tabela 1 – Escolha dos sinais

Avisos	
1	Parar nesse local
2	Próxima parada

Fonte: Elaboração própria.

Esses sinais de texto ficam visíveis ao motorista por meio de uma tela LCD 12x2 I2C, toda vez que um passageiro acionar através do *smartphone* via *bluetooth* utilizando um aplicativo gratuito. A Figura 3 mostra detalhadamente os sinais e textos escolhidos pelo grupo para serem usados no dispositivo.

Figura 3 — Sinais de texto a serem utilizados no projeto



Fonte: Elaboração própria.

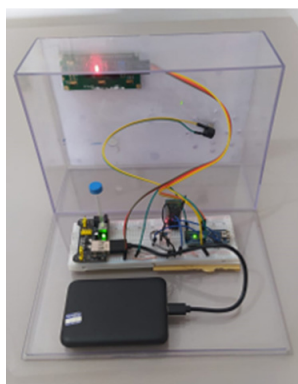
Etapa 3:

Construção da estrutura do modelo: nesta etapa, realizamos o processo de construção do modelo em que foi inicialmente feita uma estrutura do dispositivo, como mostra na Figura 2. Assim como foi realizada a montagem prática e funcional dos componentes que será apresentado na etapa 4.

Etapa 4:

Montagem do dispositivo: aqui realizamos o processo de montagem do modelo proposto usando os seguintes componentes, como mostra na figura 4.

Figura 4 — Componentes do dispositivo



Fonte: Elaboração própria.

Na figura acima, é mostrado o modelo montado com todos os componentes. Abaixo segue a Tabela 2 com a lista dos componentes utilizados no desenvolvimento e construção do modelo.

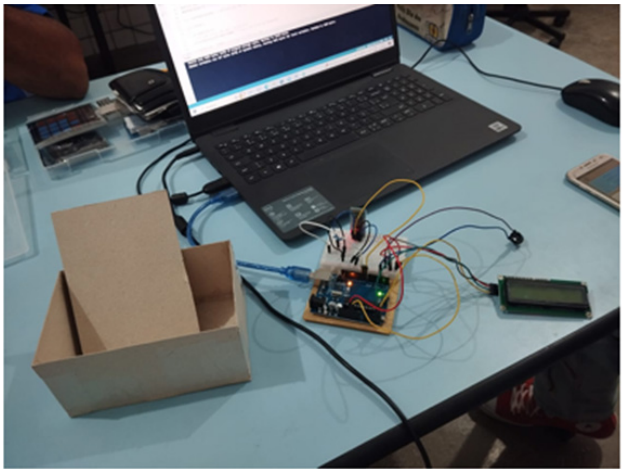
Tabela 2 – Faixa etária dos alunos da instituição XXX no ano de 2017

Componentes utilizados	
Placa Arduino Nano V3.0	Tela LCD 16x2 com I2C
Protoboard	Resistores
Modulo bluetooth HC 06	Jumpers
Buzzer	Módulo de alimentação 3.3V e 5V

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 5 mostra de forma detalhada os materiais usados no modelo proposto do dispositivo.

Figura 5 – Componentes usados no dispositivo

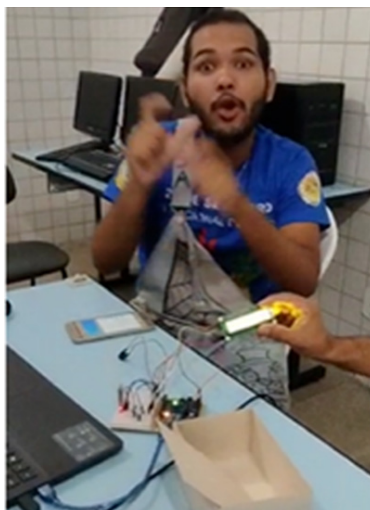


Fonte: Elaboração própria.

Etapas 5:

Validação do modelo e aplicação do questionário. Essa etapa consistiu na aplicação e validação do modelo junto aos alunos no laboratório de informática e aplicação do questionário como mostra a Figura 6.

Figura 6 — Aplicação e validação do modelo



Fonte: Elaboração própria.

O teste foi realizado com alunos deficientes auditivos, que comprovaram a validade do modelo de dispositivo como bom e eficiente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

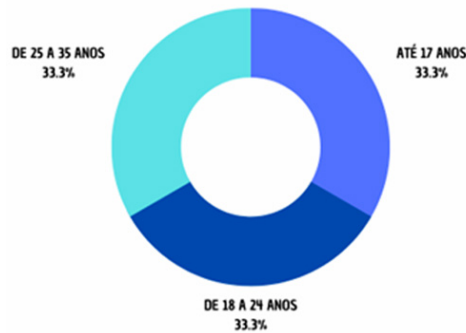
Com o propósito de garantir a legitimidade da pesquisa, foi elaborado e aplicado um questionário para 10 alunos do CAS– Mossoró.

A análise e interpretação dos dados foram realizadas com base em uma síntese integradora dos dados que, segundo Lima e Miotto (2007), refere-se à ação reflexiva das informações coletadas em consonância aos objetivos estabelecidos na pesquisa, desencadeando a descrição e análise das obras conforme o estudo.

Desse modo, seguimos com os resultados obtidos através da efetivação destas etapas. E, para melhor compreensão, apresentaremos os textos codificados com letras e números, de forma que a letra representa a questão e o número representa a sequência das questões. Dessa forma, usaremos Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q8.

Os resultados, segundo as respostas dadas na Q1, mostraram que os participantes entre alunos e professores surdos tinham entre 18 e 35 anos, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 — Idade



Fonte: Elaboração própria.

Na pergunta Q2, os resultados apontaram que a maioria era do sexo masculino, sendo 66,7% e o feminino 33,3% como mostra o Gráfico 2.

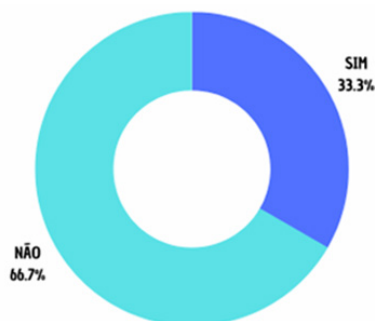
Gráfico 2 — Sexo



Fonte: Elaboração própria.

Conforme a Q3, os resultados mostraram que 66,7% opinaram que não existe acessibilidade no transporte público contra 33,3% falaram que sim, como visto no Gráfico 3 abaixo.

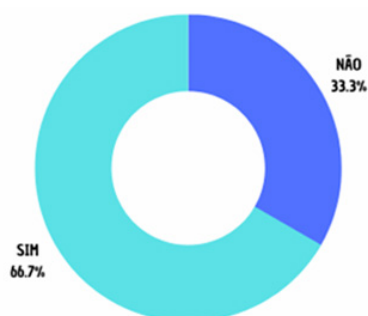
Gráfico 3 — Acessibilidade



Fonte: Elaboração própria.

Quando perguntados se era importante criar uma nova lei que ajudasse na acessibilidade no transporte público, as respostas foram dadas segundo o Gráfico 4, as quais 67% responderam “sim” e 33% que não é necessária essa nova lei.

Gráfico 4 — Nova lei de acessibilidade



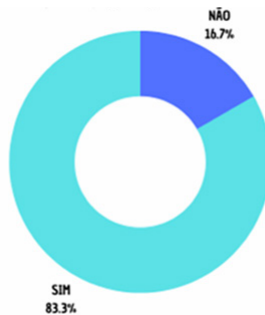
Fonte: Elaboração própria.

Segundo a Q5, no transporte público, existe opção para ajudar as pessoas com deficiência auditiva? 33% responderam que existe, sim, essa opção de ajuda às pessoas com necessidades, e 67% que não há essa opção.

Na Q6, o objetivo era saber dos alunos se é preciso criar uma aplicação acessível aos surdos no transporte público. 83,3% disseram que sim e 16,7% responderam que não se faz necessária essa criação.

Conforme a Q7, sobre a necessidade do uso de alternativa tecnológica para a acessibilidade ao sujeito surdo, 83% responderam “sim”, é necessário, e 17%, que não, como mostrado no gráfico 5.

Gráfico 5 — Alternativa tecnológica para acessibilidade



Fonte: Elaboração própria.

A Q8 perguntava aos alunos qual a importância de haver um sistema eficiente que torne mais acessível a acessibilidade no transporte público. Dentre as respostas pessoais, obtivemos:

- Sim, é importante ter essa acessibilidade no transporte público;
- Sim, se faz necessário ter essa acessibilidade;
- Sim, é importante.

CONCLUSÕES

Levando em consideração os aspetos significativos observados nos resultados, podemos mencionar que o uso do dispositivo de acessibilidade

no transporte público com a utilização de placas de prototipagem Arduino nano v3.0 Atmega328p, um sistema eficiente e de baixo custo, tem causado importantes contribuições para o processo de comunicação entre surdos e ouvintes.

O projeto ainda mostrou a importância da utilização da plataforma Arduino nano v3.0 Atmega 328p, que foi de suma importância na aplicação e construção do dispositivo e pode ter sua aplicabilidade estendida a outras áreas do conhecimento, como bares, restaurantes, hospitais, cinemas etc.

De acordo com as observações dos avaliadores, o projeto é de grande importância para o público deficiente auditivo e visual, possibilitando mais acessibilidade para todos. Percebemos que as necessidades das pessoas com deficiência são muitas e que, muitas vezes, podem ser atendidas fazendo uso da tecnologia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jeferson. Desenvolvendo um aplicativo Mobile para Arduino e Bluetooth com APP Inventor. **Curto-Circuito**, Guarulhos, 10 mar. 2019. Disponível em: https://curtocircuito.com.br/blog/arduino/hc-05-e-arduino-app-inventor-controle-mobile?srsId=AfmBOopJ8lZ88p1b_T4HZBl4Qd6nElj7CCv2Gkemh-DyYheV33v8d61wq. Acesso em: 17 dez. 2023.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. [S. l.]: João José Saraiva da Fonseca, 2002.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, [S. l.], v. 10, p. 37-45, 2007.

OLIVEIRA, Allisson L. **Modelo híbrido de aprendizagem utilizando a plataforma Arduino no Ensino Tecnológico de Informática**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) – Faculdade de Tecnologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PLÁCIDO, E. G. R. **Uma reflexão sobre a influência das novas tecnologias na educação e integração social dos surdos**. 2004. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRUJILLO FERRARI, Alonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

13. A LINGUAGEM SIMPLES COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Gabriella Gouveia Galvão Campos
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.13

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um direito fundamental protegido pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 (Brasil, 1988), que garante ao indivíduo igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Tal direito, também, está resguardado para quaisquer pessoas com deficiência, o que está referendado em outras legislações brasileiras tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9694/1996), a Política Nacional de Educação Especial em Perspectiva Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI — Lei 13.146/2015) (Brasil, 1996, 2008, 2015).

A Educação Inclusiva teve um grande avanço legal quando entrou em vigor a LBI, que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, trazendo a inovação legislativa de punição para aquele que recusar ou discriminar alunos com algum tipo de deficiência sendo a eles garantido o direito à educação gratuita e de qualidade.

A referida lei teve o intuito de regulamentar o direito à educação inclusiva, já protegida no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 e ratificada com a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência em 2008. Neste sentido, vejamos o que diz o artigo 27 da Lei 13.146/15:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema **educacional inclusivo** em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, art. 27, grifo nosso).

Diante desse cenário, percebe-se um movimento em prol da promoção da Educação isonômica, buscando sempre as mudanças fundamentais dentro da Educação Especial e as políticas públicas necessárias para estimular a abordagem da Educação Inclusiva, preparando as escolas para atender toda a sociedade, sobretudo os indivíduos com deficiência.

Embora se tenham significativas mudanças legislativas no território brasileiro acerca da Educação Inclusiva, ainda precisamos de mudanças atitudinais significativas na realidade escolar, para que, então, seja garantido que todas as crianças, jovens e adultos com deficiência sejam acolhidos em escolas regulares e incluídas de fato no seu sistema educacional.

No Brasil, a LBI defende a educação escolar da pessoa com deficiência intelectual no contexto da escola comum, assim, este aluno tem direito pela legislação ao acesso, permanência, participação e aprendizagem no contexto escolar inclusivo. Neste sentido, faz-se necessário que a escola brasileira consiga organizar seu currículo, bem como organizar formas para quebrar barreiras comunicacionais e pedagógicas para acolher alunos com deficiência.

No que se refere à escolarização de pessoas com deficiência intelectual, há muitas alternativas de busca pela acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando a necessidade do estabelecimento de vínculos entre a pessoa com deficiência e o mediador, o que pode ser estabelecido através da comunicação que utilize a Linguagem Simples, objeto deste artigo.

No que se refere diretamente à Linguagem Simples, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou, no dia 16 de dezembro de 2022, uma assembleia em que foi aprovada a resolução sobre comunicação simples para a acessibilidade de pessoas com deficiência intelectual que tenham dificuldade de leitura.

Apesar de ser um tema regulamentado recentemente, a linguagem simples foi utilizada pela primeira vez no ano de 1963 em trabalhos escritos oficiais na publicação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). No caso, um guia de leitura simples para adultos com deficiência intelectual.

Importante destacar que a iniciativa de regulamentar o uso da linguagem simples não foi apenas da ONU, mas teve grande participação da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In) e da Aliança Internacional sobre deficiência (AID).

Com base nessas argumentações, o objetivo deste artigo é apresentar uma revisão de literatura narrativa com a perspectiva de compreender o papel da Linguagem Simples como ferramenta de inclusão para estudantes com deficiência intelectual.

DESENVOLVIMENTO

Em termos metodológicos, podemos afirmar que a revisão da literatura é a base para a identificação do atual conhecimento acerca de dada temática. Há formas diversas de entender e elaborar revisões de literatura, tais como narrativa, sistemática e integrativa. A revisão de literatura pode ter vários objetivos, podendo ajudar a determinar o “estado da Arte”, a Revisão Teórica, a Revisão de Pesquisa Empírica, a Revisão Histórica e a colaborar na delimitação de um objeto de pesquisa (Luna, 1997).

A revisão narrativa é considerada a tradicional ou exploratória, onde não há a definição de critérios explícitos e a seleção dos artigos é feita de forma arbitrária, não seguindo uma sistemática, na qual o autor pode incluir documentos de acordo com seu viés. Sendo assim, não há preocupação em esgotar as fontes de informação. Trata-se de uma busca por artigos, capítulos de livros e sites fazendo uma busca exploratória (Ferenhof; Fernandes, 2016).

Este artigo propõe, pois, uma revisão narrativa/exploratória, através da compreensão aproximativa dos estudos realizados, que abriram caminho para uma primeira organização de temas de análise, como poderá ser lido no seguimento.

Linguagem simples: um instrumento de acessibilidade

Antes de adentrarmos ao que de fato é a linguagem simples se faz necessário compreender o que é linguagem, sendo esta segundo Vygotsky (2008), um fator fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, pois exerce uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, além de ter uma função social e comunicativa e representa o mergulho do sujeito em sua cultura. Assevera que é através da linguagem que a criança interage com o conhecimento produzido e com o mundo que a rodeia e no qual está imersa, apropriando-se da experiência acumulada pela humanidade, no decorrer de sua evolução, construindo assim sua própria individualidade.

De acordo com Vygotsky(2008) a criança, desde o seu nascimento, entra no mundo social e a atividade humana é mediada pela linguagem. Através de sua interação com o mundo, a criança, de forma escalonada, apropria-se da linguagem em suas relações com os objetos e com o outro.

A linguagem, segundo Trask (2004), tem diversos significados sendo um deles a faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento, isto é, de produzir sentido por meio de símbolos, sinais, signos, ícones etc.

Ressalta-se que os atos comunicativos dos seres humanos são cercados de sentido, demonstrando assim toda a capacidade de linguagem que possuímos para interpretar e manifestar ideias e sentimentos aos outros seres humanos.

A linguagem assim é decorrente do sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido e pode ser expressa em linhas gerais de duas formas linguagem verbal e não verbal.

Podemos definir a linguagem verbal como aquela que se expressa por meio de um sistema de signos complexo, flexível e adaptável, podendo ela ser verbal quando oralizada, escrita ou gestual (língua dos surdos). Por sua vez, a linguagem não verbal é a que se vale de outros signos não linguísticos, como, por exemplo, o uso de cores, sons, figuras, bandeiras, ícones etc. Por fim, podemos destacar também as linguagens virtuais, surgidas no ambiente da *internet*, baseada na simplificação informal da escrita.

Com tal compreensão, a linguagem simples pode ser entendida como uma técnica de comunicação para tornar textos mais acessíveis e fáceis de ler e entender, deixando que o receptor da mensagem entenda imediatamente o conteúdo que lhe é apresentado, tornando de fácil compreensão a informação, ou ainda, tornando mais acessível a busca por informações.

Inferimos, assim, ser a linguagem fundamental para a vida em sociedade e na escola. Crianças com deficiência intelectual têm atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, o que gera implicações no desenvolvimento da linguagem e da fala. Assim, sua capacidade de imersão no mundo social demanda novas formas de intervenção e acessibilidade.

Sasaki (2009) ressalta que os vários tipos de linguagem (escrita, verbal e virtual), dependendo da forma que são utilizadas, podem não atingir a todas as pessoas, criando verdadeiras barreiras comunicacionais. O autor propôs seis formas de tornar um ambiente acessível, implementado gradualmente medidas de acessibilidade para eliminar as barreiras que possam ocorrer, podendo elas serem arquitetônicas, metodológicas, instrumentais, programáticas, atitudinais e comunicacionais, cujas definições podemos ver abaixo:

Arquitetônica (sem barreiras físicas), **comunicacional** (sem barreiras na comunicação entre pessoas), **metodológica** (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), **instrumental** (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), **programática** (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e **atitudinal** (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência (Sassaki, 2009, p. 10–11, grifo nosso).

Mas, o que são barreiras? O Art. 3º, inciso IV da LBI nos traz a definição de barreiras e como elas podem ser categorizadas:

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação

social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, art. 3, inc. IV).

Neste artigo, interessam-nos as barreiras de ordem comunicacional, sendo a Linguagem Simples uma ferramenta que pode facilitar a comunicação entre pessoas com e sem DI.

Ressalta-se que a Linguagem Simples é uma tradução da expressão da língua inglesa "*Plain Language*", que podemos traduzir também como linguagem cidadã. O conceito teve seu surgimento através da necessidade de simplificar a compreensão das informações que são apresentadas ao público em geral.

Em meados de 1970, a organização internacional Plain Language Association International (PLAIN) foi criada para direcionar os sistemas de informação e as instruções técnicas para criação de formatos de redação simplificada e desde então vem tomando força em âmbito global.

A PLAIN (2023) passou a orientar que, ao redigir um texto em Linguagem Simples, o escritor deve considerar 5 áreas gerais, quais sejam: o público-alvo, o propósito a ser atingido, a estrutura textual, o projeto, a expressão a ser utilizada e a avaliação final de todo arcabouço textual. Vejamos:

Público e propósito – Comece considerando o que você deseja alcançar ao escrever uma comunicação. Se for bem-sucedido, o que acontecerá? Como você pode medir isso? [...]

Estrutura– Para selecionar a estrutura certa para uma comunicação, pergunte-se: Quais são as estruturas comuns usadas para esse tipo de comunicação? Com quais estruturas os leitores estarão familiarizados? Que sequência será lógica e fácil para os leitores navegarem? [...]

Projeto – Cada vez mais, a aparência visual de uma comunicação é tão importante quanto a estrutura

e a linguagem. Aqui, existem 3 áreas a considerar: esquema tipografia gráficos de informação. Certifique-se de que o layout e as margens incluam bastante espaço em branco, pois isso ajuda a separar diferentes partes do texto. Use títulos significativos para ajudar os leitores a navegar. Selecione uma fonte e tamanho de tipo que seja fácil de ler. Certifique-se de que haja bastante contraste entre o texto e o plano de fundo e que o espaçamento entre linhas e parágrafos seja pelo menos igual ao tamanho do tipo. Considere também dispositivos visuais, como tabelas, diagramas, fotos, gráficos e listas com marcadores para apresentar informações de forma acessível e envolvente [...].

Expressão – Por fim, pense no texto. Embora algumas técnicas variem de idioma para idioma, as principais áreas a serem consideradas incluem: Tom: use pronomes pessoais e escreva em um estilo formal, mas conversacional. Escolha de palavras: use a palavra mais simples que transmita seu significado. Jargão: evite jargão, a menos que seu leitor esteja familiarizado com ele e, se não estiver, explique os termos técnicos. Frases: mantenha frases entre 15–20 palavras em média, com frases individuais não mais que 30–35 palavras. Verbos: na maioria dos casos, prefira a voz ativa em vez da passiva. Escreva “Eu li esta página” em vez de “Esta página foi lida por mim” [...].

Avaliação – Sempre avalie se o seu texto provavelmente será bem-sucedido antes de enviá-lo. Em um nível simples, isso pode envolver editar a comunicação em relação a um padrão ou lista de verificação, ou fazer com que outra pessoa a revise (PLAIN, 2023, grifo nosso).

Diante do exposto, é possível depreender que a Linguagem Simples é um recurso criado com o objetivo de superar as barreiras da comunicação, através da adaptação de textos com uma linguagem acessível, visando a participação ativa de cada pessoa na sociedade, beneficiando não

somente as pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem (Massaro; Deliberato, 2017).

Almeida (2020) ressalta que o uso da linguagem simples é um direito tutelado pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, devendo os Estados-membros tomarem as medidas apropriadas para assegurar a igualdade das pessoas com deficiência ao acesso à informação e à comunicação plena e livre de embaraços.

Sendo assim, o que se percebe é que há um movimento social que busca assegurar, seja através do uso da Linguagem Simples, seja através das Tecnologias Assistivas, a acessibilidade educacional a pessoas com deficiência.

Na escola, cabe ao mediador da comunicação ampliar seus conceitos e práticas pedagógicas para afastar as barreiras e dificuldades encontradas no processo comunicacional com alunos com deficiência intelectual. A comunidade escolar pode desenvolver instrumentos e estratégias para ampliar a interação e a valorização da diversidade humana.

Comunicação simples com o aluno com deficiência intelectual

Em termos teóricos existem duas formas de compreensão da deficiência, quais sejam, os modelos médico e social. Para o viés médico, a deficiência é uma questão de ordem pessoal e biológica. Cabe à sociedade reabilitar pessoas com deficiência visando sua inserção escolar e social.

Na perspectiva social/cultural, a deficiência seria uma questão social permanentemente ligada à funcionalidade expressa pela pessoa em contato com o ambiente. Como temos um ambiente pouco acessível e diversas barreiras de ordem social, a condição individual (biológica) da pessoa com deficiência está cercada por muitas situações de opressão e poucas oportunidades de desenvolvimento. Esta abordagem compreende a deficiência como uma questão social defendendo ampliação de direitos deste grupo (Bezerra *et al.*, 2024).

A deficiência intelectual pode ser definida como o incompleto desenvolvimento das funções intelectuais, comprometendo as faculdades do

nível global de inteligência e das funções cognitivas que são essenciais para desenvolver a capacidade de aprender e compreender.

Além disso, as funções cognitivas englobam as capacidades de aquisição de linguagem, de habilidade de memorização e raciocínio, o que possibilita a efetivação de tarefas cotidianas (Malloy-Diniz *et al.*, 2010).

As limitações das pessoas com deficiência intelectual podem estar associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

Os estudos da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Banco Mundial indicam a alta incidência de deficiência intelectual em países em desenvolvimento, geralmente no Hemisfério Sul, por serem países com altas taxas de população que vivem abaixo da linha da pobreza, em condições precárias de saúde, de educação e de infraestrutura urbana. Os dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – indicam que 5% da população apresenta deficiência intelectual no Brasil (Frizanco; Honora, 2008, p. 104).

Frizanco e Honora (2008) apresentam quatro áreas em que a pessoa com deficiência intelectual pode apresentar dificuldade, sendo elas na área motora, de coordenação e manipulação de coisas; na área cognitiva, com dificuldade na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas; na área socioeducacional, apresentação de discrepância entre a idade mental e a idade cronológica e na área da comunicação, com a dificuldade em gerar suas relações pessoais; e na área da aquisição de linguagem, com a falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem.

Dentro desse cenário é que se traz a relevância do uso da linguagem simples para pessoas com deficiência intelectual, justamente para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com limitações na área da aquisição de linguagem, como é o caso de deficientes intelectuais.

No caso das pessoas com deficiência intelectual, a necessidade maior gira em torno de criar meios acessíveis para a melhoria da habilidade de comunicação, sendo assim a comunicação Aumentativa e Alternativa é uma das abordagens que colaboram com o desenvolvimento cognitivo e capacidade comunicacional de forma plena.

No Brasil, desde a LDB 9642/1996, existe a perspectiva de criação um atendimento especializado educacional para pessoas que apresentem problemas no desenvolvimento cognitivo, na motricidade, na comunicação, na competência socioemocional, na aprendizagem, ou na capacidade adaptativa (Brasil, 2006).

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço prestado dentro das escolas, com uma abordagem de ensino institucional da prática de ensino simultâneo ao ensino que ocorre na sala de aula comum. Tem como objetivo desenvolver capacidades diferentes dos conteúdos curriculares estabelecidos no ensino comum, aprendidos dentro da sala de aula, prestando um serviço complementar que visa desenvolver capacidades ainda não exploradas ou desenvolvidas e, assim, eliminar as barreiras educacionais.

Cabendo ao professor dentro do atendimento especializado preparar material adaptado para uso na sala de recursos multifuncionais, orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos, inclusive que possam ser utilizados por todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, usando de forma coletiva equipamentos e materiais que se adequem à deficiência apresentada pelo aluno (Alves; Gotti, 2006). Para Souza (2022, p. 16):

A linguagem simples é uma grande aliada para se criar meios de eliminação das barreiras pedagógicas, pois como já vimos ela cria uma comunicação simplificada para que o aluno com deficiência intelectual tenha fácil compreensão dos textos e mensagens que lhe são passadas, gerando assim mais possibilidades de aprendizagem.

Esse mesmo pesquisador acentua que uma comunicação eficaz com pessoas com deficiência é fundamental para que elas se sintam respeitadas, acolhidas e apoiadas.

Sendo assim, a comunicação feita através da linguagem simples pode colaborar para que o professor do AEE possa acessar, descobrir/avaliar as demandas pedagógicas do estudante com deficiência intelectual, bem como garantir o direito à aprendizagem.

CONCLUSÕES

O presente artigo buscou analisar qual o papel da linguagem simples na educação das pessoas com deficiência intelectual. Nesse caso, como em todos os processos de comunicação, o professor é o responsável por intermediar esse processo de compartilhamento de ideias, cabendo a ele buscar, elaborar e utilizar os instrumentos e recursos acessíveis disponíveis para tornar a comunicação um elo de integração e inclusão social com as pessoas com deficiência intelectual.

A linguagem simples surge como possibilidade a ser adotada em processos formativos de professores visando auxiliá-los a evitar barreiras de cunho atitudinal e pedagógico e estabelecer interações positivas com seus estudantes.

No Brasil, mesmo com todo o aporte das leis, demonstrado ao longo deste artigo, a Educação Inclusiva ainda enfrenta diversas barreiras para que haja o devido acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional isonômico de qualidade.

Nesse cenário, o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, já que, como mediador, ele deve criar possibilidades através de recursos materiais ou imateriais que auxiliem o aluno com deficiência intelectual a de fato aprender.

Respeitar a singularidade do aluno com deficiência intelectual é fator primordial e, mais que isso, usar a linguagem simples como o meio de criar uma conexão forte com o aluno é essencial.

A dificuldade em encontrar material bibliográfico, no campo da linguagem simples, trouxe, ao final deste estudo, a constatação que é necessário a elaboração pela sociedade e, principalmente, pelos órgãos públicos através de políticas públicas efetivas que divulguem materiais encorajando e guiando o uso desta ferramenta com o objetivo de ampliar a comunicação acessível em nosso país.

Por fim, o que inferimos com o presente artigo é que a Linguagem Simples pode ser ferramenta no processo de construção de uma acessibilidade comunicacional e pedagógica com o estudante com deficiência, bem como deve fazer parte de processos formativos dos docentes com vistas a facilitar sua comunicação com estudantes com deficiência intelectual.

O estudo apresenta um resultado preliminar que pode ser completado, ampliado e adensado com a elaboração de outras formas de revisão de literatura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia (org.). **Simples assim**: comunique com todo mundo. Canoas, RS: Cromossomo 21, 2023.

BEZERRA, A. Vidal; SILVA, J. A. De Lima; MAGALHÃES, R. de C. Barbosa Paiva; VIANA, F. Roldan. Capacitismo, eugenia e educação superior: como entender essa relação? **Revista InCantare**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 1–21, 2024.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação; CDV; FACITEC, 2011.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB**, [S. l.], v. 21, n. 3, 2016.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes médicas. 1995.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

FRIZANCO, Mary Lopes Esteves; HONORA, Márcia. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2008.

LUNA, S. V. de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

LUNA, Sérgio. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

MALLOY-DINIZ, Leandro F. et al. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1479-1501, out./dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Paris: UNESCO, 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WAV, 2006. p. 176.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Felipe Lucas. **A linguagem simples no atendimento educacional especializado como favorecedora da inclusão escolar**. Natal: UFRN, 2022.

STAINBACK, Suzan; SATALINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

VEIGA, M. M.; QUENENHENN, A.; CARGNIN, C. O ensino de Química: Algumas reflexões. Jornada de didática: o ensino como foco. *In*: FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ, 1., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

14. IMPACTOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PARA SURDOS

Alcione Costa de Aquino Pinto Cabral
Flávia Roldan Viana
DOI: 10.52695/978-65-5456-184-6.14

INTRODUÇÃO

A docência na Educação Básica, especialmente quando voltada à inclusão de estudantes com deficiência e estudantes surdos, demanda constante reflexão e ressignificação de práticas. Nesse contexto, a pesquisa se revela não apenas como produção de conhecimento, mas como prática formativa e transformadora. Este artigo propõe uma reflexão sobre os impactos da pesquisa na prática docente, evidenciando como a atuação da autora enquanto pesquisadora potencializa o trabalho em sala de aula e fortalece uma educação mais equitativa.

Em termos metodológicos, este artigo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa, ancorada na experiência da autora como professora da educação básica e pesquisadora das áreas de educação especial e educação de surdos. Clandinin e Connely (2015) elucidam que a “experiência acontece narrativamente”, sendo assim, a “pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa”, e, portanto, a “experiência educacional deveria ser estudada narrativamente” (Clandinin; Connely, 2015, p. 49).

A escrita se apoia em registros de vivências pedagógicas, anotações de campo, memórias de formação e diálogo com referenciais teóricos da inclusão e da educação de surdos, permitindo, assim, evidenciar como o fazer investigativo contribui para a construção de práticas educativas mais conscientes, éticas e sensíveis à diversidade.

Assim, esta escrita justifica-se pela necessidade de discussão mais aprofundada e troca de experiências a respeito da temática, visto que entrelaça as indagações práticas e teóricas do fazer pedagógico em contexto que se propõe inclusivo, e por isso mesmo, demanda diálogo envolvendo especialmente comunidade acadêmica e comunidade surda.

O artigo constitui-se das seguintes seções: a primeira seção introdutória; a segunda seção denominada “A pesquisa como aliada da prática docente na educação de surdos”, seguida de uma terceira seção denominada “*Educação básica, Educação Especial e Educação de Surdos: desafios e potencialidades de colaboração*” e, por fim, de mais uma seção denominada “*Pesquisa e prática colaborativa na educação para surdos*”.

Há possibilidades de contribuição da pesquisa na forma de pensar o processo de ensino e de aprendizagem de alunos surdos, considerando o ponto de vista dos professores em trabalho colaborativo no contexto da educação inclusiva, tendo em vista o protagonismo de sujeitos com lugar de fala neste processo (alunos, professores, acadêmicos, pesquisadores surdos).

A PESQUISA COMO ALIADA DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A pesquisa desempenha um papel fundamental na formação contínua do professor de atendimento educacional especializado (AEE) para surdos, pois permite uma prática pedagógica crítica, contextualizada e sensível às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Segundo Nóvoa (1992), o professor deve assumir-se como autor da sua própria formação, construindo saberes por meio da reflexão sistemática sobre sua prática e da articulação com o conhecimento científico.

Para Mantoan (2006), é essencial que o educador se envolva com investigações que desafiem modelos excludentes e favoreçam práticas inclusivas, especialmente no contexto da surdez, em que o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua do surdo impõe novos olhares sobre o ensino. Assim, a pesquisa torna-se uma ferramenta potente para que o professor compreenda as especificidades do sujeito surdo, reavalie estratégias e aprofunde seus saberes, promovendo uma atuação mais ética, eficaz e emancipadora.

A prática docente desenvolvida em escolas regulares por meio do AEE para surdos configura-se como um espaço dinâmico de construção e reconstrução de saberes pedagógicos e culturais. Longe de ser mera aplicação de teorias prontas, essa prática se constitui em um processo vivo, alimentado pelas experiências, desafios e reflexões cotidianas do professor em articulação com seus pares da sala de aula.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 36) afirma que “os saberes docentes são saberes sociais, produzidos na e pela prática, cuja origem está no trabalho do professor em seu contexto”. Isso revela que o conhecimento necessário ao ensino de estudantes surdos vai além da formação acadêmica formal, exigindo sensibilidade linguística, competência em Libras e a capacidade de dialogar com diferentes saberes para promover acessibilidade e inclusão.

Assim, o espaço do AEE transforma-se em território de invenção pedagógica, onde o professor atua como sujeito epistêmico, capaz de elaborar novas formas de ensinar e aprender com e para os estudantes surdos. É assim que surge a pesquisa desenvolvida em Cabral (2022), entrelaçando conceitos que envolvem temáticas como: educação, inclusão, formação docente, prática colaborativa, ensino de matemática e letramento estatístico.

A título de exemplos de como a pesquisa impacta a prática com estudantes público alvo da Educação Especial, inclusive estudantes surdos, pode-se enumerar: Troca de conhecimento e elaboração de materiais acessíveis, estratégias fundamentadas no pensamento de teóricos reconhecidos da área estudada, e, em especial, no caso da educação de surdos, o contato com pesquisadores surdos que defendem suas pesquisas com lugar de

fala e lutando pelo reconhecimento linguístico e cultural, além da busca por uma educação de fato bilíngue e equitativa para estudantes surdos no país.

EDUCAÇÃO BÁSICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DE COLABORAÇÃO

A articulação entre a Educação Básica, a Educação Especial e a Educação de Surdos constitui-se em um campo complexo e desafiador, marcado por múltiplas demandas, legislações específicas e práticas pedagógicas em constante transformação. No cotidiano escolar, professores da Educação Básica e do AEE enfrentam o desafio de promover uma educação inclusiva de qualidade que atenda às singularidades dos estudantes surdos, respeitando sua identidade linguística e cultural.

Essa realidade exige um esforço colaborativo entre os diferentes profissionais da escola, bem como o reconhecimento das potencialidades que emergem do trabalho em rede e da escuta ativa entre pares. Esta seção busca discutir os desafios enfrentados e as possibilidades de colaboração efetiva, tendo como base tanto a experiência docente quanto a produção acadêmica na área, em diálogo com os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nas últimas décadas, o movimento pela inclusão escolar no Brasil consolidou-se a partir de avanços legais e mudanças paradigmáticas na compreensão da diversidade. Historicamente, a Educação Especial esteve marcada por práticas segregacionistas, como escolas e classes especiais, mas a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) instaurou o direito à educação para todos, pavimentando o caminho para políticas inclusivas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou um marco importante ao defender o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial às classes comuns.

Nos últimos cinco anos, decisões normativas como o Decreto nº 10.502/2020 e seus desdobramentos legais reacenderam o debate sobre modelos inclusivos *versus* especializados, exigindo atenção redobrada da comunidade acadêmica e dos profissionais da educação. Assim,

a inclusão educacional, embora respaldada legalmente, ainda demanda esforços constantes de articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação continuada.

A formação docente voltada à educação de surdos exige um olhar sensível às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, o que implica em repensar práticas pedagógicas e políticas de inclusão. Nesse sentido, a pesquisa tem desempenhado papel fundamental para subsidiar processos formativos mais críticos e eficazes. Viana (2020, p. 45) ressalta a importância de uma formação que vá além da técnica, ao afirmar:

A formação de professores para atuar na educação de surdos deve ser pensada a partir de uma perspectiva inclusiva crítica, que considere a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos surdos e valorize a cultura surda em sua complexidade. Não se trata apenas de capacitar tecnicamente os docentes, mas de promover uma mudança de paradigma que possibilite a construção de práticas pedagógicas bilíngues, que respeitem a identidade surda e favoreçam o acesso pleno ao conhecimento.

Essa abordagem evidencia que a pesquisa, aliada à prática docente, pode contribuir para a construção de propostas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos estudantes surdos, fortalecendo a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Especificidades da pesquisa na educação para surdos

A pesquisa na área da educação de surdos no âmbito da pós-graduação exige abordagens metodológicas sensíveis às especificidades linguísticas, culturais e visuais dessa população. Como salientam Demo (2000) e Gatti (2012), a pesquisa científica na pós-graduação deve estar comprometida com a produção de conhecimento rigoroso e socialmente relevante, o que, no campo da surdez, implica considerar a Libras como língua primeira e a cultura surda como dimensão constitutiva do sujeito.

Nesse sentido, metodologias visuais, narrativas e colaborativas ganham destaque, pois possibilitam formas de expressão e participação compatíveis

com os modos de comunicação dos sujeitos surdos (Campelo, 2008). A pedagogia visual, por exemplo, não apenas amplia os recursos didáticos, mas também redefine o lugar do olhar e da experiência visual como fundamentos da aprendizagem e da produção de conhecimento. Assim, a pesquisa em educação para surdos deve integrar teoria, ética e metodologia de modo a garantir o protagonismo da pessoa surda no processo investigativo, respeitando suas singularidades linguísticas e culturais.

A educação de surdos desenvolvida em escolas regulares exige práticas pedagógicas que considerem a singularidade linguística e cultural desse grupo, especialmente por meio da valorização da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda, em consonância com a proposta bilíngue (Quadros, 2004; Fernandes, 2006).

O bilinguismo na educação de surdos não se limita ao uso de duas línguas, mas pressupõe a construção de um ambiente escolar que respeite a Libras como meio de instrução e de expressão identitária, promovendo o acesso ao conhecimento de forma visual e compatível com as especificidades cognitivas e linguísticas dos estudantes surdos (Skliar, 1997). Nessa perspectiva, o AEE tem um papel essencial ao desenvolver estratégias pedagógicas que priorizem o uso da Libras, materiais visuais e recursos didáticos acessíveis, de modo a garantir a efetiva aprendizagem.

A atuação docente nesse contexto demanda formação crítica e sensível às práticas bilíngues e à cultura surda. Como professora de AEE e da Educação Básica, percebo que a presença de profissionais surdos, instrutores de Libras e intérpretes é decisiva para assegurar uma mediação pedagógica significativa, reforçando a construção de uma identidade surda positiva entre os estudantes. Essa identidade, muitas vezes invisibilizada em contextos escolares que ainda privilegiam a norma ouvinte, deve ser compreendida como elemento central no processo educativo (Lacerda, 2012). A valorização da cultura surda, das formas visuais de aprendizagem e da experiência comunitária dos surdos precisa ser incorporada ao currículo e às práticas escolares cotidianas, de modo a romper com o modelo oralista historicamente excludente (Campelo, 2008; Strobel, 2009).

Nesse sentido, torna-se urgente a construção de políticas educacionais e projetos pedagógicos que se sustentem na diferença e não na deficiência, reconhecendo a surdez não como perda, mas como diferença linguística e cultural (Skliar, 1998). A educação bilíngue para surdos defendida por diversos autores e pela própria comunidade surda, deve ser pensada como espaço de empoderamento e pertencimento, onde o direito à Libras, à educação de qualidade e à afirmação identitária se concretize em práticas efetivas.

Como professora da Educação Básica, atuando no AEE para estudantes surdos, e também como pesquisadora, reconheço que a escuta sensível e a valorização das singularidades de cada estudante são pilares fundamentais para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. A escuta sensível vai além da audição física; trata-se de uma postura ética e empática que busca compreender os modos únicos de expressão, comunicação e aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles que se comunicam por meio da Libras. Valorizar as singularidades significa reconhecer que cada estudante possui saberes, histórias e modos próprios de estar no mundo, os quais devem ser respeitados e acolhidos no planejamento e na mediação pedagógica.

Nesse mesmo sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca a importância de identificar e eliminar barreiras que impeçam a plena participação e aprendizagem dos estudantes, garantindo-lhes o direito de aprender conforme suas especificidades. Essa abordagem favorece o desenvolvimento integral dos alunos e fortalece sua autoestima, identidade e participação ativa no processo educativo.

Portanto, a pesquisa na educação de surdos deve ocupar-se de reforçar conhecimentos essenciais sobre as especificidades linguísticas desta comunidade assim como desmistificar a crença limitante de que o aprendizado do surdo depende somente da presença do intérprete, valorizando assim, iniciativas de práticas colaborativas que respeitem os aspectos linguísticos, identitários e culturais do povo surdo.

PESQUISA E PRÁTICA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pensando os diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, Cabral (2022) relata uma experiência de processo formativo que acontece de forma colaborativa, com a participação de professores da Educação Básica, professores de AEE e intérpretes de Libras construindo juntos uma sequência didática para o ensino e aprendizagem de conceitos estatísticos.

A partir da pesquisa, aconteceram momentos similares de construção colaborativa em outras escolas e os resultados foram percebidos na aprendizagem, na participação e no desenvolvimento do estudante durante a execução da sequência didática nos diversos espaços de aprendizagem.

As atividades desenvolvidas durante a pesquisa de Cabral (2022) reverberaram no incentivo para a formação e seleção de novos intérpretes para o lugar onde a pesquisa foi desenvolvida.

Assim, a articulação entre teoria e prática contribuíram para uma docência mais crítica, reflexiva e consciente do seu papel na sociedade, tendo, por fim, um impacto positivo para a efetivação de direitos.

Nesse contexto, os professores pesquisadores que atuam na educação de surdos têm a possibilidade de incentivar a articulação para a prática colaborativa, evidenciando, assim, que os estudos acadêmicos que fundamentam ações pedagógicas devem preocupar-se com lacunas evidenciadas no cotidiano da escola. De forma que pesquisa e prática colaborativa envolvendo o AEE e a sala de aula regular, mesmo enfrentando os impedimentos relacionados aos modos de organização do tempo e ao modo de funcionamento da escola, devem estar articulados em prol de um propósito maior: o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as reflexões sobre os impactos da pesquisa na prática docente, nos diversos espaços de aprendizagem disponíveis na escola apontam para o crescente desenvolvimento de práticas colaborativas e a consequente orientação dessas práticas em documentos normativos.

Vale lembrar que, cada professor-pesquisador que se dispõe a buscar alternativas de melhoria para a sua própria prática, planta assim, uma semente de melhorias para um futuro em que se possa alcançar melhores índices com aprendizagem significativa e valorização para a educação que se propõe para todos.

Como professora da Educação Básica, atuante no Atendimento Educacional Especializado e pesquisadora comprometida com a transformação da prática pedagógica, reafirmo a convicção de que a pesquisa é uma ferramenta potente de empoderamento docente.

Ao investigar a prática, o professor não apenas aprimora seu olhar pedagógico, mas também assume uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios educacionais. No contexto do AEE, essa atitude investigativa torna-se ainda mais necessária, pois contribui para a construção de estratégias inclusivas e significativas para todos os estudantes.

Assim, a pesquisa deixa de ser um instrumento distante da realidade escolar e se torna parte integrante do cotidiano do educador, fortalecendo sua autonomia, promovendo o diálogo entre teoria e prática e ressignificando o lugar do professor como sujeito ativo na produção do conhecimento.

Reconheço a urgência de aprofundar o diálogo entre a universidade e a escola. As propostas aqui apresentadas visam contribuir para a consolidação de uma relação mais orgânica e colaborativa entre esses espaços, reconhecendo que a produção do conhecimento acadêmico ganha relevância quando se articula com as demandas concretas da prática escolar.

A aproximação entre esses contextos favorece não apenas a qualificação da formação docente inicial e continuada, mas também a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e fundamentadas. Nesse sentido, fortalecer o vínculo entre universidade e escola é a condição necessária para o avanço de uma educação pública comprometida com a equidade, a qualidade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

CABRAL, Alcione Costa de Aquino Pinto. **Processo formativo docente no ensino-aprendizagem de conceitos estatísticos à estudantes surdos numa perspectiva inclusiva**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) – Programa de pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CAMPELO, Vera Lúcia. **Pedagogia visual: práticas educativas para o aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2008.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

FERNANDES, Eulália. **O surdo, a linguagem e a educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Inclusão escolar de alunos surdos: uma análise da mediação pedagógica em classes comuns do ensino fundamental**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Brasília: MEC; SEESP, 1997.

STROBEL, Karin. **Surdos**: caminhos para uma nova identidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANA, Flávia Roldan. **Formação docente e educação de surdos**: práticas e saberes em construção. Curitiba: Appris, 2020.

AUTORES E AUTORAS

Alcione Costa de Aquino Pinto Cabral

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRN). Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEsp/UFRN). Licenciada em Letras, Libras e Língua Inglesa. Professora vinculada à Prefeitura Municipal de Assú e Governo do Estado do RN. E-mail: alcionecostadeaquino@gmail.com.

Aldijane Jales Carneiro e Silva

Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Libras-Docência, tradução/interpretação e proficiência pela Faculdade Estácio (FATERNE). Graduada em Ciências Sociais e Letras-Libras/Língua Portuguesa pela UFRN. Professora efetiva do estado do Rio Grande do Norte. Tutora em Educação a Distância pela UFRN. E-mail: aldijaneluis@yahoo.com.br.

Andréia Gomes da Silva

Doutora e mestra em Educação pelo PPGE/UFRN. Especialista em Psicopedagogia pela UNINTER. Pedagoga pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte (2004). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN). Coordenadora do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN (SEEC/NAEHD/RN) e assessora pedagógica da Subcoordenadoria de Educação Especial (SEEC/SUESP).

Débora Deliberato

Pós-doutora em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Mestra em Letras – Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (1993). Graduada em Fonoaudiologia pela Uni-

versidade Federal de São Paulo – EPM (1985). Foi professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN – Centro de Educação (2022-2024). Livre-docente na área da Comunicação Alternativa pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília; professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Bolsista produtividade do CNPq.

Estefany Rillary Bezerra Soares

Estudante do Ensino Médio (2º grau) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Felipe Lucas de Souza

Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN (2022), graduado em Letras – Espanhol pelo IFRN (2022). Especializado em Educação Infantil e Alfabetização pelo Instituto de Educação de Pesqueira (2015). Graduado em Pedagogia pela UFRN (2013). Atualmente é professor da Secretaria de Educação e Cultura – RN.

Flávia Roldan Viana

Doutora em Educação Brasileira. Professora da UFRN vinculada ao Centro de Educação (CE), atuante no curso de Licenciatura em Letras/Libras e em Pedagogia. E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com.

Gabriella Gouveia Galvão Campos

Mestranda em Educação Especial na UFRN. Pedagoga pela UFRN. E-mail: gabriellaggcampos@gmail.com

Geandra Claudia Silva Santos

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: geandra.santos@uece.br.

Géssica Fabiely Fonseca

Doutora e mestra em Educação pela UFRN. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: gessicafonsecaufrn@gmail.com.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Docente e pesquisadora do PPGEe e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Bolsista produtividade do CNPq. E-mail: ivanildeapoluceno@uepa.br.

Jacyene Melo de Oliveira Araújo

Doutora e mestra em Educação pelo PPGEe/UFRN. Licenciada em Pedagogia pela UFRN. Professora Associada IV do Centro de Educação da UFRN e do PPGEEsp/UFRN. Atua na pesquisa e na extensão, principalmente na temática Formação Docente.

Júlia Angélica de Oliveira Ataíde

Doutoranda em Educação pela UFRN. Assistente Social. E-mail: julica.ataide@gmail.com.

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

Doutora e mestra em Educação pela UEPA. Psicóloga pelo Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES). Pedagoga (UEPA). Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – Nep/Uepa e do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos/Ufopa. E-mail: kassyaor@gmail.com.

Kerem Hapuque Fonseca da Silva

Cursa Pedagogia pela UFRN. Estagiou na Educação Infantil do Município de Natal, nos anos de 2021 e 2022. Atuou como bolsista de Iniciação Científica da UFRN, fazendo parte do Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem e, atualmente, do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva, Tecnologia Educacional e Formação Profissional em Diferentes Contextos.

Lenise Maciel da Silva Bevenuto de Oliveira

Mestra pelo PPGEEsp/UFRN. Pedagoga. Professora da Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: lenisemaciel36@gmail.com.

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

Doutora em Educação (UFRN), com estágio de doutoramento no Exterior (PDSE-CAPES) realizado no Centro de Ciências Sociales y Magistery (Universitat de València). Mestra em Educação (UFRN). Especialista em Psicopedagogia graduada em Pedagogia (UFRN). Estudos e experiências profissionais nas seguintes temáticas: Educação Especial em uma perspectiva educacional inclusiva; Acesso e Permanência na Educação Superior; e Formação Docente. É professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), trabalhando no Centro de Educação (CE) – Departamento de Habilitação Pedagógica (DHP), na área da Educação Especial.

Maria Beatriz Ambrósio Albuquerque Bezerra

Estudante do Curso de Fonoaudiologia da UFRN.

Maria da Conceição Passeggi

Pós-doutora em Educação (Capes – 2011–2012) PUCRS e Université de Paris 13. Pós-doutora em Educação (BEX-Capes), na Université de Nantes e Universidade de Tours (França – 2004–2005). Doutora em Linguística e mestra em Letras Modernas pela Université Paul Valéry (Montpellier 3 – França). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará.

Pesquisadora Pq-C-CNPq. Professora Titular da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora Titular permanente do PPDEd-UFRN. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq).

Maria de Jesus Gonçalves

Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (1999). Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1989). Graduada em Fonoaudiologia pela PUC-SP (1984). Docente da UFRN no Curso de Fonoaudiologia desde 2010. Assessora Acadêmica do Centro de Ciências da Saúde da UFRN.

Maria Vitória Gomes da Costa

Graduanda em Pedagogia pela UFRN. Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica da UFRN, atuando no Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Tecnologia Educacional e bolsista de ensino intitulada: Iniciação à docência: formação para a educação infantil e para o ensino fundamental em diferentes linguagens.

Pedro Luiz dos Santos Filho

Doutor em Educação. Professor Efetivo da UFRN e do PPGEEsp/UFRN. E-mail: pedro.filho@ufrn.br.

Rayne Augusta de Moraes

Mestranda em Fonoaudiologia pelo Programa Associado de Pós-graduação em Fonoaudiologia (UFRN/UFPB/UNCISAL). Fonoaudióloga pela UFRN e técnica em Administração formada pelo IFRN *campus* Nova Cruz. Pesquisadora nas áreas de Transtorno do Espectro Autista, Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Aumentativa.

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Doutora em Educação (UFC). Mestra em Educação Especial (UFSCar). Graduada em Pedagogia (UFC). Professora associada da UFRN no Centro de Educação. Docente Permanente do PPGEEsp/UFRN. E-mail: ritam.pp-gedufrn@gmail.com.

Samira Fontes Carneiro

Doutoranda em Educação pelo PPGEd/UFRN. Mestra e especialista em Educação (UERN). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFERSA) graduada em Pedagogia (UERN). Linha de pesquisa de Educação e Inclusão em Contextos Educacionais. Professora assistente da Faculdade de Educação da UERN. E-mail: samiracarneiro@uern.br.

Sonia Azevedo de Medeiros

Doutora em Educação e mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais, ambos pela UFRN. Pedagoga pela Faculdade Caicoense Santa Teresinha. E-mail: soniamedeirosjs@gmail.com.

Welton Batista dos Santos

Mestre em pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (2022). Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio (2019) e graduação em Matemática (2015), ambas pelo IFRN. Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual do Tocantins (2014). Professor da rede estadual de ensino.

O livro “Tempos e espaços no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva: desafios do ensinar e do aprender” apresenta um conjunto potente de reflexões, pesquisas e experiências que reafirmam a educação inclusiva como compromisso ético, estético, político e pedagógico com a dignidade humana e com o direito de todas as pessoas ao acesso, participação, permanência e aprendizagem. Trata-se de uma obra coletiva que nasce do diálogo autêntico entre pesquisadoras, pesquisadores, professoras e professores comprometidos com a construção de práticas educativas mais democráticas, acessíveis e humanizadoras.

Afirmo que este livro não oferece respostas prontas. Sua maior contribuição talvez esteja justamente em provocar inquietações, ampliar horizontes e fortalecer o compromisso coletivo com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Os capítulos aqui reunidos demonstram que inclusão não é favor, concessão ou adaptação periférica; inclusão é princípio estruturante de uma educação democrática.

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia