Irinaldo Caetano Marques
Tatiana Cristina Vasconcelos
Paula Almeida de Castro
Organizadores

CARTOGRAFIAS INTERDISCIPLINARES NO PARADIGMA DA INCLUSÃO

Reflexões e intervenções pedagógicas, psicológicas e das neurociências



EDITORA Saberelar

Irinaldo Caetano Marques
Tatiana Cristina Vasconcelos
Paula Almeida de Castro
Organizadores

CARTOGRAFIAS INTERDISCIPLINARES NO PARADIGMA DA INCLUSÃO

Reflexões e intervenções pedagógicas, psicológicas e das neurociências



EDITORA Saberelar

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

Cartografias interdisciplinares no paradigma da inclusão [livro eletrônico] : reflexões e intervenções pedagógicas, psicológicas e das neurociências / Irinaldo Caetano Marques, Tatiana Cristina Vasconcelos, Paula Almeida de Castro organizadores. -- Campina Grande, PB : Editora Saberelar, 2026.

PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-979321-1-5
ISNI 0000 0005 3077 6050

1. Cartografia 2. Educação 3. Inclusão 4. Interdisciplinaridade na educação 5. Pedagogia 6. Psicologia 7. Neurociências I. Marques, Irinaldo Caetano. II. Vasconcelos, Tatiana Cristina. III. Castro, Paula Almeida de.

26-390358.0 CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Neurociência : Educação 370.15

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Copyright © dos autores

Todos os direitos reservados.

As opiniões, ideias e posicionamentos expressos nesta obra são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da Editora Saberelar. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, por quaisquer meios ou processos, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais dos autores e da Editora Saberelar. É vedada a utilização deste material para fins comerciais sem autorização prévia e expressa.

Conselho Editorial

Dr. Aldo Manoel Branquinho Nunes (UEPB)
Me. Allysson Barbosa Fernandes (UNIMB)
Me. Deusemar Cardoso do Nascimento (UFMS)
Me. Irinaldo Caetano Marques (UNIFIP)
Dr. Joselito Santos (UNIFIP)
Dr. José Flávio da Paz (URCA)
Me. Juliana Araujo Ribeiro (UFPA)
Me. Leonardo Diniz de Melo Santos (UFRPE)
Dr. Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho (UFMA)
Dra. Sheila Praxedes Pereira Campos (UFRR)
Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos (UEPB)
Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães (IFGOIANO)
Me. Wagner Breganholi (UEL)

Esta obra foi revisada por pares.

SUMÁRIO

PARTE I - TERRITÓRIOS, MEMÓRIAS E MODOS DE EXISTÊNCIA

CAPÍTULO 1.....12
Cartografar os espaços vividos, os saberes e as diferenças no processo de inclusão escolar
Tatiana Cristina Vasconcelos
Paula Almeida de Castro
Irinaldo Caetano Marques
Joselito Santos

CAPÍTULO 2.....30
Trajetórias de inclusão no Sertão Paraibano: a intervenção interdisciplinar com estudantes de Princesa Isabel sob o paradigma da inclusão
Ênio Firmino Leandro Florêncio
Ana Paula Nunes da Silva
Brenda de Fátima Teodósio Gomes Rabêlo
Luís Alberto Henrique de Amorim
Analine de Sousa Fonseca

CAPÍTULO 3.....55
Educação Infantil do Campo: desafios contemporâneos e estratégias pedagógicas para a construção de aprendizagens significativas
Natália Sousa Oliveira
Irinaldo Caetano Marques

CAPÍTULO 4.....83
Mulheres, saberes e memória: cartografias culturais de rezadeiras e trabalhadoras do campo em contextos educativos
Genira Pereira da Costa
Patrícia Cristina de Aragão

CAPÍTULO 5.....104
Práticas pedagógicas para a educação histórica inclusiva: a valorização da mulher negra no ensino de História através da literatura
Clara Silva Santos
Patrícia Cristina de Aragão

CAPÍTULO 6.....125
Deficiência física, propósito de vida e bem-estar: o esporte adaptado como possibilidade de participação e inclusão
Suellen de Araújo Nóbrega
Irinaldo Caetano Marques

PARTE II - PROCESSOS EDUCATIVOS, ENCONTROS E LINHAS DE INVENÇÃO - Cartografar práticas, mediações e deslocamentos inclusivos

CAPÍTULO 7.....142
Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: desafios, possibilidades e práticas pedagógicas
Maria Eduarda Evangelista de Sousa
Irinaldo Caetano Marques

CAPÍTULO 8.....157
Trabalho colaborativo entre professor regente e AEE nos anos iniciais: entre concepções e práticas na inclusão de estudantes com TEA
Leila Fermino de Brito

CAPÍTULO 9.....166
Entre desafios e possibilidades: o uso do DUA na adaptação de avaliações no ensino de espanhol para aluno com TEA e TDAH
Eduardo Bento da Silva
Karyne Soares Duarte Silveira

CAPÍTULO 10.....187
O uso do Hand Talk como apoio na comunicação entre surdos e ouvintes de uma escola municipal de Taperoá-PB
Geruza Pereira de Sousa
Maria do Rosário Gomes Germano Maciel

CAPÍTULO 11.....209
Construindo caminhos inclusivos: uma experiência de ensino colaborativo na EJA
Ana Paula Neves Lopes
Édina Schimanski

CAPÍTULO 12.....226
Desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior: relato de experiência
Ana Carolina Alves da Costa
José Santana da Silva Segundo
José Felipe dos Santos Neto

CAPÍTULO 13.....238
Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: desafios, estratégias pedagógicas e formação docente
Ana Francilene Sousa de Menezes
Irinaldo Caetano Marques

PARTE III - OCUPAÇÃO, CUIDADO E PRODUÇÃO DE AUTONOMIA - Cartografar corpos, cotidianos, subjetividades e participação social

CAPÍTULO 14.....257
Concepções teóricas sobre a Deficiência Intelectual e suas implicações para a Educação Inclusiva
Irinaldo Caetano Marques
Paula Almeida de Castro
Tatiana Cristina Vasconcelos
Edilene Araújo dos Santos

CAPÍTULO 15.....272
A centralidade da ocupação no desenvolvimento humano: contribuições da Terapia Ocupacional para a promoção da saúde, participação social e construção da identidade
Letícia de Alencar Andrade
Lizandra Lívia Soares dos Santos
Irinaldo Caetano Marques

CAPÍTULO 16.....289
Processamento sensorial da infância à adultez: contribuições da Terapia Ocupacional
Edjane dos Santos Sousa
Irene Ferreira Constâncio
Jacilene Costa de Medeiros
Janaína Silva de Araújo Basílio
Kerlany Béwily Oliveira de Sousa

CAPÍTULO 17.....307
Estratégias da Terapia Ocupacional para a promoção da autonomia nas atividades de vida diária em crianças com TEA e alterações do processamento sensorial
Alan Mak M. da Silva
Kennedy Dannilo C. dos Santos
Mirla Kely A. da Silva
Yago Bruno Diniz R. da Silva
Irinaldo Caetano Marques

CAPÍTULO 18.....326
A atuação do terapeuta ocupacional no contexto hospitalar na reabilitação funcional
Aline Cristine dos Santos
Flávia Fernandes Mota
Maria Kivianny Claudino Valerio
Williane Lemos de Almeida Jerônimo
Irinaldo Caetano Marques

CAPÍTULO 19.....343
Contribuições da Terapia Ocupacional para a luta antimanicomial e a saúde mental
Amanda Oliveira dos Santos
Ana Francisca Santana de Oliveira
Andréia Dias do Vale Melo
Camila de Môra Santos
Irinaldo Caetano Marques

APRESENTAÇÃO

Abrir este livro é aceitar um convite para percorrer territórios em movimento. Cada capítulo oferece uma entrada para experiências, práticas e trajetórias atravessadas pela inclusão, compreendida como um processo construído nas relações cotidianas, nas escolhas institucionais, nas formas de ensinar, cuidar, conviver e participar.

A cartografia constitui o fio que conecta os diferentes textos desta obra. Cartografar significa acompanhar caminhos enquanto eles se formam, perceber mudanças, reconhecer forças, registrar barreiras e compreender as mediações que atravessam a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a participação social. Esse movimento exige proximidade com as experiências e atenção às singularidades dos sujeitos e dos contextos.

Um mapa cartográfico permanece aberto, conectável e provisório. Ele se transforma à medida que novas relações, perguntas e experiências surgem. Sua elaboração acompanha os processos vivos e os sentidos produzidos por aqueles que habitam cada território. Nessa perspectiva, o conhecimento assume um caráter situado, relacional e implicado com a realidade que busca compreender.

Essa escolha orienta também o modo como a inclusão é abordada ao longo do livro. Cada prática inclusiva envolve pessoas concretas, histórias singulares, condições sociais, decisões pedagógicas, experiências corporais, afetos, tecnologias, políticas e redes de apoio. A inclusão ganha materialidade nos encontros, nas possibilidades de acesso, nas formas de acolhimento e nas condições oferecidas para que cada pessoa participe da vida coletiva com dignidade e reconhecimento.

A interdisciplinaridade amplia esse horizonte. Educação, Psicologia, Terapia Ocupacional, Saúde, Neurociências e Ciências Humanas encontram-se nas páginas desta obra para construir compreensões integradas sobre aprendizagem, funcionalidade, desenvolvimento, autonomia, acessibilidade e participação. Cada campo contribui com seus conceitos, métodos e práticas, ao mesmo tempo que se deixa interpelar pelas questões trazidas pelos demais.

Esse diálogo reconhece a integralidade dos sujeitos. Uma experiência pedagógica envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e institucionais. Uma intervenção psicológica repercute nos modos de aprender, conviver e participar. Uma tecnologia assistiva reorganiza relações comunicacionais e amplia espaços de pertencimento. Uma ocupação cotidiana articula corpo, identidade, ambiente, escolha e participação social. A inclusão emerge justamente nessas conexões.

A obra está organizada em três partes, concebidas como movimentos cartográficos: **habitar territórios, acompanhar processos educativos e produzir cuidado, autonomia e participação**. Esses movimentos funcionam como platôs interligados. Território, corpo, cultura, aprendizagem, memória, cuidado e participação atravessam o livro inteiro e criam passagens entre os capítulos.

A primeira parte convida o leitor a acompanhar os espaços vividos, os saberes culturais, as experiências corporais e as formas de pertencimento. O capítulo inicial apresenta a cartografia como possibilidade de compreensão dos espaços, das diferenças e dos processos de inclusão escolar, oferecendo uma base conceitual para a leitura da obra. Em seguida, as trajetórias de estudantes do Sertão Paraibano revelam como a atuação interdisciplinar pode produzir respostas contextualizadas às demandas da inclusão. A Educação Infantil do Campo amplia essa discussão ao destacar práticas pedagógicas conectadas às realidades, aos ritmos e aos conhecimentos das comunidades.

As narrativas de rezadeiras e trabalhadoras do campo evidenciam a força educativa da memória e dos saberes construídos entre gerações. A valorização da mulher negra no ensino de História, mediada pela literatura, aproxima currículo, representatividade e reconhecimento cultural. Encerrando a parte, o esporte adaptado apresenta o corpo como território de experiência, identidade, bem-estar, propósito de vida e participação. Esses capítulos mostram que os territórios se constituem pelas relações que as pessoas estabelecem com os lugares, com suas histórias e com os outros. Cada espaço vivido guarda marcas de resistência, criação, memória e produção de sentidos.

A segunda parte percorre diferentes espaços-tempos da educação, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Os capítulos acompanham práticas docentes, estratégias de acessibilidade, trabalho colaborativo, formação profissional, adaptações avaliativas e mediações tecnológicas. A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular inaugura esse percurso, situando desafios e possibilidades presentes no cotidiano escolar. O diálogo entre professor regente e Atendimento Educacional Especializado evidencia a relevância do planejamento compartilhado e da corresponsabilidade pedagógica.

O Desenho Universal para a Aprendizagem aparece como referência para a construção de avaliações acessíveis no ensino de espanhol, considerando as singularidades de estudantes com TEA e TDAH. O uso do Hand Talk amplia a discussão sobre comunicação e interação entre pessoas surdas e ouvintes. A experiência de ensino colaborativo na Educação de Jovens e Adultos destaca o valor dos encontros profissionais na criação de

caminhos inclusivos. A trajetória de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior coloca em evidência acessibilidade, permanência e participação acadêmica. A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil encerra essa parte, articulando estratégias pedagógicas, formação docente e atenção às especificidades do desenvolvimento infantil.

Em conjunto, esses capítulos revelam a inclusão como prática produzida nas decisões cotidianas. Planejar, avaliar, comunicar, ensinar e colaborar constituem ações capazes de ampliar a presença e a participação dos estudantes nos processos educativos.

A terceira parte acompanha os processos de cuidado, desenvolvimento humano, autonomia e participação social. A ocupação funciona como eixo articulador, pois conecta corpo, ambiente, identidade, cotidiano, vínculos e escolhas. O primeiro capítulo dessa parte discute a centralidade da ocupação na promoção da saúde, na construção da identidade e na participação social. Em continuidade, o processamento sensorial é abordado da infância à vida adulta, evidenciando sua relação com as experiências corporais e com a organização do cotidiano.

As estratégias da Terapia Ocupacional voltadas às atividades de vida diária apresentam caminhos para o fortalecimento da autonomia de crianças com TEA e alterações do processamento sensorial. A atuação profissional no contexto hospitalar amplia o debate para os processos de reabilitação funcional e reconstrução da vida cotidiana. A obra se encerra com as contribuições da Terapia Ocupacional para a luta antimanicomial e para a saúde mental. O cuidado em liberdade, a convivência comunitária e a participação social expressam o compromisso ético e político que atravessa todo o livro: construir condições para que cada pessoa exerça escolhas, estabeleça vínculos e ocupe o mundo como sujeito de direitos.

Os capítulos reunidos em **Cartografias Interdisciplinares no Paradigma da Inclusão** compõem um mapa vivo de experiências, reflexões e intervenções. Cada texto acompanha um território específico e, ao mesmo tempo, cria conexões com os demais. O leitor pode iniciar seu percurso pela temática que mais se aproxima de sua formação, de sua prática profissional ou de suas inquietações e, a partir dela, estabelecer outras rotas de leitura.

Esperamos que estas páginas favoreçam encontros entre saberes e experiências, despertem perguntas e fortaleçam práticas comprometidas com a dignidade humana. Cartografar a inclusão significa permanecer atento ao que se transforma, ao que emerge nos encontros e às possibilidades que cada contexto oferece. Este livro nasce desse compromisso: acompanhar percursos, reconhecer singularidades e ampliar caminhos de aprendizagem, cuidado, autonomia e participação.

CAPÍTULO 1

Cartografar os espaços vividos, os saberes e as diferenças no processo de inclusão escolar

Tatiana Cristina Vasconcelos
Paula Almeida de Castro
Irinaldo Caetano Marques
Joselito Santos



Um mapa inclusivo começa a ser traçado quando a escola deixa de procurar onde localizar a diferença e passa a interrogar as relações que transformam algumas diferenças em desigualdades, impedimentos e silêncios (Os autores).

ABRIR O MAPA: UMA ENTRADA PELOS TERRITÓRIOS DA INCLUSÃO

Todo mapa começa por uma escolha. Escolhem-se escalas, pontos de referência, fronteiras, nomes e caminhos. Algo se torna visível; algo permanece fora do enquadramento. Mesmo os mapas que se apresentam como descrições neutras do mundo participam de sua organização, porque distribuem centralidades e margens, autorizam percursos e tornam outros menos reconhecíveis. Ao aproximarmos cartografia e inclusão escolar, essa dimensão política do ato de mapear adquire especial importância. Não buscamos desenhar um território já pronto, no qual estudantes, profissionais, práticas e instituições ocupariam posições previamente determinadas. Interessa-nos acompanhar como os territórios educacionais se fazem e se desfazem nas relações: como uma sala de aula pode tornar-se espaço de pertencimento para alguns e de vigilância para outros; como uma política pode abrir direitos e, simultaneamente, produzir novas formas de classificação; como uma intervenção pode ampliar a participação ou reforçar a ideia de que o problema reside no corpo que não corresponde à norma.

Cartografar a inclusão exige, portanto, deslocar o olhar do estudante concebido como portador isolado de uma necessidade para as redes que participam da produção de suas possibilidades de aprender, comunicar-se, circular e pertencer. A diferença não chega à escola como um dado natural dotado de significado único. Ela é interpretada por currículos, diagnósticos, expectativas de desenvolvimento, arquiteturas, tempos escolares, modos de avaliar, relações familiares, saberes profissionais e políticas públicas. Nessas conexões, certas características passam a ser reconhecidas como potência, enquanto outras são traduzidas como déficit, atraso, inadequação ou risco. Uma cartografia da inclusão pergunta pelas condições que tornam possíveis essas traduções e pelos efeitos que elas produzem na vida escolar.

A inclusão escolar costuma ser apresentada como horizonte consensual. Entretanto, seus sentidos permanecem em disputa. Há concepções que a reduzem ao acesso físico de estudantes com deficiência à escola comum; outras a vinculam à oferta de serviços especializados; há ainda perspectivas comprometidas com a transformação das culturas, políticas e práticas educacionais para garantir presença, participação, aprendizagem e pertencimento. Essas diferenças não são apenas terminológicas. Elas orientam decisões sobre currículo, avaliação, financiamento, formação profissional e organização dos apoios.

A cartografia recente da Educação Inclusiva na Educação Especial mostra que políticas e práticas são recontextualizadas nos diferentes territórios nacionais e internacionais. Pletsch e Mendes (2024) chamam atenção para a heterogeneidade das traduções locais da inclusão, evidenciando que o avanço normativo convive com desigualdades estruturais, disputas conceituais e arranjos institucionais diversos. A imagem de uma cartografia em construção impede que a inclusão seja narrada como trajetória linear de progresso. Direitos conquistados podem coexistir com práticas segregadoras; discursos de participação podem ser acompanhados por currículos empobrecidos; apoios necessários podem converter-se em mecanismos de afastamento da experiência comum.

A cartografia das controvérsias oferece outra contribuição a esse debate. Ao acompanhar a disputa entre escola comum e escola especial, Souza *et al*. (2025) analisam documentos, instituições, movimentos, pesquisadores e normativas como participantes de uma rede sociopolítica. Essa abordagem mostra que uma controvérsia não se esclarece apenas pela identificação de opiniões opostas. É necessário seguir os atores, observar as alianças, examinar os objetos mobilizados como prova e reconhecer como determinadas versões da realidade ganham estabilidade. Para a educação inclusiva, isso significa perguntar quem pode definir o que conta como cuidado, proteção, aprendizagem adequada ou participação possível.

A inclusão constitui, assim, um território de saber-poder. Diagnósticos podem assegurar direitos e acesso a apoios, ao mesmo tempo que fixam expectativas e reduzem a pessoa a uma identidade clínica. Avaliações podem tornar visíveis necessidades pedagógicas, mas também produzir hierarquias e justificar percursos empobrecidos. Tecnologias assistivas ampliam formas de comunicação e autonomia, embora possam ser ofertadas sem participação do usuário ou empregadas para normalizar comportamentos. A cartografia sustenta essas ambivalências sem procurar resolvê-las por uma síntese apressada. Seu compromisso é tornar visíveis os efeitos das práticas e acompanhar os pontos nos quais outras composições se tornam possíveis.

A diferença não designa um conjunto de indivíduos situados fora de uma normalidade estável. Todos os processos educativos envolvem variações de linguagem, corpo, atenção, memória, mobilidade, desejo, experiência cultural e modos de aprender. A norma opera quando essas variações são distribuídas em escalas de valor e convertidas em referências que definem quem acompanha, quem atrasa, quem pode decidir e quem necessita ser conduzido. A inclusão escolar torna-se limitada quando pretende aproximar cada estudante do padrão sem interrogar o próprio padrão.

Nesse ponto, a cartografia aproxima-se das filosofias da diferença e dos estudos críticos da deficiência. Em vez de perguntar apenas como incluir um corpo previamente considerado desviante, examina-se como práticas escolares produzem normalidade e deficiência. Isso não elimina as materialidades corporais, as dores, as necessidades de apoio ou as especificidades funcionais. O deslocamento consiste em analisar como essas materialidades se encontram com ambientes, discursos e tecnologias. A deficiência deixa de ser explicação total da experiência e passa a ser compreendida em uma trama relacional, política e cultural.

Essa perspectiva também impede romantizar a diferença. Celebrar genericamente a diversidade pode ocultar desigualdades concretas, negligenciar apoios e silenciar experiências de sofrimento. Uma ética cartográfica reconhece a diferença como potência de variação e, simultaneamente, acompanha as relações que expõem determinados grupos à exclusão, à violência e à precarização. O compromisso inclusivo exige transformar condições de participação, e não apenas substituir vocabulários deficitários por expressões positivas.

Este capítulo reúne três dimensões inseparáveis: os espaços vividos, os saberes e as diferenças. Os espaços vividos remetem aos lugares apropriados pelos sujeitos, atravessados por memórias, afetos, barreiras, rotinas e expectativas. Os saberes incluem tanto os conhecimentos científicos e profissionais quanto os saberes cotidianos, comunitários, corporais e experienciais que sustentam formas de cuidado e participação. As diferenças referem-se às múltiplas maneiras de existir, aprender, comunicar-se e relacionar-se, sempre produzidas em contextos históricos e culturais. Cartografar essas dimensões significa acompanhar como se conectam, entram em conflito e inventam possibilidades no processo de inclusão escolar.

Este capítulo inaugura a primeira parte do e-book e oferece uma chave de leitura para o conjunto da obra. A cartografia será tratada como perspectiva epistemológica, política de pesquisa e atitude de intervenção. Essa escolha permite aproximar capítulos situados em diferentes campos — Educação, Psicologia, História, Terapia Ocupacional, saúde e neurociências — sem apagar suas especificidades. A interdisciplinaridade aqui proposta não consiste em reunir especialidades ao redor de um sujeito fragmentado. Ela demanda construir zonas de interlocução nas quais os saberes possam rever seus próprios limites diante da complexidade dos territórios inclusivos.

DA REPRESENTAÇÃO AO ACOMPANHAMENTO DE PROCESSOS: RIZOMAS, TERRITÓRIOS, AGENCIAMENTOS E LINHAS

Na tradição moderna, representar significou tornar o mundo inteligível mediante formas relativamente estáveis: delimitar objetos, estabelecer identidades, ordenar diferenças e explicar relações a partir de estruturas supostamente anteriores aos acontecimentos. Deleuze e Guattari deslocam esse regime de pensamento ao propor uma filosofia da imanência interessada menos em reconhecer formas prontas do que em acompanhar como elas se constituem, estabilizam-se, entram em crise e se recompõem. A cartografia nasce desse deslocamento. Ela não abandona a produção de mapas; redefine o estatuto do mapa. Em vez de espelho de uma realidade já dada, o mapa passa a funcionar como operação que entra na realidade, conecta elementos heterogêneos e participa da produção do território que pretende conhecer (Deleuze; Guattari, 1995).

Essa mudança exige distinguir mapa e decalque. O decalque reproduz uma organização previamente reconhecida: parte de uma forma, identifica seus componentes e procura reencontrá-la no campo. O mapa trabalha com conexões, intensidades, passagens e transformações; permanece aberto a entradas diversas e pode ser retomado, invertido, prolongado ou ligado a outros mapas. Não se trata de opor ingenuamente um mapa criativo a todo procedimento representacional. O próprio mapa pode conter decalques, assim como classificações e esquemas podem ser reinscritos em uma investigação processual. O princípio metodológico decisivo consiste em recolocar os decalques sobre os mapas, isto é, subordinar categorias e representações ao acompanhamento dos processos concretos que as produzem e modificam (Deleuze; Guattari, 1995).

Para a educação inclusiva, esse deslocamento possui consequências epistemológicas e políticas. Uma investigação guiada pela representação tende a partir de identidades estabilizadas — estudante com deficiência, professora regente, profissional de apoio, sala comum, atendimento especializado — e a perguntar como cada elemento desempenha a função que lhe foi atribuída. Uma cartografia pergunta como essas posições são produzidas e negociadas em situações concretas; quais saberes as legitimam; que objetos, documentos, afetos e normas participam de sua composição; e quais efeitos resultam dessas relações. A diferença deixa de aparecer como atributo isolado de um indivíduo e passa a ser acompanhada no agenciamento que a torna potência, necessidade de apoio, desvio, barreira ou desigualdade.

O rizoma fornece a primeira imagem conceitual para essa passagem. Deleuze e Guattari contrapõem o pensamento rizomático aos modelos arborescentes, organizados por origem, filiação, centro e hierarquia. A árvore distribui posições a partir de uma unidade superior; o rizoma cresce pelo meio, conecta elementos heterogêneos e admite múltiplas entradas e

saídas. Sua unidade não está dada de antemão, porque ele se constitui como multiplicidade: suas dimensões aumentam ou diminuem conforme as conexões que estabelece (Deleuze; Guattari, 1995). Ronald Bogue observa que a força do rizoma reside justamente em desafiar sistemas centrados e totalizações, permitindo pensar composições sem submetê-las a uma origem única ou a uma ordem transcendente (Bogue, 2008).

Pensar rizomaticamente não significa afirmar que tudo se conecta indistintamente. As conexões possuem condições, velocidades, assimetrias e efeitos. Uma escola pode conectar família, serviços de saúde, assistência social, tecnologias e profissionais especializados e, ainda assim, produzir um circuito que devolve continuamente o estudante ao diagnóstico. Outra composição pode articular os mesmos elementos para ampliar comunicação, acesso curricular e autonomia. A cartografia precisa investigar a qualidade das conexões: o que circula, quem decide, quais vozes ganham autoridade, onde os fluxos se interrompem e que sujeitos permanecem nas margens da rede. O rizoma não oferece uma imagem harmoniosa da inclusão; oferece uma analítica das multiplicidades e das disputas que as atravessam.

Os princípios de conexão e heterogeneidade permitem compreender que qualquer ponto de um rizoma pode ligar-se a outro, sem que os elementos precisem pertencer ao mesmo registro. Nas práticas inclusivas, corpos, normas, arquiteturas, diagnósticos, tecnologias, tempos de aula, ruídos, afetos, expectativas familiares e concepções pedagógicas conectam-se na produção da participação. O princípio da multiplicidade impede reduzir essa trama a uma causa soberana. Já o princípio da ruptura a-significante mostra que um rizoma pode ser interrompido e retomado segundo outras linhas: uma prática excludente pode sofrer deslocamentos, mas uma invenção inclusiva também pode ser capturada e convertida em rotina normalizadora. Por fim, cartografia e decalcomania indicam que a pesquisa precisa produzir mapas capazes de acompanhar essas variações, em vez de apenas reconhecer estruturas já conhecidas (Deleuze; Guattari, 1995).

O território constitui outro operador indispensável. Em Deleuze e Guattari, território não coincide com superfície geográfica nem com espaço possuído. Ele emerge quando matérias, gestos, ritmos, signos e afetos adquirem consistência e passam a organizar um modo de habitar. O território é expressivo antes de ser proprietário: constitui-se por marcas, repetições, ritornelos e distâncias que tornam um meio habitável e reconhecível (Deleuze; Guattari, 1997). Uma sala de aula territorializa-se por horários, lugares de fala, modos de circular, regras de silêncio, sinais sonoros, disposições das carteiras, expectativas de atenção e formas legítimas de

demonstrar aprendizagem. Esses elementos produzem segurança e pertencimento para alguns, ao mesmo tempo que podem gerar desorientação, sobrecarga ou exposição para outros.

A noção de território permite analisar a inclusão para além da oposição presença/ausência. Um estudante pode estar fisicamente na sala comum e permanecer territorialmente situado à margem do trabalho coletivo: em uma carteira separada, acompanhado exclusivamente por um adulto, submetido a tarefas paralelas ou autorizado a participar apenas em momentos controlados. De modo inverso, um apoio individual pode ampliar sua presença no território comum quando funciona como mediação transitória, comunica necessidades e favorece relações com colegas e conhecimentos. A questão cartográfica não é decidir previamente se determinado recurso inclui ou exclui, mas acompanhar como ele entra no território, que relações compõe e quais possibilidades de participação faz existir.

Todo território contém movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Desterritorializar não equivale simplesmente a abandonar um lugar; designa a perda de consistência de uma composição e a abertura de seus elementos para outras relações. Reterritorializar refere-se às novas formas de estabilização que se produzem nesse movimento. Os dois processos são inseparáveis: toda desterritorialização encontra reterritorializações, ainda que provisórias, e toda territorialização permanece atravessada por forças capazes de deslocá-la (Deleuze; Guattari, 1996; 1997). Uma avaliação multimodal pode desterritorializar a centralidade da escrita ao admitir formas orais, visuais, corporais ou digitais de expressão. Contudo, pode reterritorializar o estudante em um currículo empobrecido quando a flexibilização se converte em redução sistemática dos objetivos de aprendizagem.

Essa dupla operação impede identificar mudança com emancipação. A retirada de uma barreira pode produzir novas dependências; a criação de um serviço pode fortalecer direitos ou consolidar trajetórias paralelas; o reconhecimento diagnóstico pode assegurar apoio e, simultaneamente, estreitar expectativas. A análise cartográfica acompanha essas ambivalências sem resolvê-las por antecipação. Corazza (2012) mostra que a apropriação educacional de Deleuze e Guattari exige atenção simultânea às multiplicidades e aos movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, tomando a pesquisa como prática que raspa clichês e interroga aquilo que se apresenta como naturalmente organizado. Essa orientação é particularmente fecunda para a inclusão, campo no qual dispositivos de cuidado e mecanismos de normalização frequentemente coexistem.

O conceito de agenciamento aprofunda essa perspectiva relacional. Um agenciamento não é uma simples reunião de elementos nem uma estrutura que determina previamente suas funções. Trata-se de uma composição provisória entre corpos, objetos, ações, afetos, enunciados, normas e signos, cuja capacidade de agir depende das relações que se estabelecem. Deleuze e Guattari distinguem duas faces inseparáveis: uma face maquínica, referente às misturas de corpos, ações e paixões; e uma face coletiva de enunciação, referente aos regimes de signos e às formas de dizer que atribuem sentidos, posições e obrigações (Deleuze; Guattari, 1995; 1996).

Em uma situação inclusiva, o agenciamento pode envolver estudante, professora, colegas, profissional de apoio, material didático, plataforma digital, iluminação, ruído, laudo, legislação, planejamento e expectativas de desempenho. A dimensão maquínica aparece nas disposições corporais, nos deslocamentos, nas tecnologias e nos ritmos da atividade. A dimensão enunciativa aparece quando o estudante é nomeado como incapaz, autônomo, agitado, especial, incluído ou dependente; quando um documento autoriza apoio; quando uma orientação pedagógica define quem pode ensinar e quem apenas acompanha. Nenhuma dessas dimensões atua separadamente. Os enunciados reorganizam corpos e práticas; as materialidades sustentam, desmentem ou transformam os discursos.

O agenciamento também possui dois eixos analíticos. Em um eixo horizontal, articulam-se conteúdo e expressão, corpos e enunciados. Em um eixo vertical, distinguem-se movimentos de territorialização, que estabilizam funções e identidades, e movimentos de desterritorialização, que abrem a composição para outras possibilidades (Deleuze; Guattari, 1995). Essa formulação permite examinar por que a mesma tecnologia assistiva produz efeitos distintos em contextos diferentes. Quando integrada ao planejamento, disponível ao estudante e reconhecida pelos interlocutores, ela pode ampliar autonomia comunicativa. Quando controlada exclusivamente pelo adulto, usada apenas em situações especiais ou desconectada das interações da turma, pode reforçar dependência e isolamento. O objeto não possui valor inclusivo intrínseco; sua potência emerge do agenciamento.

As linhas constituem a dimensão dinâmica desses processos. Deleuze e Guattari recusam a ideia de que pessoas e instituições sejam unidades compactas. Somos atravessados por linhas de naturezas distintas: linhas molares ou de segmentaridade dura, linhas moleculares ou flexíveis e linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996). As linhas duras organizam grandes divisões, identidades e funções: normal/anormal, regular/especial, docente/especialista, capaz/incapaz, independente/dependente. Elas

tornam o território previsível, distribuem responsabilidades e produzem critérios de pertencimento. Na escola, aparecem em regulamentos, séries, horários, currículos, classificações diagnósticas e papéis profissionais.

As linhas moleculares atravessam essas segmentações por variações menores, negociações e deslocamentos cotidianos. Uma professora que reorganiza o tempo de uma atividade, um colega que inventa outra forma de comunicação, uma estudante que recusa a ajuda oferecida ou uma família que contesta a leitura institucional produzem movimentos que não rompem imediatamente a organização molar, mas alteram sua consistência. Essas linhas são menos visíveis e mais instáveis; operam nos detalhes, nos afetos e nas micropolíticas. Para a cartografia, acompanhar o molecular significa reconhecer que as transformações inclusivas nem sempre começam em reformas amplas: muitas vezes surgem em gestos discretos que redistribuem quem pode falar, decidir, experimentar e aprender.

As linhas de fuga correspondem aos movimentos pelos quais um agenciamento ultrapassa suas formas dominantes e cria possibilidades que ainda não estavam codificadas. Fuga, aqui, não significa evasão nem abandono da realidade. Trata-se de fazer fugir um sistema, isto é, revelar suas fissuras e colocar seus elementos em outra composição. Uma linha de fuga pode emergir quando estudantes produzem modos de participação que escapam às alternativas previstas; quando o currículo deixa de organizar apoios pela lógica da deficiência e passa a prever múltiplos percursos para a turma; ou quando a equipe escolar reconhece os saberes dos próprios sujeitos como parte da decisão pedagógica. Entretanto, Deleuze e Guattari advertem que as linhas de fuga não são boas por natureza: podem converter-se em linhas de destruição, ser interrompidas ou capturadas por novas segmentações (Deleuze; Guattari, 1996).

Essa cautela é decisiva para evitar uma leitura celebratória da inovação. Uma prática aparentemente flexível pode reintroduzir a norma sob nova linguagem; um projeto individualizado pode constituir linha de invenção ou tornar-se mecanismo de exclusão curricular; uma experiência exitosa pode perder sua potência ao ser transformada em receita universal. Cartografar as linhas exige acompanhar seus destinos: o que elas deslocam, que novas relações tornam possíveis, onde são capturadas e quais efeitos produzem sobre os sujeitos. Corazza (2012) propõe que a pesquisa educacional inspirada em Deleuze e Guattari tome as linhas de fuga e as linhas moleculares como vias privilegiadas de análise, sem perder de vista as segmentações duras que procuram represar os movimentos do campo.

Rizomas, territórios, agenciamentos e linhas não devem ser convertidos em categorias independentes. Eles compõem uma mesma analítica processual. O rizoma explicita a multiplicidade das conexões; o

território indica as consistências produzidas por ritmos, signos e modos de habitar; o agenciamento permite examinar como elementos heterogêneos passam a funcionar juntos; e as linhas tornam visíveis as segmentações, variações e fugas que transformam essas composições. Bogue (2008) ressalta que os conceitos de Deleuze e Guattari formam uma rede conceitual: cada noção adquire sentido nas relações que estabelece com as demais. Empregá-los de modo isolado ou meramente metafórico reduz sua capacidade analítica.

Desse modo, passar da representação ao acompanhamento de processos significa alterar a própria pergunta de pesquisa. Em lugar de buscar a essência da inclusão, procura-se acompanhar onde, como e com quais efeitos determinadas práticas se tornam inclusivas ou excludentes. Em lugar de localizar a barreira exclusivamente no corpo ou no ambiente, investigam-se os agenciamentos que a produzem. Em lugar de classificar mudanças como avanços ou retrocessos, seguem-se movimentos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização e captura. A pesquisadora não observa essas linhas de um exterior neutro: suas escolhas, registros, conceitos e intervenções entram no mapa e precisam ser analisados como parte do campo.

A cartografia assume, assim, um rigor distinto do modelo que procura controlar previamente todas as variáveis. Seu rigor reside na fidelidade aos movimentos do território, na explicitação das decisões, na análise da implicação e na capacidade de sustentar a complexidade sem transformá-la em indeterminação. Passos, Kastrup e Escóssia (2009) traduzem essa orientação metodológica ao definir a cartografia como acompanhamento de processos e pesquisa-intervenção. Silva e Silva (2025) reforçam que ela constitui uma política de pesquisa, porque envolve uma tomada de posição diante do conhecimento e dos sujeitos. Na educação inclusiva, essa política compromete a investigação com a produção de condições mais justas de presença, participação, aprendizagem e pertencimento, sem pretender antecipar a forma que essas condições deverão assumir em cada território.

ESPAÇOS VIVIDOS: QUANDO O LUGAR É PRODUZIDO PELA EXPERIÊNCIA E PELOS SABERES EM RELAÇÃO

A escola é frequentemente descrita por sua estrutura: salas, corredores, pátios, laboratórios, salas de recursos e setores administrativos. A experiência escolar, contudo, não coincide com a planta do edifício. Um mesmo corredor pode significar autonomia para quem circula livremente, risco para quem enfrenta barreiras arquitetônicas, desorientação para quem necessita de referências visuais ou sobrecarga para quem é afetado intensamente por ruídos e aglomerações. O espaço vivido emerge da relação entre corpos, objetos, memórias, ritmos e possibilidades de ação.

Cartografar espaços vividos significa acompanhar essas apropriações diferenciais. A acessibilidade não pode ser verificada apenas pela presença formal de uma rampa, de uma sala de Atendimento Educacional Especializado ou de um recurso tecnológico. É necessário observar onde a circulação se interrompe, quais atividades exigem ajuda não escolhida, quem ocupa os lugares centrais, quais estudantes são retirados da sala, em que momentos a comunicação falha e como os sujeitos recriam os ambientes. A barreira não reside simplesmente no espaço nem no corpo; ela acontece na relação.

Essa compreensão amplia o próprio sentido de território educativo. A inclusão atravessa a escola, a família, os serviços de saúde e assistência, os espaços culturais, as práticas esportivas, os ambientes digitais e as comunidades. Os percursos entre esses lugares podem formar redes de apoio ou trajetórias fragmentadas, marcadas pela repetição de avaliações, pela ausência de comunicação e pela transferência de responsabilidades. Cartografar a rede implica seguir encaminhamentos, documentos, esperas, retornos e interrupções. Um fluxograma institucional pode servir como ponto de partida, desde que seja lido como mapa vivo, suscetível a desvios e reorganizações, e não como representação exata do percurso de todas as pessoas.

Uma cartografia interdisciplinar não reúne saberes como peças de um quebra-cabeça cuja imagem final já estivesse definida. Ela acompanha como cada campo formula problemas, produz evidências e intervém. Pergunta também quais saberes conquistam maior autoridade e quais permanecem subalternizados. Em muitos cotidianos escolares, o discurso diagnóstico ocupa posição de verdade e suspende decisões pedagógicas até que um laudo nomeie a diferença. Em outros contextos, conhecimentos clínicos relevantes são rejeitados em nome de uma compreensão abstrata da diversidade, privando estudantes de apoios necessários. A cartografia

permite analisar ambas as reduções e compor interlocuções sem hierarquias prévias.

Os saberes dos próprios estudantes e de suas famílias precisam integrar essa composição. Pessoas com deficiência acumulam conhecimentos sobre barreiras, estratégias de comunicação, ritmos, tecnologias e formas de apoio que frequentemente não aparecem nos documentos institucionais. Esses saberes não devem ser incorporados apenas como depoimentos ilustrativos de análises produzidas por especialistas. A participação exige condições para que os sujeitos interfiram na definição dos problemas, na interpretação dos registros e na construção das respostas. Uma cartografia inclusiva é também uma cartografia com as pessoas, ainda que as relações de poder não desapareçam pelo simples uso de procedimentos participativos.

GESTOS CARTOGRÁFICOS NA PESQUISA E NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

A cartografia não oferece um protocolo universal, mas apresenta gestos que orientam a produção do campo. O primeiro consiste em habitar o território. Habitar ultrapassa visitar ou observar à distância. Significa acompanhar ritmos, participar de atividades, reconhecer códigos, construir confiança e perceber como o cotidiano se organiza. A inserção prolongada permite observar diferenças entre aquilo que os documentos prescrevem e o que as práticas efetivamente produzem.

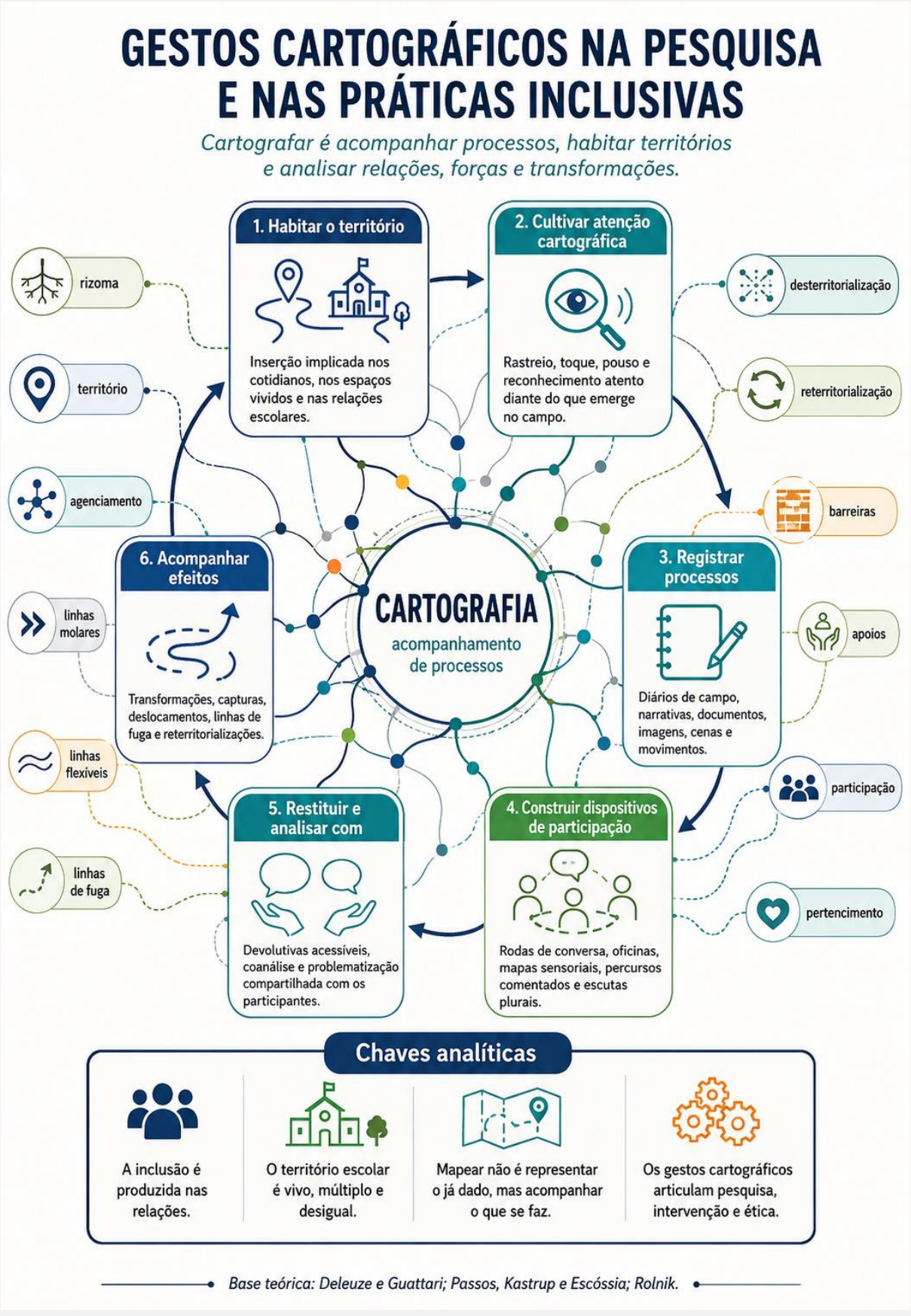
O segundo gesto é cultivar uma atenção aberta. Kastrup (2007) descreve o funcionamento da atenção cartográfica por movimentos de rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento. O rastreio acompanha variações sem fixar antecipadamente o objeto; o toque corresponde ao momento em que algo convoca a atenção; o pouso delimita provisoriamente um campo de observação; o reconhecimento atento investiga o que se apresenta sem reduzi-lo rapidamente a uma categoria conhecida. Em práticas inclusivas, essa atenção ajuda a perceber gestos mínimos de participação, barreiras naturalizadas e invenções que escapam aos registros padronizados.

O terceiro gesto é registrar processos. Diários de campo, conversas, imagens, mapas afetivos, narrativas, documentos, objetos, produções estudantis e cenas do cotidiano podem compor o corpus cartográfico. O valor desses materiais depende de sua capacidade de acompanhar relações e transformações. Um diário de campo não é depósito de impressões pessoais; ele constitui dispositivo reflexivo no qual a pesquisadora registra acontecimentos, decisões, afetos, dúvidas e mudanças de direção. Também pode tornar visível sua implicação e os efeitos de sua presença.

O quarto gesto é construir dispositivos de participação. Rodas de conversa, oficinas, caminhadas comentadas, mapas sensoriais, registros fotográficos produzidos pelos participantes, linhas do tempo e narrativas coletivas podem abrir outras formas de expressão. O dispositivo não é neutro: convoca determinados dizeres, organiza posições e cria possibilidades de encontro. Por isso, precisa ser continuamente analisado e ajustado às formas de comunicação e participação dos sujeitos.

O quinto gesto é restituir e analisar com. A restituição não corresponde apenas à apresentação final dos resultados. Ela pode ocorrer durante a pesquisa, quando interpretações provisórias retornam aos participantes e produzem novas questões. Em contextos inclusivos, é necessário garantir formatos acessíveis de restituição, considerando linguagem, comunicação, tempo e suportes. A coanálise não elimina a responsabilidade autoral de quem pesquisa, mas impede que a interpretação se feche sobre os sujeitos sem encontrar suas concordâncias, tensões e recusas.

O sexto gesto é acompanhar efeitos. Uma intervenção pode produzir resultados distintos daqueles previstos. A criação de um espaço de apoio pode ampliar a participação ou consolidar a retirada frequente de estudantes da sala comum. Um recurso digital pode favorecer autonomia ou criar dependência de um mediador. Uma formação docente pode deslocar práticas ou apenas atualizar a linguagem institucional. Cartografar requer seguir esses efeitos e reconhecer que as linhas de transformação convivem com movimentos de captura.


GESTOS CARTOGRÁFICOS NA PESQUISA E NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS
Cartografar é acompanhar processos, habitar territórios e analisar relações, forças e transformações.
1. Habitar o território
Inserção implicada nos cotidianos, nos espaços vividos e nas relações escolares.
2. Cultivar atenção cartográfica
Rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento diante do que emerge no campo.
3. Registrar processos
Diários de campo, narrativas, documentos, imagens, cenas e movimentos.
4. Construir dispositivos de participação
Rodas de conversa, oficinas, mapas sensoriais, percursos comentados e escutas plurais.
5. Restituir e analisar com
Devolutivas acessíveis, coanálise e problematização compartilhada com os participantes.
6. Acompanhar efeitos
Transformações, capturas, deslocamentos, linhas de fuga e reterritorializações.
CARTOGRAFIA
acompanhamento de processos
rizoma
território
agenciamento
linhas molares
linhas flexíveis
linhas de fuga
desterritorialização
reterritorialização
barreiras
apoios
participação
pertencimento
Chaves analíticas
A inclusão é produzida nas relações.
O território escolar é vivo, múltiplo e desigual.
Mapear não é representar o já dado, mas acompanhar o que se faz.
Os gestos cartográficos articulam pesquisa, intervenção e ética.
Base teórica: Deleuze e Guattari; Passos, Kastrup e Escóssia; Rolnik.

Contudo, a expansão do termo cartografia nas pesquisas educacionais traz riscos que precisam ser enfrentados. O primeiro é seu uso meramente metafórico. Chamar qualquer levantamento, revisão ou descrição de "cartografia" esvazia a densidade epistemológica do conceito. Um estudo cartográfico precisa explicitar quais processos acompanha, como o território foi habitado, de que modo a implicação foi analisada e quais dispositivos permitiram seguir forças, relações e transformações.

O segundo risco é converter abertura em indefinição. A cartografia admite mudanças de percurso, mas exige problema de pesquisa, decisões metodológicas justificadas, registros consistentes e análise rigorosa. O percurso pode não estar completamente definido no início; ainda assim, suas modificações devem ser documentadas e discutidas. A escrita cartográfica não é sinônimo de fragmentação aleatória. Sua forma pode ser inventiva desde que sustente a inteligibilidade dos movimentos acompanhados.

O terceiro risco é romantizar a proximidade com o campo. Implicação não equivale a transparência, empatia plena ou ausência de assimetrias. Pesquisadores, profissionais, estudantes e familiares ocupam posições distintas e dispõem de diferentes condições para autorizar discursos. A reflexividade cartográfica precisa examinar quem define os temas, quem controla os registros, quem pode recusar e quem será reconhecido como autor do conhecimento produzido.

O quarto risco é estetizar a vulnerabilidade. Narrativas, imagens e cenas sensíveis podem intensificar a escrita, mas também expor participantes e transformar sofrimento em recurso retórico. A ética não se encerra no consentimento formal. Ela envolve anonimização quando necessária, negociação dos registros, cuidado com detalhes identificáveis, acessibilidade dos procedimentos e atenção aos efeitos que a publicação pode produzir nos territórios.

O quinto risco é tratar toda ruptura como emancipatória. Linhas de fuga podem gerar invenções, mas também deslocar formas de controle e produzir novas exclusões. Práticas individualizadas, por exemplo, podem responder a necessidades singulares e, simultaneamente, retirar o estudante do currículo comum. A análise cartográfica sustenta essa tensão e evita classificar previamente as práticas como inclusivas apenas porque são novas ou bem-intencionadas.

PARA CONTINUAR CARTOGRAFANDO

Cartografar os espaços vividos, os saberes e as diferenças deslocam a inclusão de um destino institucional para um processo permanentemente produzido. A escola inclusiva não existe como modelo concluído que possa ser aplicado de maneira uniforme. Ela se faz nas decisões sobre quem pode entrar, permanecer, aprender, falar, circular, criar vínculos e participar do conhecimento comum. Faz-se também nas interrupções, nos conflitos e nas resistências que revelam os limites das práticas instituídas.

A cartografia contribui para esse campo ao sustentar perguntas que permanecem abertas: que forças organizam determinado território escolar? Quais saberes são autorizados a explicar os estudantes? Onde as barreiras se produzem? Que relações ampliam a potência de agir? Quais práticas inventam outras formas de participação e quais reproduzem, sob novas linguagens, antigas separações? Essas perguntas não conduzem a respostas universais. Elas orientam uma atenção ética às singularidades e aos efeitos concretos das políticas e intervenções.

Nesse sentido, o mapa que este e-book oferece não pretende dizer ao leitor onde a inclusão está. Ele convida a acompanhar como ela acontece, onde se interrompe e por quais brechas pode continuar sendo inventada. Cada capítulo acrescenta linhas, apaga fronteiras rígidas e torna visíveis conexões que atravessam educação, saúde, cultura, corpo e vida cotidiana. O mapa permanece aberto porque os territórios também permanecem. Cartografá-los é assumir que conhecer a inclusão implica participar de sua transformação.

REFERÊNCIAS

BOGUE, Ronald**. Deleuze and Guattari**. London: Routledge, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=6tqHAgAAQBAJ. Acesso em: 3 ago. 2026.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, n. 8, p. 125-144, 2012. DOI: 10.5902/198373485298. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298. Acesso em: 3 ago. 2026.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2007. Disponível

em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/8rWQrJSBTg7w8zTV47svGTq/. Acesso em: 3 ago. 2026.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpqdGcPVtWFbWn/. Acesso em: 3 ago. 2026.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Bauru, v. 30, e143p, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTCQD4J/. Acesso em: 3 ago. 2026.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SILVA, Leiliane Domingues da; SILVA, Dagmar de Mello e. Cartografia em educação: método ou política de pesquisa? **Educação**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, e48582, 2025. DOI: 10.15448/1981-2582.2025.1.48582. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/48582. Acesso em: 3 ago. 2026.

SOUZA, Luciana Costa *et al*. A educação inclusiva e as controvérsias entre a escola regular e a escola especial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300130, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bnHhKKDHMXRsjvRdHznwWmB/. Acesso em: 3 ago. 2026.

CAPÍTULO 2

Trajetórias de inclusão no Sertão Paraibano: a intervenção interdisciplinar com estudantes de Princesa Isabel sob o paradigma da inclusão

Ênio Firmino Leandro Florêncio
Ana Paula Nunes da Silva
Brenda de Fátima Teodósio Gomes Rabêlo
Luís Alberto Henrique de Amorim
Analine de Sousa Fonseca



A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento do direito de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, cabendo aos sistemas de ensino assegurar condições adequadas para seu desenvolvimento, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Apesar dos avanços no campo normativo, a efetivação desse direito ainda se apresenta como um desafio concreto nos sistemas educacionais, frequentemente reduzida a adaptações pontuais, centradas no aluno, sem promover mudanças estruturais nas práticas pedagógicas.

Ao compreender a inclusão como expressão de múltiplas determinações, torna-se possível reorganizar o ensino a partir da diversidade, possibilitando que de fato os estudantes acessem os conhecimentos escolares e desenvolvam habilidades e competências preditoras para funcionalidade pessoal e participação social (Carvalho, 2004; Mantoan, 2015).

É nesse contexto que se insere o presente capítulo, buscando discutir como a articulação entre diferentes profissionais e estratégias de intervenções pode favorecer a construção de respostas mais integradas às demandas da educação inclusiva em contextos educacionais marcados por desafios estruturais e sociais específicos.

As intervenções desenvolvidas organizaram-se em três eixos complementares: o pedagógico, voltado ao planejamento universal da aprendizagem, desenvolvimento de projetos e adaptações curriculares; o psicológico, centrado no suporte emocional e na mediação de processos relacionados aos estigmas e às dificuldades de interação escolar; e o neuropsicológico, direcionado à avaliação e à elaboração de estratégias voltadas à atenção, memória e funções executivas.

Considerando que o método cartográfico pressupõe engajamento com processos em curso, nos quais sujeito e realidade se constituem mutuamente, a cartografia interdisciplinar aplicada à inclusão escolar orienta-se pelo acompanhamento de dinâmicas construídas nas relações entre os estudantes e seus territórios educativos. (Pletsch; Mendes, 2024).

Nessa perspectiva, a pesquisa assume um caráter indissociável da intervenção, voltando-se não apenas à identificação das demandas educacionais, mas também à construção de estratégias pedagógicas e ao acompanhamento das condições institucionais, subjetivas e sociais que atravessam as práticas inclusivas (Pletsch; Mendes, 2024).

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar os processos de encaminhamentos de estudantes construídos no cotidiano escolar, evidenciando os percursos estabelecidos entre professores, gestão

escolar e núcleo de apoio, bem como seus desdobramentos nas intervenções pedagógicas, psicológicas e sociais.

Ao tornar visíveis esses fluxos institucionais e as estratégias produzidas no contexto da inclusão, busca-se contribuir para a organização de práticas mais articuladas e interdisciplinares, fortalecendo a capacidade da escola de responder às demandas contemporâneas de forma mais efetiva e menos centrada na individualização das dificuldades escolares.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza interventiva, orientada pelo método cartográfico, conforme discutido por Pletsch e Mendes (2024). A cartografia, neste contexto, não se configura como um procedimento de coleta de dados estático, mas como um acompanhamento dos processos em curso, considerando a inseparabilidade entre sujeito, território e práticas institucionais. Desse modo, o percurso metodológico se constrói no próprio movimento das experiências vividas no contexto escolar, assumindo um caráter processual, relacional e implicado.

O estudo foi desenvolvido no município de Princesa Isabel-PB, no período de 2022 a 2026, tendo como lócus as escolas da rede municipal de ensino. Participaram da pesquisa profissionais que atuam diretamente na política de inclusão escolar, incluindo professores, gestores, psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais vinculados ao Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE). A participação dos pesquisadores ocorreu de forma implicada, uma vez que estes também atuaram como agentes no processo de intervenção, caracterizando a pesquisa como uma práxis interdisciplinar.

Os dados foram produzidos a partir de múltiplas fontes, incluindo: registros pedagógicos elaborados por professores, relatórios técnicos da equipe multiprofissional, anamneses realizadas com familiares, observações do cotidiano escolar e devolutivas institucionais. Além disso, foram considerados os resultados de avaliações psicopedagógicas e neuropsicológicas realizadas com estudantes em processo investigativo, utilizando instrumentos da coleção de Avaliação Neuropsicológica Cognitiva (ANC), conforme descrito por Seabra, Dias e Capovilla (2013).

O processo metodológico organizou-se a partir do fluxo institucional já consolidado na rede municipal, iniciando-se com a identificação de dificuldades pelo professor, seguida do encaminhamento à direção escolar e, posteriormente, ao Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE). A partir desse ponto, os casos eram analisados pela equipe multiprofissional, que realizava

avaliações específicas conforme a natureza da demanda (pedagógica, psicológica ou social), articulando intervenções interdisciplinares.

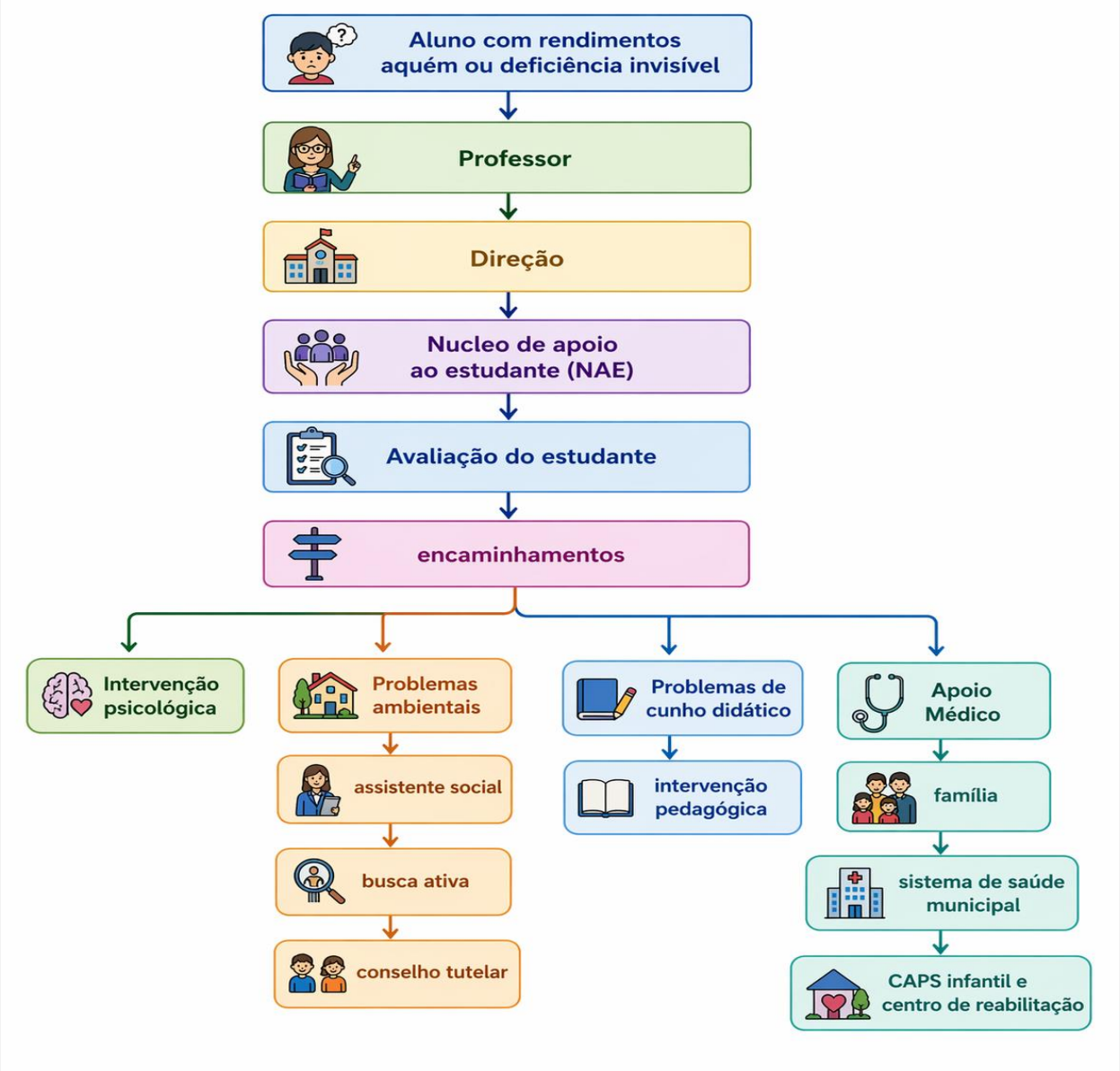
DESENVOLVIMENTO

A cartografia interdisciplinar aplicada à inclusão escolar orienta-se pelo acompanhamento de processos construídos nas relações entre os sujeitos e seus territórios educativos. Nessa perspectiva, compreender a dinâmica da inclusão em contextos escolares implica considerar não apenas os estudantes, mas também os fluxos institucionais, as práticas pedagógicas e as condições sociais que atravessam o cotidiano da escola.

No município de Princesa Isabel-PB, localizado no sertão paraibano, em 2022, haviam 2.187 estudantes matriculados na rede de ensino municipal (IBGE, 2026). Em 2026, esse número alcançou 2.596 matrículas, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação. O aumento da demanda escolar tende a intensificar os desafios relacionados à construção de estratégias pedagógicas, ao acompanhamento interdisciplinar e à organização de práticas inclusivas capazes de responder às diferentes necessidades presentes no contexto escolar.

Nesse cenário, o fluxograma vivo de inclusão apresentado a seguir sistematiza o percurso de identificação e acompanhamento dos estudantes, na maioria dos casos, o processo começava quando o professor percebia dificuldades persistentes de aprendizagem, interação ou comportamento em sala. Após tentativas iniciais de adaptação, a situação era discutida com a gestão escolar e encaminhada ao NAE seguindo os processos de avaliação multiprofissional.

Figura: Fluxograma de inclusão.



Fonte: Elaboração Própria (2026).

Mais do que um protocolo fixo, o fluxograma representa uma dinâmica institucional em permanente reorganização, marcada pelas relações entre escola, família e rede de apoio, bem como pelas decisões construídas diante das demandas concretas da inclusão escolar.

A pesquisa de Fontenele e Lustosa (2024) evidencia que o discurso médico ainda ocupa um lugar de verdade nas práticas docentes, levando muitos professores a acreditarem que só podem desenvolver um trabalho consistente com o estudante a partir da chegada do laudo. Esse fenômeno, criticado pelas autoras, revela uma prática de medicalização da educação, na qual dificuldades de aprendizagem e comportamentos considerados desviantes são rapidamente interpretados como sintomas de transtornos, deslocando a responsabilidade pedagógica para o campo clínico.

Torna-se necessário reconhecer a escola como um espaço propício de observação das condições de desenvolvimento infantil, como alerta a Nota Técnica nº 04/2014 do MEC (Brasil, 2014), a escola não pode condicionar o acesso a recursos pedagógicos ou ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) à apresentação de laudo médico. A exigência do laudo configura barreira ao direito à educação e cerceia a possibilidade de inclusão. O próprio documento orienta que o professor deve atuar diante da "hipótese de deficiência", observando as necessidades educacionais do aluno e planejando intervenções pedagógicas sem aguardar um diagnóstico formal.

O público neurodivergente, muitas vezes marcado por estigmas, costuma enfrentar a invisibilidade de suas condições, que, por não serem imediatamente perceptíveis, tornam-se alvo de interpretações equivocadas. Conforme Felgueiras e Marinho (2025), embora as deficiências ocultas não se manifestem de forma imediatamente visível, exercem impactos significativos na vida dos indivíduos, afetando dimensões como a escolarização, a inserção no trabalho, as relações sociais e o bem-estar emocional.

A experiência docente relatada por Castro (2025) ilustra bem esse dilema. Ao descrever seu primeiro contato com um aluno que chamou de Gael, um estudante sem laudo, mas que todos na escola nomeavam como "especial", a autora mostra como a ausência de diagnóstico não a impediu de acolher, adaptar atividades e construir estratégias pedagógicas singulares. Foi na observação cotidiana, na escuta e na tentativa erro-acerto que ela encontrou caminhos para incluir aquele aluno, mesmo sem o respaldo de um parecer clínico.

Como afirma Nogueira *et al*. (2026), a educação especial na perspectiva inclusiva exige a reorganização das práticas pedagógicas e a superação de modelos assistencialistas e classificatórios. O aluno em suspenso não pode permanecer à espera de um nome que talvez nunca chegue; ele precisa ser acolhido, ensinado e valorizado em sua singularidade desde o primeiro dia de aula.

PROFESSOR

A investigação tem início a partir do olhar atento do professor, que, ao perceber dificuldades no desenvolvimento, na aprendizagem ou no comportamento do estudante, realiza o encaminhamento à direção escolar. Esse encaminhamento é fundamentado nas observações do cotidiano em sala de aula, incluindo aspectos acadêmicos, sociais e emocionais, registrados por meio de relatórios pedagógicos. A partir dessas informações, a direção analisa a situação e define os encaminhamentos para a equipe

multiprofissional, direcionando o estudante à área mais adequada conforme a natureza da demanda apresentada.

No cotidiano escolar, uma das situações mais delicadas enfrentadas pelos professores é a presença de um aluno que, embora sem um diagnóstico formal, apresenta comportamentos, dificuldades ou características que fogem ao esperado para sua faixa etária. Esse estudante habita uma zona de suspensão: ainda não nomeado por um laudo, mas já interpelado por um olhar clínico que busca explicar suas singularidades a partir de categorias médicas. A questão que se coloca não é menor: como a escola deve agir diante da suspeita de um transtorno? “sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliações simplificadas em seus objetivos” (Mantoan, 2015, p. 28).

Assim, a passagem de Mantoan nos convoca a repensar o fluxo de encaminhamento, não pensar no encaminhamento como um desvio do aluno para o sistema de saúde e ou ao atendimento educacional especializado, mas como um movimento paralelo que mantém o estudante integrado, participativo e plenamente inserido nas atividades comuns da sala de aula. A suspeita não pode se transformar em segregação, mas sim em um processo de inclusão antecipada.

Nessa mesma direção, é importante destacar que as medidas de apoio aos estudantes não devem ser postergadas até a confirmação diagnóstica. Mesmo diante da suspeita de deficiência a instituição pode, mediante avaliação pedagógica e institucional, organizar estratégias de suporte imediato, incluindo a designação de um cuidador ou profissional de apoio escolar (Brasil, 2025).

Essa atuação preventiva visa garantir condições de inclusão, acesso, permanência e participação do estudante, evitando que o período de investigação se transforme em um tempo de exclusão ou desassistência no ambiente escolar, em consonância com as diretrizes da política nacional de educação inclusiva, que asseguram a oferta de apoios necessários ao estudante no ensino regular (Brasil, 2025).

DIREÇÃO

No fluxo de atendimento ao estudante com suspeita de deficiência, a direção escolar exerce uma função que transcende o mero repasse de encaminhamentos. Sua atuação, quando alinhada ao Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), é decisiva para que o processo investigativo não se converta em paralisação da prática pedagógica. Como destacam Nogueira

et al. (2026, p. 17), “as práticas colaborativas emergem como elemento estratégico para a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva”, cabendo à direção garantir que a colaboração entre professores, profissionais de apoio e famílias se traduza em respostas pedagógicas consistentes.

Outra dimensão estratégica da direção é a mediação entre escola, família e serviços de saúde. Cabe à gestão escolar zelar para que as anamneses e devolutivas realizadas pelo NAE ocorram de forma acolhedora, evitando que os responsáveis se sintam pressionados exclusivamente a buscar diagnósticos médicos, prática que reforça o que Fontenele e Lustosa (2024) denominam de “medicalização da educação”.

NÚCLEO DE APOIO AO ESTUDANTE

O NAE foi implementado em 2022 como estratégia de articulação multiprofissional da política de inclusão escolar do município, reunindo profissionais da psicopedagogia, psicologia e serviço social em consonância com as normativas nacionais voltadas ao atendimento interdisciplinar na educação básica.

O Núcleo tem como objetivo prestar assistência e orientação aos discentes, docentes e aos pais e ou responsáveis. Visando contribuir para a ampliação do atendimento ao público e na intervenção das multifacetadas expressões que se apresentam no cotidiano dos alunos e suas famílias e, assim fortalecer a perspectiva de educação escolar voltada à educação inclusiva e emancipadora.

Assim, baseando-se nos princípios da democracia e participação dos sujeitos sociais, que seja capaz de ofertar acesso e permanência dos discentes na escola pública, gratuita e de qualidade, cuja finalidade última é o pleno desenvolvimento dos educandos, seu preparo para a o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O Núcleo de Apoio ao Estudante atua de forma abrangente na educação, promovendo capacitação de cuidadores escolares, monitores e auxiliares de classe para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências, realizando palestras para a formação continuada de professores, facilitando com grupos de apoio à ansiedade para os estudantes que necessitam de acolhimento e suporte emocional, oferecendo orientação estruturada aos pais durante as reuniões de pais na escola, fortalecendo assim a parceria entre família e escola e garantindo um

ambiente mais inclusivo, preparado e saudável para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Para além das ações coletivas, a atuação dos psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais do NAE, garante um suporte mais aprofundado e individualizado. São feitos atendimentos individuais para entender as dificuldades específicas de cada aluno, conduzindo através de intervenções pedagógicas que mapeiam e trabalham os processos de aprendizagem, bem como intervenções psicológicas focadas no manejo emocional e comportamental.

Além disso, o assistente social articula visitas domiciliares, aproximando a escola da realidade familiar, identificando vulnerabilidades e fortalecendo a rede de proteção ao estudante, o que é essencial para garantir que as estratégias pedagógicas e de cuidado façam sentido dentro do contexto de vida deles.

Dentre as intervenções, o NAE também orienta e recomenda que professores e toda a equipe escolar assumam um papel ativo na criação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos que necessitam de adaptações e necessidades específicas. O núcleo não apenas oferece suporte técnico e psicopedagógico, mas também estimula que os docentes identifiquem as necessidades específicas de cada estudante, propondo metas realistas e adaptações curriculares viáveis.

Essa recomendação visa garantir que o PEI não seja visto como um documento burocrático restrito ao núcleo, mas como uma ferramenta colaborativa e cotidiana, construída com a participação ativa de quem convive diretamente com o aluno em sala de aula. Dessa forma, professores e gestores escolares tornam-se corresponsáveis pelo processo de inclusão, potencializando os resultados das intervenções pedagógicas e psicológicas oferecidas pelo NAE.

AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE

No ambiente escolar, a atuação da equipe multiprofissional articula os olhares da psicopedagogia, psicologia e serviço social no acompanhamento de crianças com deficiência (PCDs) ou em processo investigativo. O manejo das ações é definido a partir dos encaminhamentos realizados pela direção escolar, que orienta a área responsável conforme a natureza da demanda apresentada: questões de aprendizagem são direcionadas à psicopedagogia, aspectos comportamentais e emocionais à psicologia, e situações de cunho social e ambiental ao serviço social.

A partir desse direcionamento, os atendimentos pela psicopedagogia, observando e avaliando os processos de aprendizagem, nível acadêmico e

habilidades cognitivas, aplicando escalas e outros instrumentos; pela psicologia, acolhendo através da escuta, orientação psicológica; e pelo serviço social, investigando o contexto familiar, os vínculos comunitários e as redes de apoio.

A conversa com os pais, por meio de anamnese detalhada, é transversal a todas as áreas, assim como a análise dos relatórios dos professores, que contribuem com a compreensão do cotidiano escolar. Essas informações são sistematizadas e compartilhadas entre a equipe, possibilitando intervenções integradas que podem envolver desde adequações pedagógicas até encaminhamentos para os serviços de saúde e de proteção social.

Durante o processo de investigação multidisciplinar, além da avaliação qualitativa, são utilizados testes quantitativos para compreender o nível de dificuldades apresentadas pelos estudantes e levantar hipóteses diagnósticas. Durante o processo investigativo, são avaliadas habilidades acadêmicas: leitura, escrita e matemática, funções executivas: atenção, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, controle inibitório, planejamento e organização, linguagem expressiva e receptiva e comunicação verbal e não verbal.

A avaliações são feitas através da coleção "Avaliação Neuropsicológica Cognitiva" (ANC), coordenada por Alessandra Gotuzo Seabra e outros autores, e através de outros testes, estes são compostos por vários instrumentos focados na avaliação de habilidades cognitivas, leitura, escrita e aritmética em crianças e adolescentes.

Os principais testes e materiais utilizados são:

- Teste de Atenção por Cancelamento (TAC): avalia atenção seletiva e velocidade de processamento;
- Teste de Trilhas (TT) - Partes pré-escolar, A e B: Avalia flexibilidade cognitiva, atenção alternada e velocidade de processamento;
- Teste Infantil de Nomeação: Avalia a habilidade de nomeação verbal (linguagem expressiva) e acesso à memória de longo prazo;
- Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras - avalia principalmente a memória de trabalho fonológica e a capacidade de processamento auditivo;
- Provas de Linguagem Oral e Escrita: Focadas no processamento da linguagem;
- Cubos corsi e Span de Dígitos - usado para avaliar a memória operacional (de trabalho) visuoespacial;

Durante a avaliação multidisciplinar, a equipe orienta a família, escola e se necessário encaminha para outros serviços de saúde com hipótese diagnóstica. Quando as dificuldades de aprendizagem ou questões comportamentais são pontuais e não necessitam de encaminhamento, a equipe multiprofissional faz as orientações pedagógicas e psicológicas à família e escola.

Às intervenções no ambiente escolar são orientadas através do Plano Educacional Individual - PEI.

> O PEI Pedagógico é construído por componente curricular e os objetivos desse componente devem estar alinhados às potencialidades e às lacunas de aprendizado. Portanto, cada professor deverá preparar seu formulário Pedagógico de acordo com as informações das habilidades individuais do estudante, que são fruto, como já mencionado, de uma construção conjunta com os outros professores (inclusive os do Atendimento Educacional Especializado - AEE), os pais, os terapeutas desse estudante, e o próprio estudante quando for possível (Guimarães; Machado, 2024, p. 9).

Sendo assim, o PEI é desenvolvido com informações sobre o aluno, sobre suas potencialidades e dificuldades e quais habilidades acadêmicas, emocionais e sociais precisa desenvolver. É direito do aluno que as atividades sejam adaptadas de acordo com as suas necessidades específicas, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, haja vista, na maioria das vezes o aluno não conseguir acompanhar o nível da turma na qual está matriculado.

Alguns casos que foram acompanhados serão citados para melhor compreensão de como funciona o processo de avaliação e intervenção do NAE. No primeiro caso, o diagnóstico foi recebido, no segundo, a família não seguiu as orientações recebidas e no terceiro, a mãe foi orientada e o educando encaminhado. Serão usados nomes figurativos para casos reais.

O primeiro caso é do aluno Márcio. Ele foi encaminhado pela professora no 5º ano do fundamental I, na avaliação apresentou atraso na aprendizagem, mesmo estando no 5º ano, só conseguia ler palavras com sílabas simples, tinha dificuldade na leitura de sílabas complexas e na escrita de palavras.

Durante a anamnese com a mãe, ela relatou que tinha passado em outros profissionais com ele e que não tinham identificado nenhuma alteração, segundo ela “disseram que ele não tinha nada”, porém ela sempre desconfiou que ele tivesse algo. Márcio foi avaliado no final do ano e continuou em avaliação no ano seguinte.

Cursando o 6º do fundamental II, foi identificado que ele tinha perdido algumas habilidades. No ditado realizado no ano anterior comparado com o

ditado do ano atual em que ele cursava, foi identificado mais erros na escrita e na avaliação da leitura houve pouca evolução também, demonstrando um prejuízo acadêmico. Além da avaliação realizada com o aluno, foi realizado também a anamnese com a mãe e respondida escalas por ela e pelos professores do aluno.

O relatório foi entregue juntamente com encaminhamento, contendo informações sobre os testes que foram utilizados, avaliação quantitativa e qualitativa, resultados de escalas e testes, sintomas apresentados pelo aluno e conclusão. A mãe de Márcio decidiu levá-lo em um neurologista com o relatório e encaminhamento, e assim, de acordo com a avaliação do neurologista.

Ademais, Márcio recebeu o diagnóstico de Deficiência Intelectual leve/moderada e TDAH predominantemente desatento, CID 10 - F71,1 + F81 + F90.0. Ele está sendo acompanhado pela equipe multiprofissional e pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE, também foi orientada a Escola sobre a necessidade de realizar o Plano Educacional Individualizado - PEI.

O segundo caso é do aluno Pedro. Ele foi encaminhado pela professora quando cursava o 3º ano do fundamental I, apresentando dificuldades de aprendizagem e comportamentos impulsivos no ambiente escolar. Pedro foi avaliado e necessitou de encaminhamento haja vista apresentar habilidades acadêmicas aquém do esperado para a sua idade, dificuldade na fala e questões comportamentais. O encaminhamento foi entregue aos pais, porém não seguiram conforme a orientação recebida. Pedro foi encaminhado durante três anos consecutivos, porém não foi levado aos profissionais que foi encaminhado.

Pedro está cursando o 6º ano com as mesmas dificuldades, sem diagnóstico e sem acompanhamento terapêutico. Sendo assim, o caso foi encaminhado para a assistente social que estará conversando mais uma vez com a família, e dando continuidade aos trâmites legais.

O terceiro educando é Mateus. Ele foi encaminhado devido apresentar dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento aquém do esperado para a sua idade. Na anamnese realizada com a mãe, foi relatado que houve complicações desde a gestação de Mateus, por exemplo: a mãe estava abaixo do peso, chegou a desmaiar e precisar de oxigênio aos 7 meses de gestação.

Quanto aos marcos do desenvolvimento, Mateus apresentou dificuldades para desenvolver a fala, precisando ser levado a fonoaudióloga. Aos 2 anos ele caiu de bicicleta, perdeu um dente e precisou pontear a cabeça, aos 8 anos caiu novamente e posteriormente sofreu dois acidentes de carro com o pai, no primeiro o carro virou e no segundo, Mateus pulou do

carro. Nesses dois acidentes ele bateu a cabeça. É importante destacar que ele não fez nenhum exame de imagem na cabeça, após esses acidentes.

No comportamento, Mateus apresentava medo de dormir sozinho, e aos 9 anos começou a ouvir vozes quando ficava sozinho. Na conversa com a mãe foi relatado também muitos sintomas de desatenção, antes de ser encaminhado para NAE, a mãe relatou que chegou a levá-lo para o Capsi, mas não deu continuidade. Na avaliação psicopedagógica, Mateus apresentou resultados abaixo do esperado na leitura, escrita, matemática e nas funções executivas.

Sendo assim, Mateus foi encaminhado para o Neurologista e equipe multiprofissional - psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo. No relatório e encaminhamento foram descritos todas as informações, desde a anamnese, traumas que Mateus sofreu nos acidentes, resultados dos testes quantitativos pelos quais foi avaliado e avaliação qualitativa. No Sistema de Saúde, Mateus será acompanhado e receberá às intervenções necessárias.

Vale citar uma problemática recorrente: o alto nível de evasão ou desistência de dar continuidade do acompanhamento pós encaminhamento para os serviços de referência. Percebemos esse dado por meio da repetição das demandas encaminhadas para a equipe do NAE, por vezes um mesmo caso chega a equipe através das gestões escolares ou corpo docente das escolas. Ao reavaliar as demandas, encontramos resistência em aderir às orientações antes feitas, várias vezes por parte da própria família, devido a estigmas e preconceitos diante os serviços de saúde mental.

A ida dos casos avaliados no ambiente escolar pela equipe multiprofissional para os serviços de referência ocorre mediante encaminhamento feito pelo profissional que o avaliou de forma individual, ou quando for o caso de mais de um profissional envolvido na avaliação, mediante encaminhamento e relatório de avaliação, no qual são descritos os processos avaliatórios pelos quais o aluno passou, bem como apresentado de forma superficial e quando necessário, pontos importantes sobre o contexto socioafetivo que podem caracterizar ou indicar fatores de risco iminente para o bem estar físico e ou emocional, esse processo visa também amenizar os impactos que o contexto avaliado pode causar no processo de desenvolvimento psicológico e educacional do estudante.

A partir do encaminhamento elaborado, orienta-se a família sobre a busca do serviço de referência para qual se dirige a demanda avaliada. Nesse ponto, a família recebe também o feedback profissional sobre o processo avaliativo, bem como orientações que forem pertinentes sobre o desenvolvimento da criança ou adolescente. Vale citar que a parceria com os serviços de referência é reforçada através de reuniões periódicas, que servem

também para tornar mais eficiente o processo de transferência da demanda e início do acompanhamento terapêutico.

PROBLEMAS AMBIENTAIS DE CUNHO SOCIAL

Quando as dificuldades identificadas no cotidiano escolar não se relacionam a aspectos didático-pedagógicos, mas a expressões da questão social, como: pobreza, violência intrafamiliar, negligência, desemprego, uso de substâncias psicoativas ou ausência de acesso a políticas públicas, o encaminhamento é direcionado ao Serviço Social. No município, esse fluxo já está consolidado: A direção, que aciona o NAE, onde a assistente social integra a equipe multiprofissional. Conforme prevê a Lei nº 13.935/2019, esse profissional é responsável por atuar nas questões sociais que interferem no processo educativo (Brasil, 2019).

A atuação do assistente social na educação básica, conforme analisado por Carvalho (2025), vai além do atendimento pontual ou da mera triagem de demandas. O profissional realiza a escuta qualificada dos estudantes e suas famílias, investiga o contexto familiar e comunitário por meio de anamneses e visitas domiciliares, e articula a rede intersetorial de políticas públicas. Essa prática busca enfrentar as causas estruturais da vulnerabilidade, superando a lógica assistencialista que historicamente reduz o Serviço Social a encaminhamentos burocráticos (Carvalho, 2025, p. 80-81).

O NAE, ao receber o encaminhamento da direção, organiza o atendimento conforme a natureza da demanda: questões sociais e de acesso a direitos são prioritariamente direcionadas ao assistente social. Este profissional, por sua vez, não atua de forma isolada, mas em estreita colaboração com psicólogos, psicopedagogos e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A perspectiva interdisciplinar é fundamental, pois as expressões da questão social no ambiente escolar são múltiplas e exigem respostas integradas (Carvalho, 2025).

Entre as principais atribuições do assistente social no encaminhamento realizado estão: o acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; a mediação entre escola, família e os serviços da rede de proteção (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, serviços de saúde); a identificação de casos de violação de direitos e o devido acionamento dos órgãos competentes; e o fomento à participação das famílias na vida escolar. Essas ações visam garantir a permanência do estudante na escola, uma vez que a evasão escolar está diretamente correlacionada à pobreza e à desproteção social (Oliveira, 2023).

No entanto, Carvalho (2025, p. 94-95) alerta que a inserção do Serviço Social na educação ainda enfrenta desafios, como a visão conservadora que limita o profissional a funções burocráticas de "triagem" e a precarização das condições de trabalho. No município, a existência do NAE e do setor pedagógico já garante um espaço institucional para essa atuação, mas é necessário assegurar a autonomia técnica do assistente social e a articulação efetiva com a rede intersetorial, superando a fragmentação entre as políticas públicas. A direção escolar, ao encaminhar ao Serviço Social, não transfere a responsabilidade pedagógica, mas reconhece que a aprendizagem é indissociável das condições sociais de vida dos estudantes.

Assim, o encaminhamento para o Serviço Social na cidade segue um fluxo claro, porém, a depender da demanda, como a caráter de exemplo, o aluno tem se ausentado com constância da sala de aula, então o fluxo parte diretamente da direção para o NAE e não como o fluxo normal professor → direção → NAE → assistente social, com retorno e acompanhamento compartilhado.

PROBLEMAS DE CUNHO DIDÁTICO

O profissional do setor pedagógico, ao ser acionado, não atua isoladamente, mas promove a articulação com o professor regente e a equipe escolar. Essa atuação conjunta está alinhada ao que Nogueira *et al*. (2026, p. 17) denominam de "práticas colaborativas". Entendidas como estratégicas para construção de respostas pedagógicas consistentes. Dessa forma, o problema didático é tratado como uma questão coletiva, e não como uma falha individual do docente ou do aluno.

Semanalmente, ocorre a "aula atividade", uma reunião específica entre os professores da escola, na qual os problemas de ordem didática se tornam pauta obrigatória. Nesse espaço, o professor no qual a didática tem dificultado no ensino e aprendizagem, compartilha sua experiência, e os demais colegas, sob a mediação do setor pedagógico, analisam coletivamente as barreiras metodológicas. Esse movimento de escuta e troca aproxima-se do que Larrosa (2002) chama de "saber de experiência", pois valoriza o que acontece e toca os sujeitos no cotidiano escolar.

A partir da discussão na aula atividade, o grupo tem de buscar adaptar o método de ensino às necessidades específicas do aluno que, embora não tenha deficiência, não consegue aprender com a didática empregada. Isso pode envolver desde a flexibilização de estratégias até a incorporação de diferentes linguagens e recursos, conforme sugerem os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Essa prática de adaptação metodológica já é uma realidade na rede e encontra respaldo na literatura sobre interdisciplinaridade. Bonatto *et al*. (2012) afirmam que a abordagem interdisciplinar "não tem a pretensão de criar novas disciplinas, mas sim utilizar os conhecimentos das mais variadas disciplinas para resolver um problema". É exatamente isso que ocorre quando professores de diferentes áreas se reúnem para redesenhar uma estratégia de ensino.

Lopes (2025, p. 4) reforça que a inclusão não é apenas uma questão de direitos humanos, mas uma abordagem educacional que beneficia todos os alunos, promovendo diversidade e equidade. No caso dos problemas didáticos, essa perspectiva se aplica plenamente: ao adaptar os métodos para um aluno que não aprende com a didática vigente, a escola garante a todos o direito de aprender, valorizando as diferenças nos estilos de ensino e aprendizagem.

NECESSIDADE DE ENCAMINHAMENTO PARA A SAÚDE

No município, as redes comunicam-se entre si: educação, assistência social e saúde. Durante o processo avaliativo é possível identificar qual a necessidade do educando, e assim encaminhá-lo para os profissionais necessários. O NAE avalia o estudante e conhece suas demandas, mediando a comunicação entre a escola, família e serviço de saúde.

O educando é encaminhado para outro serviço para que este dê continuidade a avaliação/investigação e receba às intervenções necessárias. dentre os serviços disponíveis dentro do território de Princesa, contamos com dois para dar assistencia e continuidade às intervenções necessárias, são eles:

CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL INFANTO JUVENIL (CAPSi)

O Sistema de Saúde de Princesa Isabel - PB contém dois serviços que acolhem e acompanham PCD's, e pessoas que estão em investigação. O CAPS Infantil, em atividade pelo menos desde 2014, de acordo com relatório estadual de monitoramento dos serviços da rede de atenção psicossocial da Paraíba (RAPS), atende principalmente a demandas entendidas como comportamentais.

Assim, comumente associadas a transtornos globais do humor, personalidade, neuróticos e outros que podem interferir na organização comportamental da pessoa, implicando assim no convívio com terceiros que fazem parte ou não do seu convívio nuclear, e por consequência, prejudica também a adaptação e organização em ambientes diversos.

Entendemos “organização comportamental” como um conjunto de fatores que viabilizam as atividades funcionais da pessoa naquele ambiente específico, dentre esses fatores podemos citar o emocional, sensorial e comunicacional. Percebemos também a necessidade de adaptação dos ambientes, (escolar, familiar e terapêutico) para direcionar sua prática baseada nas necessidades individuais de suporte encontradas para cada pessoa. Por tanto é necessário pensar e aplicar práticas que supram a dificuldade particular, a fim de proporcionar o melhor ambiente para que a pessoa possa ser funcional dentro do que é esperado para cada caso.

Dentre os transtornos que fazem parte dessas demandas, os mais comuns encontrados em crianças e adolescentes já acompanhados são o TDAH (Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), TOD (Transtorno opositivo desafiador) e DI (Deficiência intelectual), TAG (Transtorno de Ansiedade Generalizada).

Pensando no suporte necessário em cada caso, é pressuposto encontrar formas diferentes de pensar acessibilidade para solucionar barreiras de comunicação e outros tipos de interação, necessárias para produzir regulação emocional e conhecimento de manejo para o usuário e suas famílias. A partir da evolução por meio do acompanhamento multiprofissional, o usuário pode ser encaminhado para serviços de assistência a demandas mais específicas, a fim também de produzir autonomia e estabelecer uma nova rotina de cuidado assistido.

CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO (CER)

Outro serviço da rede de saúde que apoia o público da educação especial em Princesa Isabel é o Centro Especializado em Reabilitação (CER). Conforme definição do Ministério da Saúde, os CERs são pontos de atenção ambulatorial especializados em reabilitação que realizam diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva, constituindo-se em referência para a rede de atenção à saúde no território (Brasil, [s.d.]).

No município, o CER atua de forma complementar ao CAPS Infantil, oferecendo suporte multidisciplinar para pessoas com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O serviço articula profissionais como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, promovendo intervenções que visam à funcionalidade, à autonomia e à inclusão social.

Essa atuação é especialmente relevante para os estudantes da rede municipal que estão em processo de investigação diagnóstica ou que já possuem deficiência reconhecida, pois o CER fornece subsídios clínicos e

recomendações de tecnologias assistivas que podem ser incorporadas ao Plano Educacional Individualizado (PEI) e às adaptações pedagógicas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os percursos acompanhados ao longo da experiência evidenciaram que a inclusão escolar não pode ser compreendida como aplicação de adaptações pontuais ou resposta restrita ao diagnóstico do estudante. A experiência interdisciplinar vivida entre 2022 e 2026 em Princesa Isabel - PB, mostrou que construir trajetórias inclusivas exige fluxos vivos, nos quais profissionais de diferentes áreas atuam de forma articulada e corresponsável.

O fluxograma de inclusão, apresentado nesse recorte, materializa assim, a metáfora cartográfica que orienta este capítulo: um desenho que se transforma junto com os sujeitos, seus territórios e singularidades. Os casos acompanhados pelo NAE demonstram que é possível planejar adaptações curriculares, oferecer suporte psicológico e trabalhar funções executivas sem que o aluno permaneça em suspenso à espera de um diagnóstico.

Os três eixos pedagógico, psicológico e neurocientífico, revelaram-se complementares e indispensáveis. O primeiro viabiliza a flexibilização curricular; o segundo oferece escuta, desconstrução de estigmas e fortalecimento de vínculos; o terceiro contribui com avaliação cognitiva e estratégias de regulação atencional e emocional, identificando e minimizando barreiras neurocognitivas induzidas pelo ambiente.

Apesar dos avanços, os desafios persistem. O caso de Pedro, que por três anos não obteve adesão familiar, evidencia que a intersetorialidade exige responsabilização de todas as instâncias, inclusive do Sistema de Garantia de Direitos. Sendo assim, a experiência em Princesa Isabel - PB reafirma, portanto, que uma escola verdadeiramente inclusiva não espera que o aluno se encaixe em uma norma ou laudo: ela se organiza para que todos, sem exceção, encontrem lugar de pertencimento e aprendizagem.

Conclui-se, tal qual pontuam Passos, Kastrup e Escóssia (2015) que a perspectiva cartográfica colabora para deslocar práticas inclusivas centradas na correção do sujeito para uma perspectiva relacional, considerando os processos subjetivos, sociais e institucionais, na qual o acompanhamento contínuo dos percursos escolares permite reconhecer tanto as barreiras institucionais quanto potencialidades produzidas no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

BONATTO, Andréia; BARROS, Caroline Ramos; GEMELI, Rafael Agnoletto; LOPES, Tatiana Bica; FRISON, Marli Dallagnol. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1–12. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55196230/artigo-libre.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04/2014**: orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Centros especializados em reabilitação**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [s. d.]. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/novo-pac-saude/centros-especializados-em-reabilitacao/centros-especializados-em-reabilitacao. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

CARVALHO, Jonathan Carneiro. **Serviço social na política de educação**: desafios e perspectivas. 2025. 106 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2025. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/. Acesso em: 22 abr. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p. Disponível em: https://www.bibliotecadigital.sedis.ufrn.br/. Acesso em: 22 abr. 2026.

FELIPE, Alessandro Bueno *et al*. A importância da interdisciplinaridade na educação. In: **DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**: inclusão, tecnologia e políticas públicas. [S. l.]: Editora Científica Digital, 2025. p. 9–22. Disponível em: https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/250118673.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

FONTENELE, Luciana Queiroz; LUSTOSA, Maria Geny. "Ele precisa ser laudado para entrar": analisando discursos docentes sobre o laudo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 10., 2024, [S. l.]. **Educação especial**, v. 3. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/82649. DOI: https://doi.org/10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.058. Acesso em: 22 abr. 2026.

GUIMARÃES, Viviani Pereira Amanajás; MACHADO, Veruska Ribeiro. O plano educacional individualizado (PEI) como ferramenta de inclusão dos estudantes com autismo na educação profissional. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 2072–2097, 2024. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv21n1-108. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2392. Acesso em: 22 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Princesa Isabel: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, [2026]. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/princesa-isabel/panorama. Acesso em: 22 abr. 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYQbJdfj3h34pP/. Acesso em: 22 abr. 2026.

LOPES, Pedro Borba. Educação inclusiva: princípios, desafios e práticas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 2797–2800, 2025. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.18025. Acesso em: 22 abr. 2026.

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

https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/10999.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

MARINHO, Fernanda Cristina Pontes; FELGUEIRAS, Ana Cláudia M. Leal. A Lei nº 14.624/23 Girassol: reconhecimento e conscientização sobre deficiências ocultas. In: **REVISTA DIGITAL CBM-UNICBE**, n. 3, p. 55, [S. l.]: UniCBE, [2025]. Disponível em: https://www.unicbe.edu.br/pdf/revista-digital/revista3.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

NOGUEIRA, Telmo Rosa *et al*. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma análise teórica a partir do direito à educação. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 29, p. 1–16, 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva-uma-analise-+teorica-a-partir-do-direito-a-educacao. Acesso em: 22 abr. 2026.

OLIVEIRA, Fabiana Aguiar de; TEJADAS, Silvia da Silva. O direito à educação básica de qualidade: possíveis contribuições do serviço social. **Temporalis**, Brasília, v. 24, n. 47, p. 222–243, 2024. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10089411. Acesso em: 22 abr. 2026.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Saúde. **Relatório do monitoramento da rede de atenção psicossocial na Paraíba – 2018.2**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2020. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/arquivos-1/relatorio-do-monitoramento-da-rede-de-atencao-psicossocial-na-paraiba-2018-2.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da educação inclusiva na educação especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, p. e143p, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTCQD4J/?lang=pt. Acesso em: 22 abr. 2026.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins; CAPOVILLA, Fernando César. **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: leitura, escrita e aritmética. São Paulo: Memnon, 2013. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002839094. Acesso em: 22 abr. 2026.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Natália Sousa Oliveira
Irinaldo Caetano Marques



A Educação Infantil do Campo tem avançado, nas últimas décadas, como um importante eixo das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação para as populações que vivem em contextos rurais. Fundamentada no princípio da educação como direito universal, essa perspectiva defende que todas as crianças, independentemente do território em que vivem, devem ter assegurados o acesso, a permanência e a participação em experiências educativas de qualidade. No Brasil, esse direito encontra respaldo em diversos dispositivos legais e normativos que reconhecem o campo como espaço de produção de saberes, culturas e identidades, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das populações camponesas (Brasil, 2017; Vieira; Teles, 2024).

No âmbito da Educação Infantil, a educação no campo assume relevância ainda maior, uma vez que essa etapa constitui o primeiro espaço institucional de socialização e aprendizagem das crianças. Nesse período, são estabelecidas bases fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além da construção de vínculos com o território, com a natureza e com a cultura local. Assim, a Educação Infantil do campo não se limita ao acesso à escola, mas envolve a criação de condições pedagógicas que considerem as experiências das crianças e suas formas próprias de interação com o meio em que vivem (Vygotsky, 1991; Piaget, 1998; Silva; Barbosa, 2023).

Apesar dos avanços observados nas políticas públicas e nos debates acadêmicos sobre a Educação do Campo, diversos estudos apontam que sua implementação no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos. Entre as dificuldades mais frequentemente mencionadas na literatura destacam-se a precariedade da infraestrutura das escolas, a insuficiência de materiais pedagógicos adequados, a limitação da formação docente voltada ao contexto rural e a reprodução de práticas pedagógicas baseadas em modelos urbanos descontextualizados (Abreu; Cabral, 2024).

Nesse contexto, os professores desempenham papel central na efetivação de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade das crianças do campo, sendo responsáveis pela organização das atividades educativas e pela mediação dos processos de aprendizagem. Contudo, muitas vezes esses profissionais precisam lidar com as especificidades do contexto rural sem o suporte necessário para desenvolver práticas contextualizadas e significativas, o que pode comprometer a qualidade do processo educativo (Vieira; Teles, 2024).

Estudos recentes, como os de Araújo (2025) e Almeida, Camargo e Miletto (2025), evidenciam que os docentes da Educação Infantil do campo

frequentemente relatam diversos desafios relacionados à sua prática pedagógica. Entre esses desafios destacam-se as dificuldades em articular o currículo às vivências das crianças, a necessidade de valorização dos saberes comunitários e a carência de formação continuada voltada às especificidades do campo. Ao mesmo tempo, pesquisas indicam que práticas pedagógicas contextualizadas, que consideram o território, a cultura local e as experiências das crianças, podem contribuir significativamente para a construção de aprendizagens mais significativas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como os desafios da Educação Infantil do campo interferem na construção das aprendizagens das crianças, considerando que esses fatores podem impactar diretamente o desenvolvimento integral e a qualidade das experiências educativas. Assim, emerge o seguinte problema de pesquisa: *quais são os principais desafios da Educação Infantil do campo e como superá-los para promover aprendizagens significativas?*

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender as condições reais em que a Educação Infantil do campo é desenvolvida. Embora existam avanços nas políticas públicas, a efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas ainda depende das condições estruturais das instituições, da formação docente e da valorização dos saberes locais. Compreender esses aspectos permite identificar desafios e potencialidades que influenciam a qualidade da educação ofertada às crianças do campo.

Além disso, a pesquisa contribui academicamente para o aprofundamento das discussões sobre a Educação Infantil do campo e, no âmbito pessoal, amplia a compreensão dessa realidade, fortalecendo o compromisso com uma educação de qualidade e adequada às especificidades do meio rural.

Além disso, ao analisar os desafios enfrentados nesse contexto, torna-se possível contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem o território, a cultura e as experiências das crianças do campo, bem como para a formulação de políticas públicas que atendam às demandas específicas dessas populações. Dessa forma, a pesquisa pode colaborar para a construção de uma educação mais equitativa, contextualizada e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Diante dessas considerações, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados na Educação Infantil do campo e identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a construção de aprendizagens significativas.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: FUNDAMENTOS, DIREITOS E ESPECIFICIDADES

A Educação Infantil do Campo tem se consolidado como a importante área de discussão no âmbito das políticas educacionais brasileiras, sendo compreendida como um direito das crianças que vivem em contextos rurais e como uma prática que deve considerar as especificidades socioculturais, territoriais e históricas dessas populações. Nesse sentido, a Educação do Campo rompe com a lógica tradicional que historicamente desvalorizou o meio rural, passando a reconhecer o território como espaço de produção de saberes, identidades e práticas sociais (Vieira; Teles, 2024).

No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva ganha maior relevância, pois essa etapa constitui o início do processo de socialização e aprendizagem das crianças. Estudos recentes apontam que as infâncias do campo são marcadas por relações intensas com a natureza, com a comunidade e com as práticas culturais locais, o que exige propostas pedagógicas que respeitem essas especificidades. Silva e Barbosa (2023) destacam que as crianças do campo constroem conhecimentos a partir de suas vivências cotidianas, sendo fundamental que a escola reconheça e valorize esses saberes no processo educativo.

Além disso, pesquisas contemporâneas evidenciam que a Educação Infantil do Campo deve ser pensada a partir de uma perspectiva que considere a pluralidade das infâncias e as relações que as crianças estabelecem com o território. Araújo (2025) ressalta que compreender a infância no campo implica reconhecer as interseções entre cultura, espaço e história, superando práticas pedagógicas descontextualizadas que não dialogam com a realidade dos sujeitos.

Outro aspecto importante refere-se à garantia do direito à educação de qualidade para as crianças do campo. Apesar dos avanços legais, estudos indicam que ainda existem desafios relacionados à efetivação de políticas públicas que atendam às especificidades desse contexto. Dessa forma, Vieira e Silva (2023) apontam que a consolidação da Educação Infantil do campo como direito ainda depende de ações que considerem as particularidades das comunidades rurais e promovam condições adequadas para o desenvolvimento das práticas educativas.

Nesse cenário, a organização do trabalho pedagógico assume papel fundamental na construção de experiências significativas. Pesquisas recentes demonstram que práticas pedagógicas que valorizam o território, a cultura local e as vivências das crianças contribuem para o fortalecimento da identidade e para o desenvolvimento integral. Almeida, Camargo e Miletto (2025) destacam que abordagens interdisciplinares e contextualizadas

possibilitam maior envolvimento das crianças no processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo.

A relação entre aprendizagem e contexto também é discutida por autores clássicos que fundamentam a prática pedagógica na Educação Infantil. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa e a perspectiva sociointeracionista reforçam a importância de considerar os conhecimentos prévios das crianças e suas interações sociais no processo educativo. Conforme destaca Vygotsky (1991, p. 97):

> O desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais estabelecidas em seu contexto de vida, sendo o ambiente um elemento fundamental para a construção do conhecimento. Assim, a aprendizagem não se dá de forma isolada, mas em constante relação com o meio social, cultural e histórico em que o sujeito está inserido. Dessa forma, o processo educativo deve considerar as experiências vividas pelas crianças, promovendo situações de aprendizagem que dialoguem com sua realidade e favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

De modo complementar, Ausubel (2003) enfatiza a importância dos conhecimentos prévios no processo de aprendizagem:

> A aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aluno já sabe. Nesse sentido, o ensino deve partir das experiências e conhecimentos prévios dos sujeitos, possibilitando a construção de novos significados e a ampliação do conhecimento. Quando essa relação não ocorre, a aprendizagem tende a ser mecânica e pouco significativa, comprometendo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Ausubel, 2003, p. 38).

Nesse contexto, é importante destacar que a efetivação de uma Educação Infantil do Campo comprometida com as especificidades das crianças depende não apenas do reconhecimento teórico dessas particularidades, mas também da sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas. Estudos recentes evidenciam que a valorização do território e das experiências das crianças precisa estar articulada a propostas educativas que promovam a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem (Carvalho; Paiva, 2024).

Além disso, a relação entre escola e comunidade configura-se como um elemento fundamental para a construção de uma educação contextualizada. Pesquisas apontam que o diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários fortalece o processo educativo, possibilitando a construção de conhecimentos que fazem sentido para as

crianças e que estão diretamente vinculados às suas realidades (Pereira; Soares; Leite, 2021).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação de práticas pedagógicas homogêneas que desconsideram as especificidades do campo. Segundo Lima, Santos e Carvalho (2022), o fechamento de escolas rurais e a centralização do ensino em modelos urbanos contribuem para o enfraquecimento das identidades locais e para a descontinuidade de práticas educativas que valorizam o território. Nesse sentido, torna-se essencial repensar a organização da educação a partir das necessidades das comunidades rurais, garantindo o direito das crianças a uma educação próxima de suas vivências.

Ademais, a compreensão das infâncias do campo como múltiplas e diversas reforça a importância de práticas educativas que respeitem os diferentes modos de viver e aprender. Rodrigues (2022) destaca que a relação das crianças com a natureza e com o ambiente em que vivem constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo necessário que a escola incorpore essas experiências no processo pedagógico.

Por fim, a articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas contextualizadas mostra-se essencial para a consolidação da Educação Infantil do campo como um direito efetivo. Nesse sentido, Uehara *et al*. (2025) ressaltam que a integração entre o cuidar e o educar, aliada ao reconhecimento das especificidades das crianças, contribui para a construção de experiências educativas mais significativas e alinhadas às necessidades do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, ao articular os fundamentos teóricos clássicos com as contribuições dos estudos contemporâneos, compreende-se que a Educação Infantil do campo deve ser orientada por práticas pedagógicas que valorizem o contexto sociocultural das crianças, reconhecendo o território como elemento central no processo educativo. Assim, torna-se possível promover uma educação mais significativa, que respeite as especificidades das infâncias do campo e contribua para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e das contribuições recentes que apontam caminhos para uma Educação Infantil do Campo mais contextualizada e significativa, a realidade educacional ainda evidencia a presença de diversos obstáculos que dificultam a efetivação dessas propostas. Nessa perspectiva, estudos contemporâneos indicam que persistem desafios de ordem estrutural, pedagógica e social, os quais impactam diretamente o cotidiano das instituições e o processo de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar de

forma mais aprofundada tais desafios, compreendendo como eles se manifestam e de que maneira interferem na qualidade da educação ofertada no contexto rural.

A Educação Infantil do Campo, apesar dos avanços teóricos e legais que reconhecem sua importância, ainda enfrenta uma série de desafios que comprometem a efetivação de práticas educativas de qualidade. Esses desafios estão relacionados tanto às condições estruturais das instituições quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, refletindo desigualdades históricas que marcam o acesso à educação nas áreas rurais (Abreu; Cabral, 2024; Vieira; Teles, 2024).

Entre os principais desafios estruturais, destaca-se a precariedade da infraestrutura das escolas do campo que muitas vezes não dispõem de espaços adequados, recursos didáticos suficientes e condições básicas para o desenvolvimento das atividades educativas. Além disso, o fechamento de escolas rurais e a centralização do ensino em áreas urbanas têm contribuído para o afastamento das crianças de seus contextos de vida, dificultando a construção de uma educação mais próxima de suas realidades (Lima; Santos; Carvalho, 2022, p. 57).

> O fechamento de escolas no campo não representa apenas uma questão administrativa, mas implica impactos sociais significativos, como o distanciamento das crianças de seus territórios e a fragilização das relações comunitárias, comprometendo o direito à educação contextualizada e de qualidade.

Além dos aspectos estruturais, os desafios pedagógicos também se mostram relevantes, especialmente no que diz respeito à reprodução de modelos urbanos de ensino que desconsideram as especificidades do campo. Muitas instituições ainda adotam práticas descontextualizadas, que não dialogam com as vivências das crianças, o que pode tornar o processo de aprendizagem pouco significativo e distante da realidade dos alunos, de acordo com os autores:

> A ausência de práticas pedagógicas que considerem o contexto rural das crianças contribui para a construção de um ensino desarticulado da realidade, dificultando o processo de aprendizagem e reduzindo o interesse dos alunos pelas atividades escolares (Pereira; Soares; Leite, 2021, p. 58).

Outro desafio importante refere-se à formação docente, uma vez que muitos professores que atuam na Educação Infantil do campo não possuem formação específica para lidar com as particularidades desse contexto. A falta de preparo para desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas

pode comprometer a qualidade do ensino e limitar as possibilidades de construção de aprendizagens significativas, uma vez que:

> A formação docente voltada para a Educação do Campo ainda se apresenta como um desafio, uma vez que muitos profissionais não recebem preparo adequado para atuar em contextos rurais, o que impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas (Abreu; Cabral, 2024, p. 87).

Além disso, é importante destacar que esses desafios não se apresentam de forma isolada, mas interligada, influenciando diretamente a organização do trabalho pedagógico e as experiências educativas das crianças. Estudos recentes apontam que a ausência de políticas públicas efetivas e de investimentos adequados contribui para a manutenção dessas dificuldades, dificultando a construção de uma educação mais equitativa e contextualizada (Vieira; Silva, 2023; Araújo, 2025).

Outro fator relevante refere-se à desigualdade ao acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos, ainda bastante presente nas escolas do campo. Enquanto instituições urbanas, em muitos casos, dispõem de maior oferta de materiais e suporte didático, as escolas rurais frequentemente enfrentam limitações que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, Abreu e Cabral (2024) destacam que tais desigualdades contribuem para a ampliação das distâncias educacionais entre campo e cidade.

No que diz respeito à organização curricular, observa-se que, em diversas situações, o currículo adotado nas escolas do campo não contempla as especificidades do território e das vivências das crianças. Conforme apontam Almeida, Camargo e Miletto (2025), a ausência de um currículo contextualizado dificulta a construção de aprendizagens significativas, uma vez que desconsidera os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências cotidianas.

Outro aspecto que merece destaque está relacionado à relação entre escola, família e comunidade, que nem sempre se estabelece de forma efetiva. Estudos indicam que a participação comunitária é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas. Nesse sentido, Pereira, Soares e Leite (2021) evidenciam que o diálogo entre os saberes escolares e os saberes locais fortalece a identidade das crianças e contribui para a valorização da cultura do campo.

Por fim, é necessário considerar que os desafios enfrentados na Educação Infantil do campo também estão associados a processos históricos de desigualdade e desvalorização das populações rurais. Araújo (2025) aponta que essas questões ultrapassam o espaço escolar, estando

vinculadas a fatores sociais, econômicos e políticos que impactam diretamente a garantia do direito à educação de qualidade.

Dessa forma, os desafios estruturais e pedagógicos da Educação Infantil do campo evidenciam a necessidade de ações integradas que considerem as especificidades desse contexto, promovendo melhorias nas condições físicas das instituições, na formação docente e na construção de práticas educativas mais contextualizadas. Compreender esses desafios é fundamental para avançar na construção de uma educação que atenda às necessidades das crianças do campo e contribua para seu desenvolvimento integral (Caldart, 2012).

Nesse sentido, a identificação desses desafios não deve se limitar à sua descrição, mas deve servir como base para a construção de caminhos que possibilitem sua superação. Torna-se, portanto, essencial refletir sobre estratégias pedagógicas que dialoguem com a realidade das crianças do campo, valorizem seus saberes e promovam aprendizagens mais significativas.

A construção de estratégias pedagógicas voltadas à Educação Infantil do Campo exige o reconhecimento das especificidades das crianças que vivem em contextos rurais, considerando suas vivências, culturas e relações com o território. Nesse sentido, promover uma aprendizagem significativa implica desenvolver práticas educativas que ultrapassem modelos tradicionais e descontextualizados, valorizando os saberes locais e as experiências cotidianas dos sujeitos. Estudos recentes apontam que a efetivação dessas estratégias está diretamente relacionada ao compromisso das instituições escolares em articular teoria e prática de forma contextualizada (Vieira; Teles, 2024; Abreu; Cabral, 2024).

Nesse contexto, a valorização do território como elemento pedagógico constitui uma das principais estratégias para a promoção de aprendizagens significativas. Ao integrar o ambiente rural às práticas educativas, a escola possibilita que as crianças compreendam o mundo a partir de suas próprias experiências, estabelecendo relações entre o conhecimento escolar e a realidade vivida. Nessa mesma perspectiva, Almeida, Camargo e Miletto (2025) destacam que práticas interdisciplinares que dialogam com o cotidiano das crianças contribuem para maior engajamento e participação, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Além disso, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incorporam a natureza, o espaço comunitário e as atividades cotidianas do campo favorece a construção de conhecimentos de forma concreta e contextualizada. Isso posto, Carvalho e Paiva (2024) evidenciam que experiências educativas vinculadas ao ambiente natural, como o contato com a terra, os ciclos da natureza e as práticas culturais locais, potencializam

o desenvolvimento infantil, estimulando a curiosidade, a investigação e a construção de sentidos sobre o mundo.

Outro aspecto fundamental refere-se à valorização dos saberes comunitários e à integração entre escola, família e comunidade. A construção de uma educação significativa no campo depende do reconhecimento de que os conhecimentos produzidos fora do espaço escolar também possuem valor formativo. Nesse sentido, Silva e Barbosa (2023) ressaltam que o fortalecimento da identidade das crianças ocorre quando suas vivências e culturas são incorporadas às práticas pedagógicas. De forma complementar, Pereira, Soares e Leite (2021) destacam que o diálogo entre os saberes escolares e os saberes locais contribui para a construção de aprendizagens mais contextualizadas e relevantes.

A promoção da aprendizagem significativa também está diretamente relacionada à forma como o processo de ensino é organizado, especialmente no que diz respeito à consideração dos conhecimentos prévios das crianças. Nessa perspectiva, Ausubel (2003) enfatiza que o aprendizado se torna mais efetivo quando novos conteúdos se conectam às experiências já vivenciadas pelos sujeitos, possibilitando a construção de significados mais consistentes e duradouros.

> A aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam, de maneira não arbitrária e substantiva, com aquilo que o aluno já sabe. Assim, o processo educativo deve partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos, favorecendo a construção de novos significados e a ampliação do conhecimento de forma integrada e contextualizada (Ausubel, 2003, p. 38).

Além disso, a interação social desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento. No contexto da Educação Infantil do Campo, as relações estabelecidas entre as crianças, os professores e a comunidade contribuem significativamente para a aprendizagem. Conforme destaca Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo o ambiente um elemento fundamental nesse processo.

> O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais, sendo posteriormente internalizado pelo sujeito. Dessa forma, o ambiente social e cultural exerce influência direta sobre a aprendizagem, tornando-se essencial a construção de práticas pedagógicas que considerem o contexto em que a criança está inserida (Vygotsky, 1991, p. 97).

Dessa forma, a adoção de estratégias pedagógicas contextualizadas, que valorizem o território, a cultura e as experiências das crianças, contribui para a construção de uma educação mais significativa e comprometida com o desenvolvimento integral. Ao integrar os saberes locais às práticas escolares e promover a participação ativa dos sujeitos no processo educativo, torna-se possível fortalecer a identidade das crianças do campo e garantir uma aprendizagem que faça sentido em suas realidades (Araújo, 2025).

Outro elemento importante na construção de estratégias pedagógicas no contexto do campo refere-se à utilização de metodologias ativas, que colocam a criança como protagonista do processo de aprendizagem. Essas abordagens favorecem a participação, a investigação e a construção do conhecimento a partir da ação, permitindo que as crianças explorem o ambiente, levantem hipóteses e construam significados a partir de suas próprias experiências. Nesse sentido, Almeida, Camargo e Miletto (2025) destacam que práticas pedagógicas que estimulam a autonomia e a participação ativa contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa e alinhada às necessidades das crianças do campo.

A ludicidade também se configura como uma estratégia essencial na Educação Infantil, especialmente quando articulada ao contexto rural. Brincadeiras, jogos e atividades simbólicas que envolvem elementos da cultura do campo possibilitam que as crianças aprendam de forma prazerosa e significativa, ao mesmo tempo em que fortalecem sua identidade cultural. De acordo com Uehara *et al*. (2025), o brincar, quando integrado às práticas pedagógicas, favorece o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens que envolvem aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

A interdisciplinaridade, por sua vez, representa uma estratégia relevante para a construção de práticas pedagógicas mais integradas e contextualizadas. Ao articular diferentes áreas do conhecimento, a escola pode desenvolver atividades que dialoguem com o cotidiano das crianças, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade. Carvalho e Paiva (2024) evidenciam que experiências interdisciplinares no contexto do campo possibilitam a ampliação das formas de compreender o mundo, contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais crítica e reflexiva.

Ademais, é pertinente ressaltar à importância da escuta sensível das crianças no planejamento das práticas pedagógicas. Reconhecer as crianças como sujeitos ativos implica considerar suas opiniões, interesses e curiosidades na organização das atividades educativas. Segundo Silva e Barbosa (2023), a valorização das vozes infantis contribui para a construção

de um ambiente educativo mais democrático e participativo, no qual as crianças se reconhecem como parte do processo de aprendizagem.

Além disso, a formação continuada dos professores desempenha papel fundamental na implementação dessas estratégias pedagógicas. Para que práticas contextualizadas e significativas sejam efetivamente desenvolvidas, é necessário que os docentes estejam preparados para compreender as especificidades do campo e para adaptar suas metodologias às realidades locais. Abreu e Cabral (2024) destacam que a formação docente voltada à Educação do Campo é um elemento essencial para a superação de práticas tradicionais e para a construção de propostas pedagógicas mais inovadoras e contextualizadas.

Por fim, a articulação entre teoria e prática mostra-se indispensável para a consolidação de estratégias pedagógicas que promovam aprendizagens significativas. Ao integrar os conhecimentos acadêmicos com as experiências vividas pelas crianças, a escola contribui para a construção de um processo educativo mais coerente, crítico e transformador. Nesse sentido, Araújo (2025) ressalta que a educação no campo deve estar comprometida com a realidade dos sujeitos, valorizando suas experiências e promovendo uma formação que dialogue com seu contexto de vida.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, desenvolvida por meio de uma revisão de literatura do tipo integrativa, que consiste em uma investigação sistematizada da produção científica sobre determinado tema, possibilitando a síntese de conhecimentos e o aprofundamento teórico acerca do fenômeno estudado (Broome, 2017). Esse método permite analisar diferentes abordagens, contribuindo para a compreensão crítica da temática e para a identificação de lacunas na produção científica, além de subsidiar reflexões voltadas ao desenvolvimento de novas pesquisas.

A revisão foi desenvolvida em seis etapas metodológicas: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) definição das bases de dados e dos critérios de inclusão e exclusão; (3) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; (4) avaliação crítica dos estudos incluídos; (5) interpretação dos resultados; e (6) síntese do conhecimento produzido (Lockwood *et al*., 2017). Essas etapas foram seguidas de forma sistemática, garantindo maior rigor metodológico e confiabilidade aos resultados obtidos.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), escolhidas por sua relevância e abrangência na área da Educação. Para a realização das buscas, foram utilizados os descritores: *"Educação Infantil do campo", "educação do campo", "aprendizagem significativa", "práticas pedagógicas", "infância rural"* e *"contexto rural"*, combinados por meio de operadores booleanos (AND, OR), o que possibilitou o refinamento dos resultados e a seleção de estudos mais alinhados ao objetivo da pesquisa.

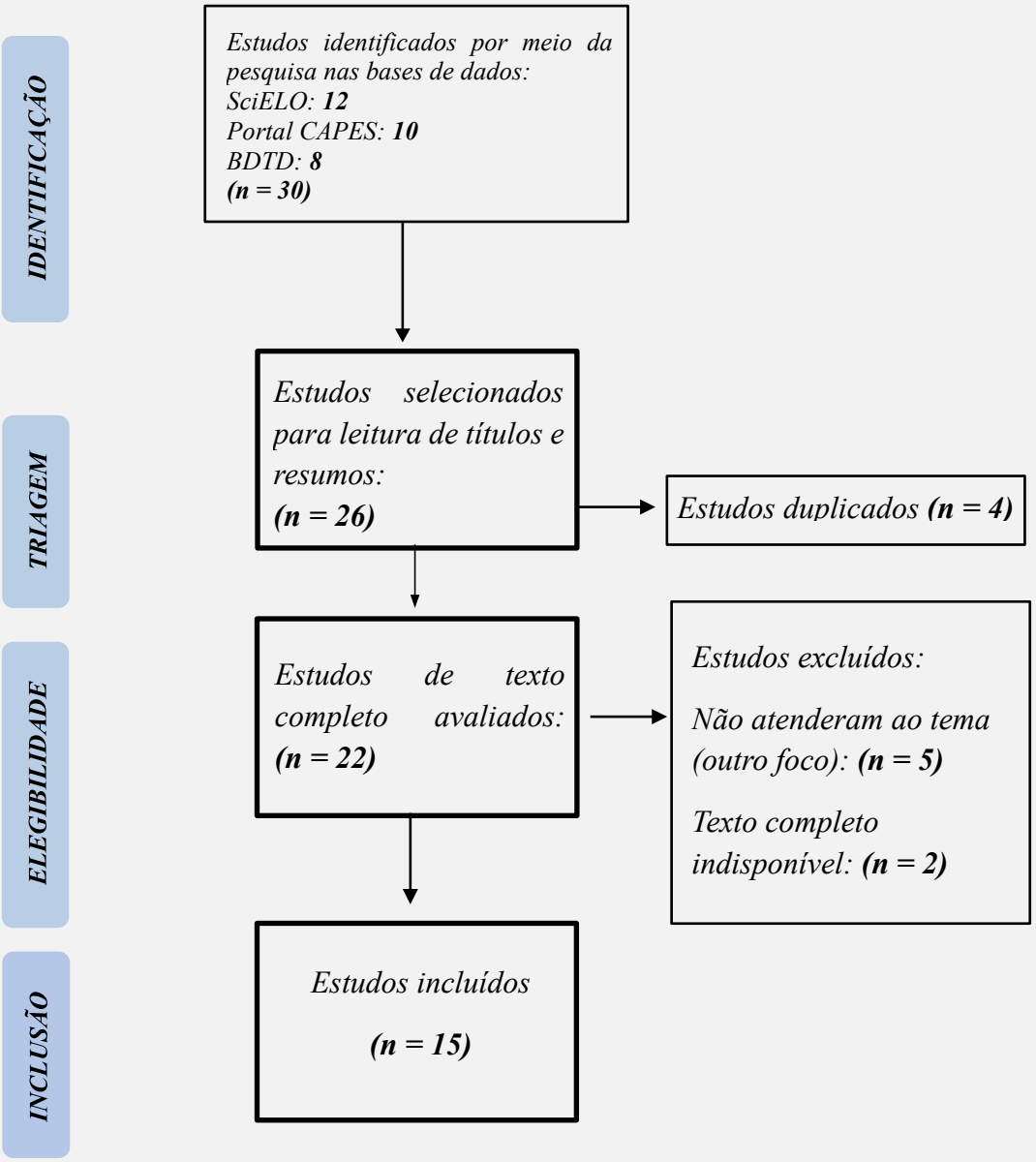
Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos publicados entre os anos de 2021 e 2026, disponíveis na íntegra, nos idiomas português e inglês, que abordassem diretamente a temática investigada. Foram excluídos estudos duplicados, produções que não apresentavam relação direta com o tema, bem como trabalhos não revisados por pares, como resumos de eventos, monografias, dissertações e teses, a fim de assegurar maior rigor científico à análise.

Após a etapa de busca, realizou-se a triagem dos estudos por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Em seguida, procedeu-se à leitura integral dos textos selecionados, considerando sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa. Ao final desse processo, foram selecionados 15 estudos, que compuseram o corpus da análise.

Os dados foram organizados por meio de uma análise temática, sendo agrupados conforme a proximidade de seus conteúdos. A partir dessa organização, foram definidas categorias centrais de discussão: fundamentos da Educação Infantil do campo, desafios estruturais e pedagógicos e estratégias para a promoção da aprendizagem significativa. Esse procedimento permitiu a construção de uma análise crítica e articulada da literatura, evidenciando convergências e divergências entre os estudos.

O percurso metodológico adotado encontra-se sistematizado em um fluxograma (Figura 1), que apresenta de forma clara e organizada todas as etapas da pesquisa, desde a identificação dos estudos até a análise final dos dados. Esse recurso contribui para a transparência do processo investigativo, permitindo melhor compreensão dos procedimentos adotados e maior confiabilidade na reprodução do estudo.

Figura 1. Fluxograma das etapas metodológicas da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Dessa forma, a utilização da revisão integrativa como percurso metodológico possibilitou uma análise ampla e organizada da produção científica sobre a Educação Infantil do campo, favorecendo a compreensão dos desafios e das possibilidades pedagógicas presentes nesse contexto. O cuidado na seleção e na análise dos estudos contribuiu para a construção de uma base teórica consistente, que sustenta as discussões desenvolvidas neste trabalho.

Além disso, a sistematização dos conhecimentos permitiu evidenciar a importância de práticas educativas mais sensíveis às realidades das crianças do campo, reforçando a necessidade de pesquisas que dialoguem

com esses contextos e contribuam para a construção de uma educação mais significativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 a seguir apresenta os estudos obtidos a partir da busca sistemática realizada nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conforme descrito na metodologia. Foram contempladas publicações dos últimos cinco anos (2021–2026) que abordaram a Educação Infantil do Campo, suas práticas pedagógicas, desafios e perspectivas.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, bem como das etapas de triagem e leitura integral dos estudos, a amostra final foi composta por quinze artigos, os quais constituíram o corpus da análise desta revisão integrativa.

Esses estudos possibilitaram uma análise abrangente dos diferentes contextos, abordagens metodológicas e resultados relacionados à Educação Infantil no contexto rural, permitindo identificar tanto os avanços nas políticas educacionais quanto os desafios estruturais, pedagógicos e sociais ainda presentes nessa realidade.

Quadro 1. Características dos artigos incluídos na revisão integrativa

Autor(es)/ano	Objetivo	Método Empregado	Principais Conclusões
Almeida, Camargo e Miletto (2025)	Analisar práticas interdisciplinares na educação infantil do campo	Estudo qualitativo	Evidenciou que abordagens interdisciplinares favorecem uma educação mais integral, articulando diferentes áreas do conhecimento e promovendo aprendizagens contextualizadas à realidade das crianças do campo.
Storch do Nascimento, Aquino e Andrade (2025)	Discutir a construção do direito à educação infantil do campo	Revisão bibliográfica	Apontou que a educação infantil do campo ainda está em processo de consolidação no Brasil, enfrentando desafios históricos relacionados ao acesso, políticas públicas e reconhecimento das especificidades rurais.
Silva e Vieira (2024)	Analisar posicionamentos do MIEIB sobre educação infantil do campo	Estudo documental	Destacou a importância da mobilização social e dos movimentos educacionais na luta pela garantia de direitos, evidenciando o papel político das organizações na ampliação do acesso à educação infantil.
Marafon (2024)	Avaliar o projeto político pedagógico de	Estudo de caso	Identificou fragilidades na articulação entre o planejamento pedagógico e a prática cotidiana, revelando

	uma escola do campo		dificuldades na efetivação de propostas contextualizadas à realidade do campo.
Vieira e Teles (2024)	Discutir o direito à educação infantil no campo	Estudo teórico	Reforçou que a educação infantil é um direito social garantido legalmente, porém ainda não plenamente efetivado nas áreas rurais, especialmente devido a desigualdades estruturais.
Carvalho e Paiva (2024)	Analisar práticas educativas no manguezal	Pesquisa qualitativa	Evidenciou que a valorização dos saberes locais e das vivências comunitárias contribui significativamente para práticas pedagógicas mais significativas e culturalmente relevantes.
D'Aroz (2024)	Relatar experiência docente na educação infantil do campo	Relato de experiência	Destacou o papel do professor como mediador do processo educativo, enfatizando a necessidade de sensibilidade pedagógica para integrar o contexto rural ao processo de ensino-aprendizagem.
Alves Castro (2024)	Analisar o desenvolvimento do pensamento crítico na educação infantil	Estudo teórico	Apontou que a BNCC contribui para a organização curricular, mas apresenta limitações quando aplicada ao contexto do campo, exigindo adaptações que considerem a realidade rural.
Abreu e Cabral (2024)	Discutir a educação infantil do campo sob perspectiva crítica	Estudo teórico	Indicou que, em alguns contextos, a educação infantil do campo ainda reproduz desigualdades sociais, evidenciando a necessidade de práticas mais inclusivas e transformadoras.
Silva e Oliveira (2023)	Analisar propostas curriculares em escola do campo	Pesquisa qualitativa	Evidenciou a necessidade de formação docente específica para atuação no campo, destacando lacunas na preparação dos professores para lidar com as particularidades desse contexto.
Vieira e Silva (2023)	Mapear produções científicas sobre o tema	Revisão de literatura	Identificou crescimento significativo de estudos sobre o tema nos últimos anos, porém ainda com lacunas teóricas e necessidade de aprofundamento em aspectos práticos.
Miguel, Silva e Miguel (2023)	Analisar a BNCC na educação infantil do campo	Estudo documental	Apontou desafios na implementação das diretrizes da BNCC, especialmente na adaptação às especificidades culturais e sociais das comunidades rurais.
Schollert (2023)	Investigar aprendizagem significativa no ensino de ciências	Dissertação qualitativa	Demonstrou que a aprendizagem contextualizada, baseada na realidade do campo, potencializa o interesse e a compreensão dos alunos, tornando o ensino mais significativo.

Amaral e Mateus (2022)	Revisar concepções de educação do campo	Revisão sistemática	Evidenciou a diversidade de abordagens teóricas sobre a educação do campo, destacando a pluralidade de perspectivas e a necessidade de articulação entre elas.
Costa *et al.* (2026)	Analisar inclusão na educação infantil	Revisão bibliográfica	Destacou desafios estruturais, como falta de recursos e formação adequada, além da necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que atendam à diversidade no contexto rural.

Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise dos estudos selecionados evidenciou que a Educação Infantil do Campo constitui um campo em construção, marcado por avanços significativos no reconhecimento de direitos, mas também por persistentes desafios estruturais, pedagógicos e sociais. De modo geral, os estudos apontam que a consolidação dessa modalidade depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas contextualizadas.

Observou-se que a valorização dos saberes locais, a adaptação curricular e a integração entre escola e comunidade emergem como elementos fundamentais para a promoção de uma educação significativa no contexto rural. No entanto, ainda são recorrentes dificuldades relacionadas à implementação de políticas educacionais, à formação específica de professores e à adequação das propostas curriculares às realidades do campo.

Com base nos quinze estudos analisados, esta discussão foi estruturada em três eixos temáticos principais, visando compreender de forma aprofundada os fundamentos, desafios e possibilidades da Educação Infantil do Campo.

Fundamentos da Educação Infantil do Campo

Os estudos analisados evidenciam que a Educação Infantil do Campo se fundamenta em princípios que reconhecem a criança como sujeito de direitos, inserido em um contexto sociocultural específico marcado pela diversidade territorial e pelas relações comunitárias. Nesse sentido, Silva e Vieira (2024) destacam o papel dos movimentos sociais, especialmente o MIEIB, na consolidação de uma concepção de educação comprometida com a justiça social e com a garantia dos direitos das crianças do campo, evidenciando que tais avanços não ocorreram de forma espontânea, mas são fruto de lutas históricas e mobilizações coletivas.

Essa perspectiva é reforçada por Vieira e Teles (2024), ao afirmarem que a educação infantil no campo deve ser compreendida como um direito social ainda em processo de efetivação, sobretudo diante das desigualdades históricas que marcam as populações rurais. De forma complementar, Storch do Nascimento, Aquino e Andrade (2025) apontam que a consolidação dessa modalidade educacional ainda enfrenta entraves estruturais e políticos, revelando que sua construção está em curso e depende de avanços nas políticas públicas educacionais.

No campo teórico, Amaral e Mateus (2022) evidenciam a pluralidade de concepções sobre a Educação do Campo, destacando que não há um modelo único, mas sim diferentes abordagens que dialogam com as especificidades culturais, sociais e territoriais das comunidades rurais. Essa diversidade teórica reforça a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas. Nessa direção, Abreu e Cabral (2024) contribuem ao problematizar que, apesar dos avanços conceituais, ainda há contextos em que a educação reproduz desigualdades sociais, o que evidencia a necessidade de uma abordagem crítica e transformadora.

A aprendizagem significativa emerge como um dos pilares fundamentais dessa modalidade educacional. Schollert (2023) demonstra que práticas pedagógicas ancoradas na realidade do campo favorecem maior engajamento dos alunos e promovem uma compreensão mais profunda dos conteúdos, ao relacionar teoria e vivência. Complementarmente, Vieira e Silva (2023) apontam o crescimento da produção científica sobre o tema, o que contribui para o fortalecimento dos fundamentos teóricos da área, embora ainda existam lacunas que demandam maior aprofundamento.

Dessa forma, os fundamentos da Educação Infantil do Campo estão diretamente ligados à valorização do território, da cultura e das experiências das crianças, propondo uma ruptura com modelos tradicionais homogêneos e defendendo uma educação contextualizada, crítica e socialmente comprometida.

Desafios estruturais e pedagógicos

Apesar dos avanços teóricos e normativos, a literatura evidencia que a Educação Infantil do Campo ainda enfrenta desafios significativos, que comprometem sua efetivação na prática. Marafon (2024), ao analisar o projeto político-pedagógico de uma escola do campo, identificou fragilidades na articulação entre o planejamento institucional e as práticas pedagógicas desenvolvidas, evidenciando uma distância entre o que é proposto e o que efetivamente se realiza no cotidiano escolar.

No que se refere à formação docente, Silva e Oliveira (2023) destacam a ausência de preparação específica para atuação no contexto rural como um dos principais entraves para a qualidade da educação ofertada. Essa lacuna compromete a capacidade dos professores de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e alinhadas às realidades do campo. De forma convergente, D'Aroz (2024), ao relatar experiências docentes, reforça que a atuação do professor exige sensibilidade e preparo para lidar com as especificidades culturais e sociais das crianças, o que nem sempre é contemplado na formação inicial.

Outro desafio importante refere-se à implementação das diretrizes curriculares nacionais. Miguel, Silva e Miguel (2023) apontam dificuldades na aplicação da BNCC no contexto da Educação Infantil do Campo, especialmente pela necessidade de adaptação às realidades locais. Essa limitação também é destacada por Alves Castro (2024), que reconhece a BNCC como um avanço na organização curricular, mas ressalta que o documento ainda apresenta insuficiências quando aplicado às especificidades do campo, exigindo flexibilizações e adequações.

Além disso, Costa *et al*. (2026) evidenciam desafios relacionados à inclusão educacional, destacando a falta de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e apoio institucional como fatores que dificultam a implementação de práticas inclusivas. Esses aspectos estruturais, somados às desigualdades sociais historicamente construídas, contribuem para a manutenção de barreiras no acesso e na permanência das crianças na escola.

Carvalho e Paiva (2024), embora enfatizem experiências positivas, também indicam que a valorização dos saberes locais ainda não é uma prática consolidada em todos os contextos, revelando uma lacuna na integração entre escola e comunidade. Assim, os estudos convergem ao demonstrar que os desafios enfrentados são complexos e multifatoriais, envolvendo dimensões pedagógicas, estruturais, políticas e sociais, o que exige ações articuladas e contínuas para sua superação.

Estratégias para a promoção da aprendizagem significativa

Apesar dos desafios identificados, os estudos analisados também apontam estratégias relevantes para a promoção de uma Educação Infantil do Campo mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, Almeida, Camargo e Miletto (2025) evidenciam que abordagens interdisciplinares contribuem para a formação integral das crianças, ao articular diferentes áreas do conhecimento com as vivências do cotidiano rural, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo.

A valorização do território e dos saberes locais também se destaca como estratégia fundamental. Carvalho e Paiva (2024) demonstram que práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do contexto do manguezal favorecem a construção de conhecimentos contextualizados, promovendo maior envolvimento dos alunos e fortalecendo a identidade cultural. Essa perspectiva reforça a importância de uma educação que dialogue diretamente com a realidade das crianças.

O papel do professor como mediador do conhecimento é outro elemento central nesse processo. D'Aroz (2024) destaca que a mediação docente, quando sensível às especificidades do campo, potencializa a aprendizagem e contribui para a construção de experiências educativas mais significativas. Esse aspecto está diretamente relacionado à necessidade de formação continuada e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas.

Além disso, Silva e Vieira (2024) reforçam que a mobilização social e a atuação de movimentos educacionais continuam sendo fundamentais para o fortalecimento da Educação Infantil do Campo, contribuindo para a formulação de políticas públicas e para a ampliação do acesso à educação de qualidade. Nessa mesma linha, Storch do Nascimento *et al.* (2025) destacam que o avanço dessa modalidade depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e participação social.

Vieira e Teles (2024) complementam essa discussão ao enfatizar que a efetivação do direito à educação infantil no campo requer não apenas políticas educacionais, mas também ações integradas que considerem as condições sociais das comunidades rurais. Por fim, Amaral e Mateus (2022) apontam que a diversidade de concepções teóricas pode ser compreendida como um potencial, desde que articulada a práticas pedagógicas coerentes com a realidade local.

De modo geral, a análise integrada dos estudos confirma que a promoção da aprendizagem significativa na Educação Infantil do Campo depende da articulação entre práticas pedagógicas contextualizadas, formação docente adequada, valorização dos saberes locais e fortalecimento das políticas públicas. A consolidação dessa modalidade educacional exige, portanto, um esforço coletivo e contínuo, envolvendo diferentes atores sociais, com o objetivo de garantir uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada às realidades do campo.

A análise integrada dos quinze estudos evidencia que a Educação Infantil do Campo se configura como um campo em construção, marcado por avanços importantes no reconhecimento de direitos, mas ainda atravessado por desafios estruturais e pedagógicos significativos. De modo geral, observa-se que há um consenso na literatura quanto à necessidade de

uma educação que considere as especificidades do contexto rural, valorizando os saberes locais, a cultura e as vivências das crianças. Esse movimento representa uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, ao propor uma abordagem mais contextualizada, crítica e comprometida com a realidade social das comunidades do campo.

Ao mesmo tempo, os achados revelam que a efetivação desses princípios ainda encontra limitações concretas, especialmente no que se refere à formação docente, à implementação de políticas públicas e à adaptação curricular. A distância entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que se realiza na prática escolar evidencia fragilidades no processo de consolidação dessa modalidade educacional. Além disso, aspectos como infraestrutura precária, ausência de recursos e dificuldades de acesso reforçam as desigualdades historicamente presentes nas áreas rurais, impactando diretamente a qualidade da educação ofertada.

Por outro lado, os estudos também apontam caminhos promissores, destacando a importância de práticas pedagógicas interdisciplinares, da valorização do território e da atuação do professor como mediador do conhecimento. A aprendizagem significativa emerge como eixo central para a construção de experiências educativas mais relevantes, ao articular conteúdos escolares com a realidade vivida pelas crianças. Nesse sentido, a aproximação entre escola e comunidade, bem como o fortalecimento de práticas educativas contextualizadas, mostram-se fundamentais para promover maior engajamento e desenvolvimento integral dos sujeitos.

Dessa forma, a consolidação da Educação Infantil do Campo exige uma articulação contínua entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas sensíveis às especificidades do contexto rural. Trata-se de um processo que demanda investimento institucional, compromisso social e participação coletiva, envolvendo diferentes atores educacionais. Assim, mais do que garantir o acesso, torna-se essencial assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças do campo e para a redução das desigualdades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios enfrentados na Educação Infantil do campo e identificar estratégias pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas. A partir da revisão integrativa da literatura, foi possível compreender que essa modalidade educacional se encontra em processo de consolidação, sendo marcada por avanços no reconhecimento de direitos, mas ainda atravessada

por limitações estruturais, pedagógicas e sociais que impactam diretamente a qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças do campo.

Em resposta ao problema de pesquisa, que buscou identificar os principais desafios da Educação Infantil do Campo e como superá-los, os resultados evidenciaram que tais desafios são multifatoriais. Destacam-se, entre eles, a insuficiência de políticas públicas efetivas, a precariedade da infraestrutura escolar, a dificuldade de implementação de currículos contextualizados, bem como a ausência de formação docente específica para atuação em contextos rurais. Esses fatores interferem diretamente na construção das aprendizagens, limitando o desenvolvimento integral das crianças e a efetivação de práticas pedagógicas significativas.

Por outro lado, o estudo também permitiu identificar caminhos promissores para a superação desses entraves. A valorização dos saberes locais, a articulação entre escola e comunidade, o uso de práticas interdisciplinares e a adoção de metodologias que considerem a realidade sociocultural das crianças emergem como estratégias fundamentais para a promoção de uma aprendizagem significativa. Além disso, o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores, aliado ao investimento em políticas públicas específicas para a Educação do Campo, mostra-se essencial para a consolidação dessa modalidade educacional.

Dessa forma, conclui-se que a promoção de uma Educação Infantil do Campo de qualidade exige um esforço coletivo e contínuo, envolvendo gestores, educadores, comunidade e poder público. É necessário avançar na construção de políticas educacionais mais sensíveis às especificidades do campo, bem como na valorização de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e territorial. Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de novas pesquisas empíricas que investiguem a realidade das escolas do campo, ampliando o diálogo entre teoria e prática, além de estudos que aprofundem a formação docente e a implementação de currículos contextualizados. Assim, será possível contribuir para a construção de uma educação mais equitativa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças do campo.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. R. S. S. de; CABRAL, C. L. O. Educação Infantil do/no Campo: emancipação humana ou reprodução de desigualdades sociais? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 9, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19324. Acesso em: 3 mar. 2026.

ALMEIDA, L. H. de; CAMARGO, T. D. de; MILETTO, M. F. Educação infantil na escola do campo: práticas interdisciplinares no pós-pandemia. **Revista de Ciências Humanas**, 2025. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/5105. Acesso em: 5 mar. 2026.

AMARAL, C. M.; MATEUS, K. A. O. Concepções de educação do campo: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, e12925, 2022. DOI: https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12925. Acesso em: 15 abr. 2026.

ARAÚJO, L. R. de. Educação infantil do campo e as interseções da colonialidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19267. Acesso em: 10 mar. 2026.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS, Beth L.; KNAFL, Kathleen A. (org.). **Concept development in nursing**: foundations, techniques and applications. 2. ed. Philadelphia: W. B. Saunders Company, 2017.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al*. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, R. A. e de; PAIVA, C. L. C. Educação popular do campo: vivências com o manguezal na educação infantil. **Revista de Educação Popular**, 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/71136. Acesso em: 8 mar. 2026.

CASTRO, C. A. A. A construção do pensamento crítico na educação infantil a partir dos campos de experiência da BNCC. **Educação Básica Revista**, v. 10, n. 1, p. 117–144, 2024. Disponível em: https://educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/article/view/121. Acesso em: 13 abr. 2026.

COSTA, B. L. L. *et al*. Educação especial na educação infantil: desafios da inclusão e estratégias para a superação de barreiras. **Revista Científica ISCI**, 2026. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.19441691. Acesso em: 18 abr. 2026.

D'AROZ, M. S. Educação infantil do campo: relato de uma experiência sobre a aprendizagem sustentada pelo olhar do professor. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, v. 8, n. 1, 2024. Disponível em:

https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/14288. Acesso em: 15 abr. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2026.

LIMA, T. B.; SANTOS, G. S.; CARVALHO, T. S. S. Fechamento de escolas no campo e seus impactos sociais. **Revista Campo-Território**, 2022. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/13616/11209. Acesso em: 12 mar. 2026.

LOCKWOOD, C.; PORRITT, K.; MUNN, Z.; RIGGERS, R. Systematic reviews of effectiveness. In: AROMATARIS, Edoardo; MUNN, Zachary (org.). **Joanna Briggs Institute reviewer's manual**. Adelaide: The Joanna Briggs Institute, 2017.

MARAFON, D. Educação infantil do campo: análise do projeto político pedagógico de um CMEIC em Paranaguá/PR. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, ed. especial, p. 461–481, 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/71634. Acesso em: 19 abr. 2026.

MIGUEL, J. C.; SILVA, M. E. F.; MIGUEL, P. C. A educação infantil na BNCC: desafios à consolidação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. 16–76, 2023. DOI: https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e16076. Acesso em: 15 abr. 2026.

NASCIMENTO, G. S.; AQUINO, R. N.; ANDRADE, F. S. Educação infantil do campo: um direito ainda em construção. **Revista Veras**, v. 14, n. 1, p. 72, 2025. DOI: https://doi.org/10.14212/veras.vol14.n1.ano2024.art115. Acesso em: 11 abr. 2026.

PEREIRA, S. M. C.; SOARES, R. L. C.; LEITE, M. I. P. A. Educação infantil: olhar para as crianças do campo no território de identidade do sudoeste baiano. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 10, n. 3, 2021. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8481. Acesso em: 3 mar. 2026.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RODRIGUES, A. T. H. Crianças, infâncias e natureza: práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista IEP**, 2022. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/203. Acesso em: 13 mar. 2026.

SCHOLLERT, M. M. **Aprendizagem significativa**: possibilidades para investigar o ensino de Ciências da Natureza no contexto da educação do campo. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/271480. Acesso em: 19 abr. 2026.

SILVA, A. P. S. da; BARBOSA, M. C. S. Educação infantil das crianças do campo, das águas e das florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 39, 2023. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1910. Acesso em: 20 mar. 2026.

SILVA, F. C. C. da; VIEIRA, E. P. Educação infantil do/no campo: um olhar sobre os posicionamentos e discussões do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil. **Educação**, v. 49, n. 1, p. 91–122, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644484657. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, R. D. M. C.; OLIVEIRA, M. A. B. Educação infantil do campo: um estudo sobre as propostas curriculares em uma escola do campo. **Cadernos Macambira**, v. 8, n. especial 3, p. 211–234, 2023. DOI: https://doi.org/10.59033/cm.v8iespecial3.1037. Acesso em: 14 abr. 2026.

UEHARA, F. M. *et al*. A educação infantil no Brasil: entre o cuidar e o educar. **ARACÊ**, v. 7, n. 12, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/10981. Acesso em: 15 mar. 2026.

VIEIRA, E. P.; TELES, I. F. O direito à educação infantil do/no campo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, p. 119–135, 2024. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8676956. Acesso em: 15 abr. 2026.

VIEIRA, E. P.; SILVA, F. C. C. da. A educação infantil do/no campo: um mapeamento dos estudos da temática. **Revista Perspectiva**, v. 41, n. 2, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373353586_A_Educacao_Infantil_dono_campo_um_mapeamento_dos_estudos_da_tematica. Acesso em: 10 mar. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 4

MULHERES, SABERES E MEMÓRIA: CARTOGRAFIAS CULTURAIS DE REZADEIRAS E TRABALHADORAS DO CAMPO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Genira Pereira da Costa
Patrícia Cristina de Aragão



As rezadeiras são mulheres guardiãs de saberes ancestrais que resistiram ao tempo e ao avanço das tecnologias na área da saúde. Embora não as encontremos com tanta frequência como na infância, essas mulheres ainda vivem nas pequenas cidades do interior do Nordeste, sobretudo na zona rural, e nas periferias das grandes e pequenas cidades brasileiras, resultado do processo migratório (êxodo rural). Esses espaços são, atualmente, seus territórios de atuação, onde preservam seu ofício.

Construir as cartografias culturais dessas mulheres é dar visibilidade às suas práticas, aos seus espaços de atuação e às suas memórias. Memórias, tecidas através da oralidade e da força da tradição, capazes de se manter vivas, apesar do desenvolvimento da medicina moderna, tornando-se ainda necessárias em suas comunidades. Ao propormos a construção de sua cartografia, consideramos a importância desse instrumento de representação não apenas para os aspectos físicos do planeta Terra, mas como recurso imprescindível para tornar visíveis comunidades e formas de vida que são frequentemente invisibilizadas pelo modelo de representação cartográfico oficial.

Nesse sentido, podemos inferir que a cartografia “nunca é o desenho de mapas; ela é a fabricação dos mundos" (Harley, 1990, p. 16). Quando os portugueses aqui chegaram e fizeram seus relatos sobre a terra e os povos que aqui habitavam, tal descrição colocou esses em condição de inferioridade, rotulando-os como primitivos, o que justificou a dominação e todo o processo “civilizatório” que se configurou em uma tentativa de extermínio da cultura de povos.

O que a cartografia cultural nos possibilita, então, são novas histórias e maneiras de pensar as relações sociais entre os sujeitos e seus territórios a partir do resgate e da preservação de seus saberes ancestrais, através de suas próprias narrativas. Nesse sentido, a história oral tem prestado relevante contribuição “ao privilegiar as narrativas dos excluídos, ressaltando a importância das memórias subterrâneas” (Pollak, 1989, p. 4).

Esse também é o propósito da cartografia cultural ao privilegiar a escuta ativa, na construção do conhecimento popular, simbólico e cultural elaborado sob os preceitos da coletividade, na qual os diferentes grupos sociais expressam seus anseios e desejos, evidenciando seus territórios não apenas como pontos no mapa, mas como lugares de referência para suas memórias. Essa escrita terá como aporte teórico autores como Freire (1987), Brandão (1981), Halbwachs (1990), Bosi (1994), Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2006), Fanon (2008), entre outros que, a partir de suas contribuições, nos apontam caminhos para analisar como, ao longo do

processo de colonização, os conhecimentos de povos e grupos minoritários foram sistematicamente marginalizados e invisibilizados.

É nesta seara que reside a necessidade de uma nova perspectiva pedagógica, enraizada nos saberes daqueles que foram historicamente oprimidos, pois em uma sociedade marcada por estruturas de dominação se produz uma pedagogia que é intrinsecamente limitadora para as possibilidades educacionais de grupos oprimidos. A verdadeira transformação exige pensarmos em um novo modelo pedagógico que se fundamente nas "subculturas" e nos caminhos de tomada de consciência desses próprios grupos (Freire, 1987, p. 6).

A pesquisa é de natureza qualitativa, focada na compreensão das experiências vividas e dos significados atribuídos pelos sujeitos. O artigo é, portanto, de natureza exploratória, buscando mapear e analisar as práticas, os espaços de atuação e as memórias das mulheres rezadeiras e trabalhadoras do campo, cujo objetivo central é refletir sobre o ofício da reza como uma pedagogia do cotidiano praticada por essas mulheres, e sua relevância na formação escolar.

O LUGAR COMO TOTALIDADE DE AFETOS E FAZERES

A cartografia dos afetos é um importante instrumento que possibilita um olhar mais sensível para as comunidades, evidenciando sujeitos cujas narrativas estão intrinsecamente ligadas à maneira como se percebem e se relacionam com o mundo, com o lugar e consigo mesmos. "O lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida que são possíveis de serem apreendidas pela memória, através dos sentidos e do corpo" (Carlos, 2007, p. 14).

Nesse sentido, o lugar é uma totalidade que é construída e experienciada pelos indivíduos que nele vivem, pois é nele que as relações mais íntimas e cotidianas acontecem: moramos, estudamos, desenvolvemos atividades como plantar e colher, e cultivamos relações de vizinhança, amizades, nossos afetos e desafetos. Nele também encontramos as organizações sociais, como associações e equipamentos de uso comunitário, a exemplo das cozinhas comunitárias e das casas de farinha, onde são realizadas as farinhadas, momento em que a família se junta e convida amigos para a produção da farinha e derivados.

É nesse momento, entre outros, que percebemos que nessas pequenas comunidades rurais a vida mantem costumes e tradições seculares, a exemplo da colaboração das mulheres no processo da farinhada, na etapa de raspagem da mandioca e nas atividades de despinicar (retirar as folhas para facilitar a secagem ainda na vagem) o feijão. Geralmente são

elas que desenvolvem essa atividade e, em forma de agradecimento pela ajuda prestada, recebem o bolo de massa (pedaço de massa de mandioca ralada, passado em prensa, pronto para ser peneirado para fazer o beiju) e uma porção de feijão.

Após tanto tempo, mesmo na era dos supermercados onde os produtos que desejamos consumir estão à disposição nas prateleiras, ainda somos afagados pelo abraço da tradição. Enquanto as mãos estão trabalhando, histórias e memórias vão sendo tecidas. São nesses momentos que são rememorados histórias, contos, lendas, como os contos de Trancoso (termo popularmente usado no Nordeste para se referir a contos da tradição oral contados pelos mais velhos), e nos damos conta de que muitos saberes e os guardiões destes estão desaparecendo, entre eles as rezadeiras.

> A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados. Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que pode emergir esta forma que chamamos de lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem (Halbwachs, 1990, p. 6).

Essa perspectiva teórica é acolhida no cotidiano da comunidade, especialmente nos momentos de fazer coletivo, quando os saberes e as tradições se manifestam ativamente no tempo presente através da cura, que vem com o uso de ervas, de rezas e no cuidado com a natureza. Nesse sentido, a teoria de Halbwachs (1990) dialoga diretamente com a forma como os conhecimentos ancestrais dessas mulheres são transmitidos, por serem parte da memória coletiva da comunidade a qual fazem pertencem.

É importante ressaltar que a rezadeira só existe enquanto a comunidade a reconhece e a procura, sendo o ato de cura, portanto, uma prática social que reativa a solidariedade do grupo e fortalece laços de fé, proteção e saúde. Se a comunidade deixar de acreditar ou de buscar a reza, a memória e o saber da rezadeira se desfazem, pois perdem seu valor social. Valorizar os saberes ancestrais faz parte da ressignificação da identidade, que está intrinsecamente ligada ao lugar. Nessa dimensão, a cura, a fé e o saber das rezadeiras e trabalhadoras do campo só podem ser compreendidos a partir do contexto de seus espaços de vida e trabalho e de seus quadros de referências.

Essa é a direção apontada por Halbwachs (1990):

> Não podemos pensar nada, não podemos pensar em nós mesmos, senão pelos outros e para os outros, e sob a condição desse acordo substancial que, através do coletivo, persegue o universal e distingue, como o sonho da realidade, a loucura individual da razão comum (p. 12).

Nesse sentido, a memória é fundamental para preservar e transmitir os saberes ancestrais da rezadeira, e ela só se faz coletiva à medida que é compartilhada. É no ato da reza, momento que se inicia quando a rezadeira colhe os ramos de mato, profere a oração e realiza o gestual, que a partilha acontece. Ao ser rezado, o indivíduo recebe a cura através das palavras mágicas; e ao mesmo tempo, ao se permitir ser rezado, ele oportuniza à rezadeira colocar em ação o seu fazer. O rezado, ao procurar a rezadeira e aceitar a reza, valida a memória da rezadeira e demonstra que o saber ainda é socialmente necessário.

Entendemos que essa relação entre rezado e rezadeira é importante para preservar uma prática cultural ainda presente no Nordeste e que tem em suas memórias o fio condutor entre o passado e o presente. Bosi (1994) ao analisar as duas memórias propostas por Bergson: a memória hábito e a memória lembrança, diz que enquanto uma é “adquirida pelo esforço da atenção e pela repetição de gesto ou de palavras, a outra traz à tona da consciência um momento único, singular não repetido, irreversível da vida. Daí o caráter não mecânico, mas evocativo por meio da memória” (p.49).

Ao pensar no ofício da reza e no trabalho desenvolvido por essas mulheres no campo, no plantio das lavouras, na colheita, no modo de guardar e conservar os alimentos produzidos e na transmissão desses saberes para filhos, netos e bisnetos, entendemos que tanto a memória hábito quanto a memória lembrança são constantemente ativadas. O ofício da reza pela repetição das palavras mágicas caracteriza a memória hábito, enquanto as histórias que justificam o uso de uma erva específica para um mal é um exemplo de memória lembrança.

As rezadeiras são mulheres conhecedoras dos saberes populares e das propriedades terapêuticas das ervas medicinais que cultivavam. Conforme Aragão e Rodrigues apud Deodato (2023, p.82):

> Desde antes do século XVI, os mais humildes, os escravos e os negros forros buscavam os rezadores como rota de salvação para sua cura, nesse momento em especial, nem o saber medicinal e o religioso se importavam com essa classe, fazendo-os voltarem para as manifestações populares.

As rezadeiras sempre exerceram papel relevante para as populações carentes. Devido à falta de acesso a medicamentos tradicionais, essas pessoas buscavam a cura em métodos alternativos como chás, garrafadas e rituais de cura dos males do corpo e do espírito, estes conduzidos pelas rezadeiras, utilizando um conjunto de práticas que incluem rezas e banhos fitoterápicos. Essas práticas aprofundaram a conexão entre a religiosidade e a medicina popular empregando ervas medicinais para o preparo de remédios para a cura do corpo, e a reza para a cura da alma, estabelecendo uma relação indissociável entre medicina e religião. Mas como a Igreja Católica vê tudo isso?

Existia uma visão dual de castigo e recompensa. "Se o indivíduo ficasse doente, isso era visto como uma forma de castigo e punição divina, sendo a cura compreendida como o equilíbrio entre o corpo e a alma" (Cunha *apud* Ferreira, 2023, p.47). A visão da Igreja nos faz pensar que estamos sob o jugo de um Deus que pune, castigando os que agem em desacordo com a fé cristã católica, manifestando a punição na doença do corpo, e a cura como uma espécie de reconciliação. Contudo, entre o discurso da Igreja e as práticas das rezadeiras surge um conflito de ordem institucional que coloca em xeque o discurso dessa instituição.

A Igreja, como instituição hegemônica, historicamente detinha o monopólio da verdade espiritual e moral e por extensão, do significado da doença e da cura. Já as rezadeiras representavam um sistema de cura alternativo, baseado na tradição oral, na fé popular e no conhecimento de ervas. Embora não tivessem uma instituição no sentido formal, elas eram uma instituição social. Em decorrência disso,

> A prática de cura utilizada pelas rezadoras e raizeiros começou a ameaçar o discurso sobre a origem das doenças e o motivo da cura, tornando as mulheres que praticavam a cura vítimas de perseguição por parte do poder eclesiástico e pelos médicos (Ferreira, 2023, p.47).

A perseguição a essas mulheres configura-se como uma tentativa de silenciamento da memória ancestral dos povos originários e africanos e como sabemos tal ação é marca da colonialidade do poder. As práticas de cura das rezadeiras conseguem conciliar religiosidade, fitoterapia popular e oralidade, recursos que se recusavam a serem apagados pelo monopólio eurocêntrico do conhecimento. Deste modo, sua resistência não é apenas cultural; é uma resistência epistêmica contra a imposição de um único modelo hegemônico do saber.

A colonialidade do poder, conforme descreve Aníbal Quijano (2005), baseou-se na ideologia da superioridade biológica, utilizando o critério racial. A cor da pele é o primeiro marcador para definir quem estaria na condição

de dominador e dominado. Essa matriz colonial passou a atuar em todas as dimensões da vida: física, intelectual, social e religiosa. Com base nesse pensamento não se podia admitir a prática de cura, ou mesmo a concepção de doença e o motivo da cura, provenientes dos saberes subalternizados. Toda forma de pensar e agir deveria ser tutelada pelo colonizador, visando deslegitimar e apagar a eficácia dos saberes tradicionais.

Mesmo sendo alvo de perseguição, as rezadeiras não negligenciaram sua fé, e através de suas memórias e da tradição oral garantiram a continuidade de seus saberes. Por ser um conhecimento transmitido por gerações entre familiares e pessoas com forte vínculo de proximidade e afeto, essas memórias ainda vivem entre nós, pois conforme Halbwachs (1990) *apud* Silva (2009, p. 2) "preservar a memória é fundamental para a compreensão de um determinado grupo", pois certamente:

> Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossas lembranças, mas também a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (Halbwachs, 1990, p.16).

A importância das referências espaciais e religiosas para as rezadeiras e trabalhadoras do campo reside em suas comunidades rurais, no seu modo de produzir, na relação com a terra e o roçado, e em suas práticas religiosas baseadas no catolicismo popular. No que diz respeito às rezadeiras, esses quadros sociais são materializados em espaços concretos e simbólicos: na reza, nas ladainhas entoadas, no oratório e no terreiro de ervas e de reza, que funcionam como o suporte físico e simbólico da fé e da cura. Esses espaços configuram-se como quadros de memória, garantindo que o passado ancestral seja continuamente evocado no presente. Partilhar o mesmo quadro de memória gera a consciência de suas identidades, que são continuamente reafirmadas na coletividade.

Nesse sentido, preservar, a memória é fundamental para a compreensão da identidade de um determinado grupo, pois "o grupo, quando considera o seu passado, sente acertadamente que permaneceu o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo" (Halbwachs, 1990, p. 87). Daí a importância da memória como fio condutor entre o passado, o presente e o futuro.

> A consciência da sua identidade, torna um determinado grupo social resistente às imposições das elites ou mesmo das investidas de grupos estranhos. Porém essa consciência só se apresenta onde há uma preservação dessa identidade, que, por sua vez, só acontece mediante a memória coletiva desse grupo (Silva 2009, p. 1).

A consciência da identidade, forjada na memória coletiva, materializa-se inevitavelmente no território. É na dimensão espacial da comunidade, ou seja, do lugar, que essa identidade se desdobra em todas as suas dimensões: material, afetiva e espiritual e envolve tanto o universo espiritual quanto o material, manifestando-se no desenvolvimento das atividades agrícolas sob uma perspectiva agroecológica.

Destarte, a cartografia cultural aqui proposta busca mapear a intersecção indissociável dessas duas realidades. O mapa do trabalho (o roçado, o caminho para a feira) e o mapa das rezadeiras (o oratório, o terreiro de ervas) não são separados, mas fundidos na experiência dessas mulheres. Nesse sentido, o corpo da rezadeira, portador da memória hábito e da memória pura (lembrança), emerge como o próprio ponto de fusão dessas cartografias: é com o corpo que ela planta, colhe, prepara o alimento e traça os sinais da cruz que curam, transformando seu fazer e seu saber em um único e potente território de resistência.

Neste ambiente culturalmente carregado de elementos do passado e do presente, a identidade das rezadeiras ganha relevo a partir do que Stuart Hall (2006) diz ser a identidade sociológica, que se constitui a partir da interação entre o indivíduo e a sociedade. Assim, os indivíduos adotam identidades que são moldadas pelos valores e significados do grupo social.

No que se refere às rezadeiras, suas identidades são moldadas a partir do quadro social ao qual pertencem, e a memória é o elo que tece seus saberes. Nesse sentido, “a identidade sociológica preenche o espaço entre o 'interior' e o 'exterior', entre o mundo pessoal e o mundo público” (Hall, 2006, p. 11), ou seja, entre as memórias/identidades individuais e coletivas.

O fato é que quando projetamos a nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores tornando-os "parte de nós", contribuímos para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. “A identidade, então, 'costura' o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (Hall, 2006, p. 12).

Dessa forma, a construção da identidade individual e social das rezadeiras é inseparável do legado partilhado. O conceito de identidade de Stuart Hall (2006), ao postular um referencial cultural em comum para a formação do sujeito social, encontra um ponto de diálogo fundamental com a concepção de memória coletiva de Maurice Halbwachs (1990).

Para Stuart Hall (2006), a identidade é construída a partir de um referencial cultural compartilhado. Essa referência, no caso das rezadeiras, é a própria memória coletiva proposta por Halbwachs (1990), que encontra seus pontos de referência na família, na religião, entre outros. São esses

grupos sociais aos quais os sujeitos pertencem que organizam o passado e ditam os valores do grupo, no tempo presente.

Ambos os autores, ao enfatizarem a centralidade do grupo social, demonstram que é a memória do coletivo que confere relevo e legitimidade à identidade individual. A lembrança individual da rezadeira, portanto, não é isolada; ela é constantemente afirmada e reafirmada pelo arcabouço de crenças e rituais que a coletividade compartilha. Nesse processo, essas memórias e identidades têm no lugar, ou seja, em suas comunidades rurais, seu ponto de referência.

Sendo a cartografia responsável pela fabricação dos mundos, propomos aqui um mundo onde as mulheres rezadeiras e trabalhadoras do campo possam tecer suas próprias narrativas a partir de suas memórias e, assim, desconstruir e ao mesmo tempo construir novas fronteiras entre os saberes ditos científicos e os saberes subterrâneos.

No que diz respeito à transmissão dos saberes ancestrais, as rezadeiras operam em um processo constituído nas relações cotidianas entre as gerações, mas com critérios bem definidos, optando por não compartilhar seu conhecimento com qualquer um (Melo, 2021). As rezadeiras trazem consigo seu universo social e cultural, atuando em uma dinâmica simbólica (Melo, 2021). Esse simbolismo é construído a partir das vivências cotidianas em suas comunidades, nas práticas sociais e nas relações de amizade, e é composto pelos objetos que utilizam no ato da reza. O copo de água, as folhas de mato, o cordão usado para a reza de espinhela caída e a oração ritmada compõem o arcabouço simbólico, social e cultural dessas mulheres.

Toda essa construção de sentido, intrínseca às suas trajetórias de vida e de cura, demonstra como as relações cotidianas do fazer e dos afetos constroem o que Bergson (1896) *apud* Bosi (1994) chamou de memória hábito. Essa forma de memória é adquirida pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos ou palavras, um processo que se dá pelas exigências de socialização.

Embora Henri Bergson (1896) *apud* Bosi (1994) tenha focado na dimensão corporal e não na construção social de sua memória hábito, o presente trabalho demonstra que o conceito se concretiza a partir das experiências práticas do indivíduo em seu convívio social. A dimensão social é particularmente perceptível no ofício das rezadeiras: nas repetições das rezas, na rítmica das palavras, na ritualística do traçado das folhas do mato utilizado para rezar sobre o corpo do rezado e da própria rezadeira, entre outras, mas sobretudo na relação de confiança das pessoas que a procuram.

A prática da reza em si está longe de ser um ato mecânico, frio ou desprovido de afeto. Pelo contrário, ela é profundamente forjada no calor da relação entre a rezadeira, a ancestralidade e o rezado. A rezadeira adquire

seu saber e repertório de rezas, bem como a precisão dos gestos, através da atenção amorosa às palavras e aos movimentos dos que lhe ensinaram: mãe, avó, madrinha ou mesmo um rezador, uma rezadeira próxima.

Algumas rezadeiras com as quais tive contato na infância relacionavam seu aprendizado à transmissão oral por familiares, outras diziam ser um dom recebido por Deus. Assim seja pela oralidade ou pelo dom, a repetição devota das palavras de cura, dia após dia, constrói um verdadeiro itinerário do saber, no qual o passado ancestral se torna uma ação automática e plena de acolhimento no presente.

O esforço desse aprendizado é impulsionado, sobretudo, pela exigência do afeto: a dor do outro, o quebranto da criança, o mau-olhado do vizinho, males que as clamam. Nesse sentido, a memória hábito é a forma como a rezadeira internaliza o cuidado coletivo, transformando o ritual da reza murmurada, o movimento das mãos empunhando o ramo e o sinal da cruz em um mecanismo de acolhimento automático e amoroso.

Assim, o elo fundamental entre a prática das rezadeiras e a memória reside na tradição, substanciada pelo conhecimento dessas mulheres acerca das plantas medicinais e das orações específicas para cada mal. Esses saberes não estão em livros. Cada reza aprendida faz parte da memória de quem a ensinou, carregada de significados e da força de uma ancestralidade que nos alcançou. Ao benzer uma criança, uma pessoa adulta ou uma idosa com quebranto ou mau-olhado, a rezadeira não está apenas aplicando uma técnica, mas reencenando um ritual que ecoa as vozes de seus antepassados, mantendo viva a memória ancestral.

Essa disponibilidade de fazer o bem me faz lembrar, quando criança, de uma rezadeira que sempre visitava a casa dos meus pais na zona rural onde morávamos. Ela chegava atendendo ao chamado da minha mãe para nos rezar e rezar os animais.

Dona Maria de Tranco como a conhecíamos, já falecida, era trabalhadora rural e rezadeira, morava na zona rural de Alagoa Nova, brejo paraibano, onde desenvolvia o ofício da reza como principal atividade. Ela ficava na nossa casa dois a três dias, acredito que o período de estadia correspondia aos dias necessários para completar o trabalho da reza. O exemplo de Dona Maria de Tranco, cuja prioridade era sempre "socorrer os desvalidos" ilustra perfeitamente a dimensão social desse ofício. Sua disponibilidade e seu compromisso representam o ato de amor incondicional que transforma a reza em uma ação social vital para a comunidade.

A URGÊNCIA EPISTEMOLÓGICA NA ESCOLA

Diante de uma sociedade cada vez mais imersa no mundo digital, marcada por múltiplas distrações que afastam crianças e adolescentes das vivências com seus territórios imediatos, torna-se urgente chamar a atenção para as mulheres rezadeiras e trabalhadoras do campo. Muitas vezes acessadas pela comunidade como alternativa de cura, elas permanecem invisibilizadas nos discursos oficiais e nos currículos escolares.

É necessário evidenciá-las como agentes de cura e guardiãs de saberes ancestrais, mulheres que detêm profundo conhecimento sobre plantas medicinais e palavras de poder. Embora muitos estudantes as conheçam e alguns já tenham sido rezados por elas, eles não as reconhecem como portadoras de um saber legítimo e valioso. Essa percepção, revelada em conversas informais com estudantes, aponta para uma lacuna entre a vivência comunitária e o reconhecimento institucional desses saberes.

A escola, como instituição participe na formação de sujeitos sociais e históricos, ganha um novo dispositivo legal com a publicação da Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Essa lei, ao incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, fornece o alicerce institucional para as nossas propostas.

Ao incluir na sua matriz curricular a memória, as práticas de mulheres rezadeiras e suas vivências cotidianas em seus territórios, a escola não apenas cumpre o que a lei exige: o resgate das contribuições, vivências e conquistas femininas nas áreas social, cultural e política destas em movimentos sociais e agroecológicos, por exemplo, mas também acolhe uma perspectiva decolonial de educar e apresenta novos traçados educativos para pensar o lugar de memória, de história e de viver. Durante muito tempo a escola negligenciou e não valorizou tais conhecimentos enquanto importantes na formação escolarizada.

Tal desvalorização pode estar relacionada à forma como as narrativas históricas, especialmente as de cunho religioso, foram construídas sobre mulheres que dominavam o uso das ervas e das palavras “mágicas” de cura. Muitas dessas narrativas contribuíram para marginalizar e silenciar práticas que na verdade sustentam a vida comunitária e preservam vínculos ancestrais.

Enfatizamos que reconhecer e valorizar os saberes das rezadeiras é um gesto político e epistemológico. É afirmar que a memória coletiva, a tradição oral e o cuidado comunitário são fundamentos legítimos de conhecimento. Ao trazer essas mulheres para o centro da cartografia cultural não apenas resgatamos suas histórias, mas também reconstruímos os mapas da cura,

da fé e da resistência, mapas que foram por muito tempo apagados pelas hegemonias do saber.

Nesse contexto, a escola como instituição formadora precisa se abrir para os saberes que circulam fora de seus muros e que ao mesmo tempo estão no interior deles, pois os sujeitos que ali estão não chegam vazios de saberes, eles levam consigo seu modo de vida, seus saberes e toda a bagagem cultural da comunidade a qual participam, afinal é importante estarmos convictos de que "não há uma forma única e nem um único modelo de educação" (Brandão, 1981, p.7).

Os saberes das rezadeiras transmitidos pela oralidade, pela prática e pela fé, são expressões de uma pedagogia do cotidiano. Essa pedagogia, incorporada pela memória hábito através da repetição devota de palavras e gestos, em um contexto de afeto ensina sobre cuidado, espiritualidade, respeito à natureza e solidariedade comunitária. Para concretizar essa desconstrução da universalização do sujeito torna-se imperativo que o currículo escolar incorpore a pluralidade de conhecimentos. Nesse sentido, Goronski e Batista (2024, p.231) argumentam:

> É preciso que os currículos reflitam e abordem contextos diversos e atuais com uma valorização de todos os conhecimentos, principalmente de grupos ditos "inexistentes" para o espaço geográfico, portanto, esse conhecimento que é marginalizado e invisibilizado deve ser organizado com base na organização cientifica e escolar padrão e conservadora, e organizá-lo com base em questionamentos das identidades socialmente produzidas e representadas e não apenas nas teorias tradicionais.

O que propõem as autoras é que o currículo seja território de disputa epistemológica, onde a inclusão dos saberes marginalizados sirva como ferramenta para questionar a própria estrutura de poder que decide o que é e o que não é conhecimento legítimo. Nesse sentido, "[...] o currículo escolar precisa garantir o acesso e a transformação do espaço escolar em prol da diversidade e do respeito à diferença" (Goronski e Batista, 2024, p. 231).

Ao pensar na escola como lugar que promove conhecimento, é possível propor o diálogo entre saberes científicos e saberes tradicionais, com o intuito de evidenciar que nenhum conhecimento é capaz de dar conta da totalidade das diversidades culturais existentes. Essa diversidade de saberes só pode ser plenamente reconhecida quando a escola compreender a centralidade do lugar na formação do conhecimento, conforme postula Milton Santos (1994), sobre a importância de refletir sobre o lugar como ponto de partida para compreendermos as relações socioespaciais, locais e globais.

> É pelo lugar que (re) interpretamos o mundo e ajustamos nossa compreensão. Nele, "o oculto, o permanente, o real triunfa, sobre o que é passageiro e imposto de fora. Os velhos fundamentos tornam-se novos: línguas, religiões, culturas, modos de contemplar a Natureza, modos de se ver e de ver os outros (Santos, 1994, p.16).

O pensamento de Milton Santos tem implicações profundas para a educação, especialmente para a Geografia e para as práticas pedagógicas que valorizam os saberes locais. Ao reconhecer o lugar como *lócus* de conhecimento, a escola pode se tornar um espaço de escuta, acolhimento e valorização das culturas populares, indígenas, quilombolas e rurais, promovendo um diálogo que favorece a interculturalidade. Afinal, os modos de ver e viver no mundo não são universais, mas plurais, pois cada lugar carrega uma cosmologia própria e, é pela educação que,

> Criamos e recriamos homens e mulheres" [...] é possível produzir categorias de pessoas. É também por ela que teorias, práticas, metodologias são destinadas à formação social [...] os saberes que atravessam as palavras das tribos, os códigos sociais, que regram as diferenças de condutas, as diversas interações sociais, regras instrumentais do trabalho, assim os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia (Brandão, 1981, p.8-9).

Nesse contexto, o currículo torna-se campo de disputa a fim de romper com uma epistemologia já consolidada e que por meio das relações de opressão faz com que os povos colonizados "interiorizem um complexo de inferioridade em decorrência do 'sepultamento' de sua originalidade cultural" (Fanon, 2008, p. 34). Isso explica o preconceito, por exemplo, aos cultos de religiões afro-indígenas por parte de indivíduos cujas origens ancestrais estão presentes naquilo que eles mesmos negam.

Ou seja, o indivíduo em questão possui laços profundos e inegáveis com práticas, crenças e modos de vida que foram desenvolvidos por seus antepassados, por exemplo: as práticas das rezadeiras ou as religiões afro-indígenas. Essa herança faz parte de sua identidade histórica e cultural, no entanto é negada por muitos.

A negação não é uma escolha puramente pessoal; ela é um reflexo do complexo de inferioridade imposto pela colonialidade. O indivíduo é levado a acreditar que para ser aceito, moderno ou "civilizado" deve rejeitar as manifestações de sua própria cultura de origem, que foram classificadas como atrasadas, primitivas ou como superstição pelo colonizador.

> No processo de colonização, as relações de dominação resultam na formação de um complexo de inferioridade nos indivíduos, à medida que o discurso hegemônico europeu contesta a humanidade dos povos colonizados. Para ser reconhecido como humano, o indivíduo colonizado precisa incorporar os valores culturais dos grupos hegemônicos da metrópole, buscando assemelhar-se ao colonizador (Carvalho, 2022, p. 316).

Tal comportamento é perceptível, pois ainda é praticado nas escolas de educação básica, que tem um currículo que supervaloriza uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, negando outras formas de pensar e de se relacionar com o outro e com a natureza. A universalização do sujeito pautada na padronização do saber, tendo como ponto de referência o saber eurocentrado, se constitui por meio de relações assimétricas de poder, as quais impõem o silenciamento e a invisibilidade dos saberes e da multiculturalidade de grupos étnicos e comunidades que historicamente foram inferiorizados e subalternizados.

Sobre isso, Freire (1987, p.6) afirma que a pedagogia que prevalece em sociedades marcadas pela dominação é aquela que serve aos grupos no poder. Desse modo, os métodos de ensino que historicamente silenciaram e oprimiram, como a padronização do currículo que ignora saberes locais, não possuem a capacidade inerente de servir como ferramenta para a libertação e emancipação do sujeito oprimido. O currículo das escolas, com seus conteúdos padronizados, uniformizados e reducionistas, nos parece um manual de adestramento imposto.

> Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (Santos, 2023, p. 3).

É na busca por superar esta estrutura de dominação pedagógica que se impõe o desafio de propor o diálogo entre saberes científicos e saberes tradicionais. Nessa perspectiva, dialogamos com o pensamento de Boaventura Sousa Santos (2006), que aponta a necessidade de promover o multiculturalismo emancipatório. Este modelo parte do reconhecimento da presença de uma pluralidade de conhecimentos, uma verdadeira ecologia de saberes, que precisa ser respeitada e tornar-se pauta de diálogo nos currículos da educação básica.

O que nos propomos com a colonialidade do currículo e a partir do agir docente é desconstruir a visão eurocêntrica do saber e trazer para o

centro do debate, nos espaços escolares, outros saberes e sujeitos que são portadores de outras cosmovisões para, através da dialogicidade, pensarmos como os saberes ditos científicos foram constituídos e afirmados ao passo que negavam conhecimentos legítimos como os das mulheres rezadeiras e trabalhadoras do campo.

Os saberes das rezadeiras foram sendo construídos a partir dos saberes ancestrais de mulheres que tinham conhecimento sobre a fauna e a flora e conexão com a espiritualidade, e por muito tempo e por muitos foram e ainda são negados. Trazer suas narrativas e memórias para os currículos escolares da educação básica é proporcionar aos estudantes compreender a importância dessas mulheres dentro de suas próprias comunidades, como educadoras populares que ensinam acerca da importância de nos percebermos não apenas como corpo físico, mas que também nos constituímos em outras dimensões: emocionais e espirituais.

Essa percepção é importante para que os estudantes reconheçam seu lugar e os sujeitos que nele vivem como agentes produtores de conhecimentos e saberes e que, a partir de suas concepções de vida, produzem e reproduzem a natureza. Ao reconhecer o caráter plural e inacabado do conhecimento, a escola possibilita que os estudantes questionem o que lhes foi dito como verdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou construir uma cartografia cultural das mulheres rezadeiras e trabalhadoras do campo, evidenciando suas trajetórias como guardiãs de uma tradição e de saberes ancestrais. A pesquisa propôs compreender que as memórias dessas mulheres são os fios que tecem uma teia de saberes importantes e ainda acessados pelas comunidades onde elas residem. Reafirmamos que a memória individual e a coletiva é o fundamento que válida e mantem vivo o conhecimento de cura popular, sendo este uma prática social que reativa a solidariedade do grupo.

A transmissão desse saber pela memória hábito em um contexto de afeto e comunidade revela uma pedagogia do cotidiano que resistiu à perseguição histórica e à tentativa de silenciamento da memória ancestral imposta pelo monopólio eurocêntrico do conhecimento. Assim, reiteramos que o lugar da comunidade rural, onde a identidade se desdobra em todas as suas dimensões: material, afetiva e espiritual, emerge como um potente território de resistência no qual o corpo da rezadeira integra o trabalho no roçado e o espiritual, no oratório e nos espaços onde é praticada a reza.

Nessa perspectiva, o trabalho demonstra que a desvalorização desses saberes no currículo escolar é uma marca da colonialidade do saber que se

mantem presente ao se praticar, nas escolas de educação básica, um currículo onde se mantenha a universalização do sujeito, perpetuando o que Fanon (2008) denominou de complexo de inferioridade, que leva o indivíduo a negar suas próprias raízes. A inclusão dos saberes das rezadeiras é, portanto, um gesto político e epistemológico necessário para promover a decolonialidade do currículo, e a escola deve ser o espaço de ecologia de saberes e de interculturalidade que reconhece as rezadeiras como educadoras populares.

Ao valorizar o lugar e a pluralidade de conhecimentos, a educação pode efetivamente romper com a hegemonia e capacitar o estudante a questionar o que lhe foi dito como verdade. Cabe à educação básica o compromisso ético de honrar quem veio antes e fortalecer quem virá depois, integrando esses saberes para a construção de um mundo mais justo e plural.

REFERÊNCIAS

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Disponível em: https://abpanet.org/wp-content/uploads/tainacan-items/922/4223/1994_ecleia_bosi_memoria_sociedade.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos, v. 20.

BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 set. 2024.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, G. P. de. Pensamento pós-colonial, gênero e poder em María Lugones: multiplicidade ontológica e multiculturalismo. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, p. 311–338, 2022. Edição especial. Disponível em: https://www.scielo.br/j/trans/a/JD3FKcqRTs6KzDnPwFR6sFm/?format=html&lang=pt. Acesso em: 5 nov. 2025.

DEODATO, R. H. de S. G. **Tradição e memória afro-indígena na cura por palavras**: ecologia de saberes no ensino de História em Salgueiro/PE. 2023. 222 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

Disponível em: https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4788?mode=full. Acesso em: 20 set. 2025.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRA, T. de J. **Memórias, histórias e saberes de benzedeiras(os), rezadeiras(os), raizeiras(os) e ialorixás de Viçosa e Ponte Nova - MG**. 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023. Disponível em: https://locus.ufv.br/items/ab4f4bdd-ce83-4cd1-b0ae-15814a0eb498. Acesso em: 20 set. 2025.

GORONSKI, M. A.; BATISTA, N. L. Mulherando o mundo: enfrentamento da desigualdade de gênero como perspectiva da Geografia no Ensino Fundamental por meio de podcasts. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro, v. 22, n. 2, 2024. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/18378. Acesso em: 7 nov. 2025.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARLEY, J. B. Cartography, ethics and social theory. **Cartographica**, v. 27, n. 2, p. 1–23, 1990.

MELO, J. A. B. de. **Rezadeiras e rezadores das almas**: um estudo sobre a vivência das religiosidades no sertão de Princesa. 2021. 2011 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_0ab5bf46947779be929bf9212b7df642. Acesso em: 20 set. 2025.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989. Tradução de Dora Rocha Flamsman.

QUIJANO, A. Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, B. de S. A ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 137–165.

SANTOS, M. S. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, C. S. da. Rezadeiras: guardiãs da memória. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 5., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: https://cult.ufba.br/enecult2009/19161.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA INCLUSIVA: A VALORIZAÇÃO DA MULHER NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA LITERATURA

Clara Silva Santos
Patrícia Cristina de Aragão



O presente trabalho surge a partir da monografia desenvolvida no curso de História e que abordava sobre a literatura e cultura negra para a sala de aula, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da UEPB, do qual faz parte, ampliei o foco debruçando os olhares e estudos sobre a literatura produzida negras e a formação docente.

Nesse percurso, as reflexões foram ampliadas, especialmente no que se refere às discussões sobre ensino de História, práticas pedagógicas inclusivas e relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro.

A educação brasileira, nos últimos anos, tem avançado rumo à inclusão e valorização da diversidade em seus currículos e materiais didáticos, mas ainda existem certos desafios a serem enfrentados. No que diz respeito à educação inclusiva, permanecem práticas eurocêntricas que provocam, de maneira automática, a exclusão e marginalização de certos grupos históricos, como homens e mulheres que vivem à margem da sociedade. Nesse sentido, é evidente a presença de certas lacunas na forma como as relações étnico-raciais é abordada em sala de aula, em especial a representação da mulher negra nas matérias escolares e, principalmente, nas narrativas históricas.

Diante dessa questão, este artigo apresenta, de maneira sucinta elabora articulação entre o ensino de História e práticas pedagógicas inclusivas, tendo a literatura como um recurso didático capaz de aprofundar as maneiras de tratar conteúdos históricos diante dos alunos. Desse modo, fica entendido que a literatura é vista enquanto produção cultural, que permite alcançar diferentes experiências, sensibilidades e perspectivas, contribuindo para a construção de um ensino mais crítico, reflexivo e conectado com a realidade dos estudantes. Ao ponto que “a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma” (Pesavento, 2012, p.18)

Além disso, ao trazer a discussão sobre a mulher negra no contexto do ensino de História, busca-se tratar do problema da invisibilização e de como os estereótipos ainda estão dentro da historiografia e na produção literária, e como existe uma necessidade de trazer trajetórias, experiências e resistências para o centro do diálogo, por meio de uma nova modelação das metodologias de ensino.

O cunho metodológico deste trabalho consiste em uma análise bibliográfica, literária, histórica com as práticas pedagógicas, discutindo autores como Gomes (2008), Arnaiz (2005), Silva, (2016), Bella Josef (2005), Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007), Sandra Pesavento (2012), Circe Bittencourt (2018), entre outros.

Tem como objetivo principal discutir a importância de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à valorização da mulher negra no ensino de História, propondo caminhos que contribuam para a construção de uma educação mais equitativa por meio da literatura.

Para orientar essa reflexão, adotou uma perspectiva cartográfica, pensada não como um método rígido, mas como uma forma de acompanhar os processos, conexões e movimentos que constituem as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a cartografia permite compreender o ensino de História como um campo dinâmico, atravessado por tensões, transformações e possibilidades, especialmente quando articulado à literatura e às discussões sobre inclusão e diversidade.

Portanto, o capítulo organiza-se a partir de três pontos principais, inicialmente, será discutido acerca da educação inclusiva e sua ligação com as relações étnico-raciais na visão social do Brasil, em seguida vai ser abordado como ocorre as aproximações entre a Literatura e a História e como elas articulam entre si por meio da narrativa. Após isso, decorre a análise da representação da mulher negra na história e na literatura, pensando nessas discussões para pensar as práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, será apontado como a literatura pode contribuir para o ensino de história em uma visão cartográfica. Dito isso, reinventar o modo de pensar as práticas educacionais de maneira inclusiva é abrir espaço para a luta contra as desigualdades persistentes na sociedade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A educação no Brasil apresenta um amplo campo para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, quando se pensa na questão na educação inclusiva, na categoria que gera a inclusão, o respeito às diferenças e, principalmente, na busca pela equidade entre os saberes históricos, ainda se evidenciam algumas dificuldades, devido à permanência de uma educação centrada em uma só visão de saber: a eurocêntrica. Mesmo nas últimas décadas a luta pelas questões raciais representou grandes mudanças na educação brasileira, mas ainda é necessário lutar contra o racismo estrutural.

No que diz respeito ao campo das relações étnico-raciais, a Lei 10.639/03 representou uma grande vitória para a educação afro-brasileira e africana nas escolas, ao passo que abrange o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino público e particular visando à valorização da cultura negra, como a sua importância para a formação da sociedade brasileira. Quebrando a perspectiva de ensino, no qual, colocava a história africana e afro-brasileira associada a escravidão e exploração, os colocados

como passivos a violência. Desse modo, através da lei, foi estabelecido, como esses sujeitos históricos ressaltam a sua relevância para concepção de sociedade brasileira, por meio da música, história, língua, culinária, religião e etc.

Mas, mesmo sendo quase vinte e três anos da regularização desta legislação, existem lacunas referente a pontos como material didático específico, formação complementar dos docentes, currículo, entre outros. Dessa maneira, acaba-se prejudicando a formação de cidadãos críticos e conscientes para os problemas de racismo e inclusão. Nesse ínterim, a questão da inclusão das relações étnico-raciais na educação está ligada no reconhecimento das desigualdades históricas ainda presente na sociedade e à organização de ações pedagógicas mais incisivas que enfrentam o racismo estrutural.

De acordo com as ações afirmativas pedagógicas mais aprofundadas, Nilma Lino Gomes (2008) explica a dificuldade de desenvolver essas propostas no âmbito da educação, pois

> está relacionada com a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçada no mito da democracia racial. A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formuladores de políticas educacionais, de forma particular. [...] a questão racial não se restringe a comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos (Gomes, 2008, p. 69-70).

Nessa perspectiva, fica enraizado no imaginário social e coletivo da sociedade brasileira que, como nação, o racismo não existe, devido à construção do mito da democracia racial. Isso nublou a visão sobre o racismo estrutural presente na sociedade e fez com que as ações afirmativas e políticas raciais fossem deixadas de lado, até os movimentos sociais lutaram pela causa e apontassem a problemática dessa visão para a integração das populações afro-brasileiras na sociedade com respeito e humanidade.

Desse modo, ao analisar as questões raciais e o racismo, é preciso ter em mente que o racismo, não é só “problemas dos negros”, mas de todos da nação brasileira, para que assim possa alcançar a verdadeira democracia. Pois “é uma questão da sociedade brasileira e deve ser assumida pelo Estado e pelo povo brasileiro” (Gomes, 2008, p. 78-79).

A Nilma Lino Gomes em uma entrevista nomeada “Nilma Lino Gomes: descolonizar o conhecimento para incluir saberes indígenas e negros”,

publicada em 2023 na Revista Educação, responde à Laura Rachid, frisando como a questão racial é tratada nas escolas.

> No geral ainda não superamos o imaginário racista de que o trato da questão racial na escola é um dever somente das pessoas negras. Há instituições, cursos, secretarias e profissionais da educação que se negam a cumprir o que determina a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares ou que o fazem de uma forma muito precária (Gomes, 2023).

De acordo com Gomes (2023), ainda existe uma certa resistência por parte de muitos professores para articular e lidar com temáticas envolvendo o ensino da cultura afro-brasileira nas suas aulas. Isso pode estar relacionado a maneira como as instituições de ensino e aos docentes veem esses temas como secundários ou que devem ser tratados por apenas professores negros. Ou seja, excluem suas responsabilidades de a combater o racismo estrutural, gerando um discurso que nega a importância de falar e tratar sobre o racismo de maneira integral.

Para tanto, é o papel da escola e dos professores tratar dessas questões com responsabilidade e respeito. Mesmo que o trabalho de uma educação das relações étnico-raciais não seja só das instituições escolares, mas da sociedade em um todo, as desigualdades e discriminações perpassam pelo piso escolar. E sendo um ambiente de educação, deve ofertar um espaço para desenvolver ações antidiscriminatórias e antirracistas e lutar contra a marginalização de certos grupos, que reflete a exclusão dessas pessoas na sociedade.

Segundo Arnaiz (2005), para a emancipação do conceito tradicional de educação inclusiva, deve ocorrer de uma maneira gradual, para com que os grupos atingidos pelo processo de exclusão, possam ser integrados a uma educação de qualidade para todos. Esse processo deve ser baseado no respeito e na valorização das diferenças desses grupos.

Desenvolver uma prática pensava em uma forma inclusiva é construir a inclusão no "[...] ato de trazer aquele que é excluído socialmente, por qualquer motivo, para uma sociedade que participa de todos os aspectos e dimensões da vida, isto é, dos âmbitos econômico, cultural, político, religioso etc." (Inclusão, 2020, online).

Para tanto, a

> [...]inclusão escolar faz de cada um de nós um agente, um articulador, um multiplicador das suas ações. Colaboração, parceria e solidariedade fazem parte desse contexto no qual a escola dita inclusiva, como uma unidade-empresa, une todos em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos fins (Hermes; Lunardi-Lazzarin, 2015, p. 541).

Ou seja, o processo de inclusão está alicerçado na escola e deve estar apoiado por todos que compõem a sociedade, em um ato parceria em prol de ações mais justas e inclusivas. Nesse sentido, a escolha prega um papel fundamental para a construção de práticas educativas mais inclusivas, que abraçam a participação desses sujeitos historicamente excluídos.

Além do mais, para que ocorra a inclusão no ambiente escolar de uma forma mais abrangente e integrada, é necessário

> [...] fomentar práticas sociais voltadas para a convivência plena dos cidadãos; incentivar programas de inclusão socioeducacional; desenvolver políticas de reparação, por meio de ações afirmativas diversas; valorizar o patrimônio histórico-cultural das etnias marginalizadas; enfim, implementar ações que, superando os preconceitos historicamente forjados e as discriminações tradicionalmente toleradas, resgatem a autoestima, o universo simbólico, a cidadania e a identidade racial das comunidades que compõem a sociedade brasileira, particularmente os afrodescendentes (Silva, 2016, p. 260).

Portanto, torna-se algo de primazia importância a implantação de ações que busquem promover a inclusão social como um todo, não só relacionada aos direitos, mas também na modificação das relações sociais para combater o preconceito que está historicamente enraizado na sociedade. E esse processo se dá por políticas de reparação mais incisivas e estruturadas e isso perpassa pelo campo da educação, ao ponto que essas práticas possam gerar uma luta contra a intolerância diante do preconceito e do racismo, constituindo um convívio harmônico com todos os estudantes.

LITERATURA E HISTÓRIA NARRATIVAS ARTICULADAS

A articulação entre a literatura e a História possibilita a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas, ao permitir o diálogo entre diferentes formas de linguagem e interpretação da realidade. Mesmo sendo dois campos distintos, considerando que a História é tratado como o

retrato da realidade, enquanto a literatura é entendida como ficção, elas partem de uma relação intrínseca, pois a

> História e ficção partem de um mesmo tronco, são ramos da mesma árvore [...] ambas são formas de linguagem. Os fatos, na verdade, não falam por si. Só adquirem significado depois de selecionados e interpretados, provocando uma desfamiliarização do cotidiano (Josef, 2005, p. 35).

Para tanto, a História e a Literatura aproximam-se entre si, ao ponto de estarem na mesma estrutura, a linguagem. Apresentam-se aos seus leitores por meio da narrativa dos eventos históricos ou acontecimentos. No caso da História, é o discurso historiográfico; e no caso da literatura, do texto literário.

O trato da pesquisa histórica com o texto est "estuda as transformações e as permanências que ocorrem na vida dos indivíduos e sociedades, [...] uma construção intelectual que envolve investigação, registo, problematização, crítica, reflexão, narrativas e divulgação" (Heinsfeld, 2013, p.18). Ou seja, a História envolve algo mais técnico e detalhado, analisando várias vertentes da verdade, procurando explicar o presente diante das rupturas do passado, para construir versões da história e da sociedade no que indaga como a mais verossímil, por meio de dados, documentos, fotos, análises entre outros.

Enquanto isso, a narrativa literária pode narrar um dado acontecimento de maneira menos metódica e fiel, pois o seu trabalho é criar uma ficção para se encaixar no que o autor da obra quer proporcionar ao leitor. Pode narrar fatos históricos, mas eles serão modificados para caber em um gênero literário específico, pois o escritor tem a liberdade criativa que o historiador não possui.

Mesmo "[...] a narrativa histórica não possa ter jamais a liberdade de criação de uma narrativa ficcional, ela nunca poderá se distanciar do fato de que é narrativa e, portanto, guarda uma relação de proximidade com o fazer artístico [...]" (Albuquerque Júnior, 2007, p. 63). Ou seja, elas têm ligações intrínsecas entre si, no ponto de compartilharem saberes por meio de palavras e propiciando conhecimentos diversos ao leitor.

É como Bomeny (1990, p. 99) deixa claro, "[...] para a história, tanto a estrutura da narrativa como seus detalhes são representações da realidade passada. E mais: fundamentalmente pretende que a narrativa seja uma representação verdadeira [...], a ficção não tem essa pretensão". A Literatura, pode colaborar com o historiador, como a literatura pode se aproveitar da História na idealização de sua obra, sendo assim uma troca de conhecimento entre campos divergentes.

Logo, “uma pode servir de inspiração ou de fonte para a outra, como, por exemplo, nos romances de época, nos quais a história serve de pano de fundo para a literatura” (Brito; Ribeiro, 2013, p. 102). Desse modo, a literatura é uma produção cultural do tempo no qual se é produzida, apresentando narrativas que expressam experiências, sentimentos e contextos históricos, contribuindo para a compreensão de diferentes realidades sociais, através da sensibilidade.

Além do mais, a

> literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural e, também, constituinte deste; é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade, sendo inscrição, instrumento e proposição de caminhos, de projetos, de valores, de regras, de atitudes, de formas de sentir... Enquanto tal é registro e leitura, interpretação, do que existe e proposição do que pode existir, e aponta a historicidade das experiências de invenção e construção de uma sociedade com todo seu aparato mental e simbólico (Borges, 2014, p. 98).

Posto isso, é notável que, a partir da obra literária de diferentes épocas, o historiador pode utilizá-la como fonte de pesquisa, e professor pode usá-la como fonte de conteúdo em sala de aula para conscientizar os alunos sobre a matéria, baseando-se em um método de selecionar as nuances que estão presentes na escrita do autor da obra em questão percebendo os: costumes de uma determinada sociedade, o vocabulário, os comportamentos, os preconceitos, as ausências, a escrita, a roupagem, o tempo que o autor escreveu sua obra, pontos históricos, entre outros aspectos.

Desse modo, é importante tratar a literatura pelo viés cultural, a qual permite que o docente ter “acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais preconceitos, medos e sonhos” (Pesavento, 2012, p. 82) Ou seja, vai viabilizar nos alunos pensamentos críticos através do lúdico e sensível, entregando a inclusão de diversos grupos.

Assim, o ensino de História, com o uso da literatura, vai proporcionar a aproximação dos estudantes com temas complexos e de entendimento mais crítico, tornando o aprendizado mais acessível e reflexivo através de personagens marcantes em obras literárias. Dessa forma, a integração entre essas áreas amplia as possibilidades de construção do conhecimento, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais.

Partindo desse pressuposto, o docente precisa estar aberto para as diversas possibilidades de produção do saber para os seus discentes. No caso

do uso da literatura, ela vai motivar aos alunos a conhecer certas características de determinadas épocas para compreenderem as nuances presentes nesse contexto histórico e, além disso, aprofundar as práticas de leitura, escrita e compreensão de textos e determinados fatos históricos.

Azevedo (2015, p. 181), explica que:

> Na mistura entre aspectos artísticos e sociais, o texto literário pode apontar ao historiador possibilidades acerca de uma história não concretizada, sugerindo ao leitor, por exemplo, aspectos relativos às vivências e formas de interpretar o mundo de pessoas de uma determinada época. Para que o profissional da História não se perca em meio às especificidades da história e da literatura, torna-se preciso, por isso, que o profissional tenha clareza em relação às fronteiras que delimitam tais discursos. Vencido esse desafio, ao utilizar textos literários, o docente poderá levar o seu aluno, por exemplo, a observar o narrador, o ponto de vista presente na narrativa, personagens bem como as relações entre espaço e tempo de uma determinada sociedade, podendo ainda proceder à identificação e compreensão de mudanças e permanências, diferenças e semelhanças (entre sujeitos, espaços e épocas), condição de uma efetiva aula de História.

Sendo assim, fica nítido que o texto literário, ao ser utilizado como ferramenta para o ensino de história, provoca nos discentes a facilidade de entender determinadas narrativas históricas por meio de características do passado estudado, pontuando experiências coletivas e individuais e possibilitando, nas aulas de História, uma visão que não só está ligada aos documentos e fatos históricos, mas também um entendimento de aproximação do conteúdo para os alunos.

MULHER NEGRA: HISTÓRIA, REPRESENTAÇÃO NA LITERATURA

A trajetória da mulher negra na história do Brasil é cheia de impasses e processos de invisibilização e marginalização. A forma como elas são apresentadas nos contextos históricos ainda se dá de maneira secundária e ligada ao processo de escravidão, mesmo ocorrendo mudanças devido a Lei 10.639/03, no qual, trata a cultura afro-brasileira como importante. A figura da mulher negra ainda precisa ter um protagonismo.

A mudança de ótica para o reconhecimento da mulher negra nos processos históricos, ocorreu devido a luta do movimento feminista negro e pelas questões de gênero. Tendo em vista, que a literatura colonial e imperial associava mulher ao produto do processo escravocrata e nada mais, a historiografia deixava lacunas nos campos de pesquisa sobre essa temática.

Petrônio Domingues (2007) pontua, sobre essa questão que a

> história da mulher negra no Brasil ainda não foi devidamente contada. Se a historiografia já se ocupou, razoavelmente, da temática da mulher negra na época da escravidão, o mesmo não se pode afirmar para a época do pós-Abolição. Com a questão da resistência negra, o fenômeno se repete. Se já existem pesquisas que exploraram a participação da mulher negra nos movimentos de resistência no período da escravidão, o mesmo não se pode dizer para o período do pós-Abolição. Como a mulher negra participou da luta antirracista nesse período? Trata-se de uma lacuna que precisa ser preenchida (Domingues, 2007, p. 347).

Dito posto, fica evidente que a historiografia por muito tempo se fixou no papal da mulher negra associado a escravidão, sendo um local de sofrimento, racismo e violência. Mas, devido às lutas dos movimentos sociais, esse eixo de pesquisa foi expandido e a figura da mulher negra passou a ser apontada como resistência por meio de suas trajetórias e vivências durante o processo escravocrata e o pós-abolição.

No Brasil, as primeiras pesquisas acerca da mulher negra no ambiente de escravidão e como elas estavam sobrevivendo no contexto das grandes cidades, vivendo e trabalhando no mercado urbano, datam das últimas décadas do século XX, por trabalhos de Maria Odila[1], Mary Karasch[2] e Cecília Soares[3]. Mas, no ambiente da produção literária, as produções ainda eram dominadas por concepções masculinas, que tinham uma conotação de exclusão e inferiorização das mulheres negras colocando-as como coniventes com o processo de escravidão.

Uma das obras mais conhecidas mundialmente do escritor brasileiro, antropólogo e sociólogo Gilberto Freyre, é *Casa Grande & Senzala*, publicado pela primeira vez em 1933. Essa obra retrata o Brasil Colonial, pontuando como foi o processo da formação da sociedade brasileira e como ela foi baseada nas relações sociais de diferentes grupos étnicos, entre portugueses, indígenas e africanos.

A partir dessa obra, as visões a respeito da mulher negra que a sociedade da época concebia ficou evidente, ao ponto de marrá-la como sujeito passivo, submisso ao processo de exploração sexual e braçal. Todavia, hoje, essa obra é vista como uma produção eurocêntrica e marginalizadora,

---

[1] DIAS, Maria Odila. Nas Fímbrias da escravidão urbana: negras de tabuleiro e de ganho. Estudos Econômicos, vol. 15, nº especial. 1985.

[2] KARASCH, Mary Catherine. A vida dos escravos no Rio de Janeiro. 2000.

[3] SOARES, Cecília Moreira. As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. Afro- Ásia, Bahia, n. 17, p. 57-72, 1996.

pois apresenta a perspectiva elitista da época. Afinal, uma produção literária ou histórica, é produto de sua época.

> Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: "Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar"; ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual pela mulata (Freyre, 1992, p. 36).

Para tanto, os papéis sociais dentro da sociedade brasileira foram bem designados. A mulher negra estava abaixo da mulher branca. Uma estaria protegida, enquanto a outra era tratada com violência. Isso é bem frisado por Mary Del Priore (2009) na sua *Ao Sul do Corpo*, no qual pontua que lugar da mulher branca, estava na representação de ser responsável da sua casa, família e procriação, enquanto a mulher negra servia para o prazer do senhor de escravo. Se, por meio desse processo violento, engravidasse, era considerado um ganho para os senhores.

Essa concepção foi passa de geração e geração por meio da historiografia, obras literárias, meios de comunicações e padrões de sociedade, ao passo de que "[...] ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco" (Do Nascimento, 1978, p. 61). Este ponto de vista vem do reflexo dos estereótipos criados a partir dessas narrativas coloniais e eurocêntricas.

A obra literária nomeada *Memórias de Um Sargento de Milícias*, foi escrita em meados de 1854, no Brasil Império, por Manuel Antônio de Almeida. Reflete a concepção da época, ao passo que coloca no arco central da narrativa três personagens: um soldado, o Leonardo; uma mulata, a Vidinha; e a mulher branca, a Luisinha; que seguem caminhos definidos. O protagonista se envolve com a Vidinha, mas sabe que só se casará com Luisinha.

Desse modo, a personagem de Luisinha é o exemplo da boa moça de família, criada para o casamento, que não tem autonomia sobre suas escolhas de vida, seja na escolha de marido ou algo mais simples, como que roupa deve vestir. Ela é a representação da mulher para casar. No caso da Vidinha, ela "era uma rapariga que tinha tanto de bonita como de movediça e leve [...] isto quer dizer, em linguagem chã e despida dos trejeitos da retórica, que ela era uma formidável namoradeira" (Almeida, 2018, p. 138). Ou seja, uma delas eram bem instruídas para o casamento e a outra era sedutora e só estava relegada à posição de namoradeira.

Dito isso, é inegável que a escrita a respeito das mulheres as enquadra como uma objetificação perante ao homem, tendo o papel de servi-lo, algo

que carrega ressonâncias do processo de colonização e de escravidão do Brasil. Essa narrativa, porém, foi quebrada quando a literatura afro-brasileira entra em cena e abre possibilidades de estudo com autoras consagradas como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Cristiane Sobral, Geni Guimarães, entre outras. Elas vão "contra-voz a uma fala literária construída nas instâncias culturais do poder da literatura brasileira" (Evaristo, 2005, p. 52).

Desse modo, trata-se de um enfrentamento, um contraponto frente às narrativas ditas oficiais da literatura brasileira. Essa literatura foi produzida por séculos, décadas e anos em uma visão que valorizava as elites brancas e os modos de vida dos povos dominantes, que silenciavam e excluíam por muito tempo as populações negras, e em especial, as mulheres.

Desse modo, quando os escritos de mulheres negras ganham espaço em voz no meio literário, ela foi capaz de "[...] introduzir inovações estilísticas, estruturais, temáticas, e de voz" (Fitz, 1997, p. 49), contemplando principalmente novas vivências narrativas de vozes antes subalternizadas, por um sistema racista, que agora dão espaço, para dialogar sobre suas experiências de vida que expõem um lugar de mulher negra, ou seja, "serve para o que serviu sempre: criar gente disposta a viver a vida que quer viver" (Cercas, 2020)

Assim, a literatura afro-brasileira passa a ser como um gerador de uma equidade no ensino e um quebrador de estereótipos racistas. Miriam Alves, afirma que essa literatura

> [...] funciona como catalizador de histórias as quais transforma em registro ficcional e poético para transmiti-las não só como anais de fatos, mas, sobretudo, como a grafia de emoções perpetuando, no ato da escrita, o resgate do passado, o registro do presente da trajetória de um segmento populacional relegado ao esquecimento ou ao segundo plano na historiografia, inclusive das artes literárias (Alves, 2010, p. 44).

Portanto, essa literatura tem um papel transformador, ao oportunizado narrativas que antes foram apagadas pela sociedade, lançando luz sobre o emocional, experiências reais e poemas, resgatando o passado para recuperar a voz daqueles que tiveram suas vozes negadas, gerando uma reparação histórica por meio do literário com obras como *Quarto de despejo* (2014), de Carolina Maria de Jesus, *Um Defeito de Cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves, *Ponciá Vicêncio* (2003) de Conceição Evaristo, que abordam contextos diversos a respeito da vivência negra. São contribuições não só para a população negra, mas para toda a sociedade brasileira.

Diante disso, a presença das mulheres negras no contexto literário e o modo como suas produções representam resistência e ressignificam os contextos históricos, para servindo como novas maneiras de estudar e de ensino nas aulas de história. Tendo em vista que a ausência de conteúdos voltados à figura da mulher negra, evidencia a negligência acerca da participação e o protagonismo negro no processo educacional, tratar isso com seriedade será possível fazer uma educação mais inclusiva e que valorize a diversidade.

ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICA COM A LITERÁRIA

O ensino de História tem um papel fundamental na formação crítica e consciente dos estudantes para entender as relações sociais que rodeiam a sociedade, partindo das nuances culturais, políticas e religiosas que formam a sociedade. Mas, ao se pensar nesse ensino mais criticamente, é possível notar que ele passou por processos de exclusão e permanências de padrões preconceituosos, devido à sua configuração eurocêntrica, apagando ou silenciando certos grupos, tidos como marginalizados, dentre eles a mulher negra, como já dito.

Diante do que foi exposto, pensar uma prática pedagógica mais inclusiva para todos os estudantes, mostra-se necessário. Utilizar mecanismos que possam traçar meios para um ensino mais estratégico, como o uso da literatura nas salas de aula é abrir espaços para novas abordagens.

Para tanto, o ensino de História é amplo, indo além da sala de aula, mas a cartografia pode contribuir de forma significativa para pensar as práticas educacionais além da teoria, concentrando-se em uma visão mais sensível diante dos processos de ensino e aprendizagem. Conforme Brito e Chaves (2017, p. 168) “a cartografia não é um método; quem sabe, poderia ser posta, mas não definida, como um procedimento ou mesmo como um plano de composição. Sendo assim, há um trabalho pelas aberturas, pelos meios, pelas zonas, pelos movimentos, pelas linhas de desejos e de conexões”.

A partir disso, a interação entre História e Literatura em sala de aula apresenta aos estudantes um campo de múltiplas narrativas por meio do lúdico e do sensível, na conexão entre os personagens, o que provoca nos discentes a construção de sentidos. Isso fica visível para o docente ao trabalhar o livro *Memórias de Um Sargento de Milícias*, centralizando as figuras femininas e partindo de um ponto de análise: como eram tratadas naquela sociedade, fazendo ponte para a atualidade, entre mudanças e permanências, e analisando como os estudantes reagem a essas

informações por meio de debates, mapeando de comportamento em diferentes temporalidades.

Na perspetiva do conteúdo do Brasil colonial, essa visão pode ser trabalhada como forma de questionar o tratamento da mulher negra por meio do romance *A História de Malikah* da Marina Carvalho publicado em 2017, que apresenta as principais características da sociedade escravocrata e como ela era construída, partindo de sua problematização. Em cada contexto histórico existe uma literatura que pode ser utilizada em sala de aula para fazer uma transição e uma aproximação com o conteúdo, e o docente terá que frisar que a obra literária pode narrar um fato histórico, mas não se presta ao regime de verdade da historiografia, ela serve como recurso criativo.

Tendo em vista que o historiador Roger Chartier, pontua "algumas obras literárias moldaram, mais poderosamente que os historiadores, as representações coletivas do passado" (2009, p. 25 *apud* Ferreira, 2013, p. 75). Então, negar o uso da literatura como prática de estudo é desperdiçar um mecanismo de complemento de sentido ao fato histórico, através do sensível, promovendo processos de aprendizagem mais dinâmicos e reflexivos.

Para o docente histórico, o

> Ensinar História significa criar condições para que os alunos compreendam os processos históricos em sua complexidade, utilizando diferentes fontes, linguagens e estratégias didáticas. A diversificação metodológica é condição essencial para que todos os estudantes possam participar ativamente do processo de aprendizagem. (Bittencourt, 2018, p. 52).

Ou seja, o ensino de História precisa estar aberto a diversas metodologias que têm como objetivo ajudar os discentes a compreender os conteúdos complexos das fontes de maneira clara e inclusiva, e a literatura abre para essa prática.

Além disso, Ruiz (2003, p. 77-78) destaca que:

> Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e a outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, na mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas

Portanto, a utilização da literatura como ferramenta pedagógica não está limitada só passar os conteúdos, mas funcionar também como uma forma de abrir caminhos para a problematização e os questionamentos das relações étnico-raciais, possibilitando que os estudantes analisem diferentes trajetórias a respeito da História. Assim, ver o ensino de História de forma cartográfica é reconhecer os movimentos, as mudanças, as transições, as tensões e as transformações que se compõem ao longo das práticas pedagógicas e de ensino, em especial para a educação inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade da nossa sociedade, abraçando todas as diferenças como pontos importantes para a identidade da nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir acerca das práticas pedagógicas é perceber que existem diversas formas de ensinar. No caso da disciplina de História, demonstra que ao utilizar a literatura no ensino histórico representa uma colaboração promissora, capaz de gerar uma reflexão e criticidade nos estudantes, além de facilitar o acesso a uma linguagem diferente do habitual. Esse processo parte de um diálogo entre aluno e professor mais dinâmico, propiciando uma visão mais rica para o estudante entender o passado.

Por meio da literatura, é possível problematizar estereótipos presentes nos momentos históricos. Isso também na representação da mulher negra no Brasil, desde sua inserção forçada na sociedade colonial, sendo colocada como produto, dessa visão um olhar conservador, ocidental e preconceituoso. Ao mesmo tempo, a literatura valorizar uma proposta pedagógica de ensino mais inclusiva e que esteja sedimentada na equidade.

Essa prática interdisciplinar não serve só para produzir a ampliação dos apetrechos das práticas pedagógicas disponíveis no ambiente escolar, mas também visa construir para a formação dos pensamentos críticos e autônomos dos estudantes. Durante a investigação dos contextos históricos, proporcionando assim um ensino mais ativo e diverso.

Nesse contexto, a inclusão das relações étnico-raciais na educação pode partir do ensino de História e da literatura para lutar contra as permanências que provocam as desigualdades históricas presentes na sociedade atual. Ou seja, é por meio das ações pedagógicas mais apropriadas podemos enfrentar e combater contra o racismo estrutural.

Assim, a articulação entre literatura e História revela-se como uma estratégia norteadora para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007. 256 p.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. 196 p. ISBN 978-85-402-0726-4.

ARNAIZ, S. P. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 7–18, out. 2005.

AZEVEDO, Crislane. Saberes docentes do professor de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, p. 169–191, jul./dez. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BOMENY, Helena. Encontro suspeito: história e ficção. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, 1990.

BORGES, P. D. V. R. História e literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 94–109, 2014. Disponível em: https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRITO, Arlete de Jesus; RIBEIRO, Maria Augusta. História da educação e literatura: possibilidades de relações. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, SP, v. 27, n. 45, p. 1–16, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-636X2013000100006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/ZzpP74RbWZWMkqL7rvPjpMM/?lang=pt. Acesso em: 3 mar. 2026.

CERCAS, Javier. **A literatura cria gente livre**. [S. l.]: TAG — Experiências Literárias, 2020. 1 vídeo. Disponível em: https://youtu.be/9kWGZ4WlVVE?si=CYVyAAkNYMkMAvXW. Acesso em: 20 abr. 2026.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. 2. ed. [S. l.]: Editora Unesp, 2009. 304 p. ISBN 8571399492.

DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta antirracista no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, 2007.

EVARISTO, Conceição. Da representação à autorrepresentação da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares: Cultura Afro-Brasileira**, Brasília, DF, ano 1, n. 1, p. 52–57, ago. 2005.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura: a fonte fecunda. In: LUCA, Tania Regina de; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61–92.

FITZ, Earl E. Ambiguidade e gênero: estabelecendo a diferença entre a ficção escrita por mulheres no Brasil e na América Espanhola. In: SHARPE, Peggy (org.). **Entre resistir e identificar-se**: para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina. Florianópolis: Editora Mulheres; Goiânia: Editora da UFG, 1997. p. 42–51.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/03. In: **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67–89.

HEINSFELD, Adelar. **Sob a inspiração de Clio**: uma introdução ao estudo da história. 2. ed. Passo Fundo, RS: DPP Editora, 2013. 246 p. ISBN 978-85-65294-11-9.

HERMES, S. T.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Educação Especial, educação inclusiva e pedagogia da diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 531–544, 2015. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X18802.

INCLUSÃO. In: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. [S. l.]: Melhoramentos, 2020. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/. Acesso em: 12 abr. 2026.

JOSEF, Bella. **História da literatura hispano-americana**. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 130 p. ISBN 9788575260784.

RACHID, L. Nilma Lino Gomes: descolonizar o conhecimento para incluir saberes indígenas e negros. **Revista Educação**, 2023. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2023/04/03/nilma-lino-gomes. Acesso em: 22 mar. 2026.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 255–261, 2016. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a2903. Disponível em: https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2903. Acesso em: 27 abr. 2026.

CAPÍTULO 6

DEFICIÊNCIA FÍSICA, PROPÓSITO DE VIDA E BEM-ESTAR: O ESPORTE ADAPTADO COMO POSSIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO

Suellen de Araújo Nóbrega
Irinaldo Caetano Marques



A deficiência física é frequentemente interpretada por perspectivas centradas na perda, na dependência ou na capacidade de superar limitações. Essas leituras, embora possam reconhecer experiências concretas de sofrimento e adaptação, tornam-se problemáticas quando reduzem a pessoa ao corpo lesionado ou atribuem exclusivamente ao esforço individual a responsabilidade pela inclusão. O modelo biopsicossocial permite deslocar a análise para a interação entre funções corporais, atividades, participação e fatores ambientais.

A Lei Brasileira de Inclusão define a deficiência a partir da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que restringem a participação plena e efetiva em igualdade de condições (Brasil, 2015). Essa concepção é convergente com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, segundo a qual funcionalidade e incapacidade resultam de relações dinâmicas entre condições de saúde, características pessoais e contextos. Assim, uma alteração física não determina isoladamente o desempenho, o bem-estar ou os projetos de vida.

Rafani *et al*. (2024) destacam que a saúde funcional exige práticas orientadas à atividade e à participação, superando abordagens exclusivamente biomédicas. Para a Terapia Ocupacional, esse deslocamento é especialmente relevante porque a profissão analisa como pessoas realizam ocupações significativas e como ambientes, tecnologias, rotinas e relações podem favorecer ou restringir autonomia. O esporte adaptado insere-se nesse campo como ocupação que pode envolver lazer, reabilitação, convivência, identidade, competição e carreira.

O envolvimento esportivo pode produzir benefícios físicos e psicossociais, como melhora da aptidão, ampliação das redes sociais, fortalecimento da autoestima e percepção de competência. Entretanto, tais efeitos não são automáticos nem universais. Modalidade, acessibilidade, qualidade do treinamento, apoio familiar, condições econômicas e possibilidade de escolha interferem na experiência. Quando o esporte é apresentado apenas como símbolo de superação, corre-se o risco de invisibilizar barreiras estruturais e pressionar pessoas com deficiência a demonstrar desempenho excepcional para serem socialmente reconhecidas.

O conceito de propósito de vida ajuda a compreender como o sujeito organiza metas, valores e expectativas de futuro. No contexto esportivo, o propósito pode estar relacionado à participação, à saúde, à convivência, ao alto rendimento, à defesa de direitos ou à construção de uma carreira. Contudo, o esporte não deve ocupar necessariamente toda a identidade da pessoa. Figueiredo *et al*. (2025), em estudo com 80 paratletas brasileiros,

observaram redução no desempenho de diferentes papéis ocupacionais entre o passado e o presente e desejo de retomar ou adquirir papéis no futuro, evidenciando a necessidade de conciliar o papel de atleta com outras dimensões da vida.

Esses achados ampliam a discussão sobre bem-estar. A prática esportiva pode favorecer pertencimento e satisfação, mas rotinas intensas de treino e competição também podem restringir estudo, trabalho, lazer, convivência familiar e descanso. O bem-estar não se resume à conquista de medalhas ou à melhora física; envolve equilíbrio possível entre ocupações, autonomia nas escolhas e continuidade de projetos para além da carreira esportiva.

A problematização deste capítulo parte, portanto, de uma tensão: o esporte adaptado possui potência inclusiva e transformadora, mas sua valorização acrítica pode reforçar narrativas individualizantes e ocultar desigualdades de acesso, sobrecarga e perda de outros papéis. A Terapia Ocupacional pode contribuir justamente ao analisar essa complexidade, articulando desempenho, identidade, cotidiano, ambiente e direitos.

Diante disso, formula-se a seguinte questão norteadora: de que modo o esporte adaptado pode contribuir para o propósito de vida, o bem-estar e a participação social de pessoas com deficiência física, e qual é a contribuição da Terapia Ocupacional nesse processo? O objetivo geral é analisar criticamente essas relações. Especificamente, busca-se discutir deficiência física e funcionalidade sob o modelo biopsicossocial; examinar os efeitos do esporte sobre identidade, imagem corporal e papéis ocupacionais; e analisar condições de acessibilidade, apoio, permanência e transição que favorecem uma participação esportiva sustentável.

Metodologicamente, o capítulo caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e orientação analítica. O manuscrito original foi reorganizado e aprofundado com dois estudos recentes fornecidos como apoio: Rafani *et al*. (2024), sobre a prática da Terapia Ocupacional nas deficiências físicas e na saúde funcional, e Figueiredo *et al*. (2025), sobre papéis ocupacionais de paratletas brasileiros ao longo do tempo. Também foram retomados marcos normativos e conceituais sobre deficiência, funcionalidade, esporte e Terapia Ocupacional.

O texto está organizado em três subtemas. O primeiro discute deficiência física, saúde funcional e participação social. O segundo analisa esporte adaptado, imagem corporal, identidade e propósito de vida. O terceiro reúne subtópicos que respondem aos objetivos: autonomia, papéis ocupacionais, redes de apoio, acessibilidade, alto rendimento, transição de carreira e atuação terapêutico-ocupacional. As considerações finais

retomam a questão norteadora e sintetizam as implicações éticas, sociais e profissionais.

1 DEFICIÊNCIA FÍSICA, SAÚDE FUNCIONAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A deficiência física compreende alterações completas ou parciais de segmentos corporais que podem repercutir no movimento, na postura, na mobilidade, na destreza e no desempenho de atividades. Entretanto, a presença de um impedimento não permite inferir automaticamente incapacidade. A participação depende da acessibilidade dos espaços, da disponibilidade de recursos, das atitudes sociais e das oportunidades oferecidas.

O modelo biopsicossocial rompe com a associação direta entre corpo diferente e vida limitada. Rafani *et al*. (2024) ressaltam que a incapacidade deve ser compreendida na interação entre estruturas e funções corporais, atividades, participação e fatores contextuais. Desse modo, a mesma condição física pode produzir níveis distintos de autonomia conforme o ambiente, os apoios e as escolhas do sujeito.

Essa mudança possui implicações políticas. Quando a barreira é tratada como problema exclusivamente individual, a intervenção concentra-se em corrigir ou compensar o corpo. Quando se reconhece a dimensão social, surgem responsabilidades sobre transporte, arquitetura, comunicação, equipamentos, atitudes e financiamento. A inclusão exige transformação do contexto, e não apenas adaptação da pessoa.

A saúde funcional enfatiza o que a pessoa faz e como participa. Essa perspectiva não nega dor, fadiga ou limitações, mas evita que tais aspectos definam toda a experiência. O foco desloca-se para metas significativas, qualidade do desempenho, satisfação e possibilidades de vida. A Terapia Ocupacional contribui ao relacionar capacidades, atividades e ambientes.

A participação esportiva constitui uma dessas possibilidades. Para algumas pessoas, o esporte será lazer; para outras, recurso de reabilitação, espaço de convivência, prática de saúde ou profissão. A modalidade só pode ser considerada significativa quando corresponde aos interesses, valores e objetivos do participante. A indicação baseada apenas no diagnóstico pode produzir baixa adesão.

O acesso ao esporte continua desigual. Barreiras econômicas, ausência de transporte acessível, escassez de equipamentos, concentração de centros de treinamento e falta de profissionais qualificados limitam a participação. Rafani *et al*. (2024) identificam desigualdade regional na oferta de serviços de reabilitação e menor crescimento relativo da cobertura por

terapeutas ocupacionais, mostrando que oportunidades de participação dependem de políticas e distribuição de recursos.

O esporte também pode ampliar visibilidade social. A presença de paratletas em competições e meios de comunicação desafia estereótipos de incapacidade. Todavia, essa visibilidade deve evitar a lógica do excepcionalismo, segundo a qual apenas pessoas com desempenho extraordinário seriam dignas de reconhecimento. A cidadania não pode depender de medalhas.

Participar significa ter acesso, escolha e pertencimento. Uma pessoa pode estar inscrita em um programa esportivo e ainda enfrentar exclusão se não dispõe de equipamentos adequados, se suas preferências são ignoradas ou se é tratada como objeto de inspiração. A qualidade da participação precisa ser avaliada pela experiência concreta e pelo poder de decisão.

A funcionalidade esportiva também é dinâmica. Mudanças no treinamento, no estado de saúde, na tecnologia assistiva ou no ambiente podem alterar o desempenho. Avaliações periódicas permitem ajustar estratégias e prevenir lesões, sobrecarga e abandono.

Por fim, a participação social por meio do esporte deve dialogar com outras áreas da vida. Família, educação, trabalho, lazer e comunidade continuam relevantes. A centralidade do esporte pode ser positiva, mas não deve inviabilizar outros papéis importantes.

ESPORTE ADAPTADO, IDENTIDADE, IMAGEM CORPORAL E PROPÓSITO DE VIDA

O esporte adaptado pode criar novas formas de relação com o corpo. Pessoas com deficiência congênita e adquirida constroem experiências corporais distintas, mas em ambos os casos o treinamento pode ampliar conhecimento sobre movimentos, limites e potencialidades. A imagem corporal não corresponde apenas à aparência; envolve percepção, emoção, memória e reconhecimento social.

Em condições adquiridas, como amputações ou lesões medulares, podem ocorrer rupturas na continuidade biográfica. Atividades antes habituais tornam-se difíceis ou precisam ser reaprendidas, e a relação com o corpo pode ser atravessada por luto, estranhamento e estigma. O esporte pode participar da reconstrução dessa relação ao oferecer experiências de competência e controle, desde que não seja imposto como obrigação de adaptação.

A autoestima pode ser fortalecida pelo alcance de metas, pelo reconhecimento do grupo e pela percepção de progresso. Contudo, a autoestima não deve ficar dependente exclusivamente do rendimento.

Lesões, derrotas e mudanças de classificação podem afetar fortemente atletas cuja identidade está concentrada no desempenho esportivo. Apoiar identidades múltiplas é estratégia de proteção.

O papel de atleta organiza rotinas, relações e expectativas. Figueiredo *et al*. (2025) demonstram que o esporte paralímpico constitui papel ocupacional relevante e fonte de pertencimento, mas pode deslocar outros papéis para posições periféricas. Alguns participantes reduziram envolvimento como estudantes, trabalhadores, cuidadores ou membros de organizações, embora atribuíssem importância a esses papéis.

Esse resultado revela que propósito de vida não deve ser confundido com objetivo esportivo isolado. Propósito envolve uma orientação mais ampla que conecta valores, metas e contribuição social. O esporte pode integrar esse propósito, mas também precisa coexistir com projetos educacionais, profissionais, familiares e comunitários.

A experiência de progresso favorece autoeficácia. Aprender uma técnica, melhorar tempo ou participar de competição comunica ao sujeito que seus esforços produzem efeitos. Essa percepção pode transferir-se para outras áreas, mas a transferência não é automática. O acompanhamento terapêutico pode ajudar a reconhecer competências desenvolvidas no esporte e aplicá-las em estudo, trabalho e autocuidado.

O pertencimento à equipe e à comunidade paralímpica pode reduzir isolamento. Compartilhar experiências com pessoas que enfrentam barreiras semelhantes favorece identificação e troca de estratégias. Ao mesmo tempo, ambientes competitivos podem produzir hierarquias, cobrança e comparação. Bem-estar depende da qualidade das relações e da cultura institucional.

A espiritualidade e a religiosidade podem participar da construção de propósito, mas precisam ser abordadas conforme os valores da pessoa. Para alguns atletas, crenças oferecem sentido, esperança e apoio comunitário; para outros, não ocupam papel relevante. A intervenção não deve pressupor uma dimensão espiritual universal.

O prazer é componente fundamental. Quando o esporte se torna exclusivamente obrigação, resultado ou instrumento terapêutico, pode perder significado. A permanência depende de experiências de satisfação, escolha, desafio adequado e reconhecimento.

A narrativa da superação precisa ser tratada criticamente. Reconhecer conquistas é importante, mas afirmar que todas as limitações podem ser superadas pelo esforço desconsidera condições reais e responsabiliza o indivíduo por barreiras sociais. Uma abordagem ética valoriza conquistas sem negar dependência, apoio e direitos.

CONDIÇÕES PARA UMA PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA INCLUSIVA E SUSTENTÁVEL

Escolha da modalidade, significado e adesão

A escolha da modalidade deve considerar interesses, história, características funcionais, acesso e objetivos. Uma pessoa pode preferir atividade individual, coletiva, recreativa ou competitiva. A decisão compartilhada favorece adesão e reduz o risco de inserir o participante em práticas escolhidas apenas pela disponibilidade institucional.

O significado atribuído ao esporte pode mudar ao longo do tempo. No início, a meta pode ser reabilitação ou socialização; posteriormente, pode surgir interesse competitivo. Também é possível que o atleta deseje reduzir o nível de treinamento. O plano deve acompanhar essas mudanças sem interpretar toda redução como fracasso.

A experimentação de diferentes modalidades permite comparar prazer, exigências e acessibilidade. Avaliações funcionais ajudam a identificar recursos necessários, mas não substituem a experiência. A pessoa precisa testar a atividade em condições reais.

A permanência depende de logística. Transporte, horários, custos, equipamentos e apoio para deslocamento podem ser mais determinantes que a motivação. Programas inclusivos devem mapear essas barreiras e não atribuir abandono à falta de vontade.

A Terapia Ocupacional pode contribuir com análise da atividade, identificação de demandas e adaptação de estratégias. O objetivo não é selecionar o esporte pela pessoa, mas ampliar possibilidades de escolha.

Autonomia, independência e desempenho ocupacional

O esporte pode ampliar força, resistência, coordenação e manejo de equipamentos, repercutindo em atividades cotidianas. Entretanto, ganhos físicos não garantem automaticamente autonomia. É necessário compreender se o participante percebe mudanças em mobilidade, autocuidado, confiança e tomada de decisões.

Autonomia refere-se ao controle sobre escolhas, enquanto independência diz respeito ao nível de ajuda necessário. Uma pessoa pode depender de apoio para transporte e ainda exercer autonomia sobre sua participação. Confundir os conceitos pode levar a metas irreais ou desvalorizar formas de interdependência.

Rafani *et al*. (2024) defendem práticas orientadas à participação e à funcionalidade. No esporte, isso implica relacionar o treinamento ao

cotidiano e observar efeitos sobre fadiga, dor, descanso e outras ocupações. A melhora do desempenho esportivo não deve produzir deterioração da saúde ou perda de equilíbrio ocupacional.

A tecnologia assistiva pode ampliar desempenho e segurança. Próteses, cadeiras esportivas, adaptações de preensão e recursos de transferência precisam ser avaliados quanto a conforto, ajuste, manutenção e continuidade de acesso. Equipamentos inadequados podem gerar lesões ou exclusão.

A avaliação de resultados deve incluir satisfação, frequência de participação, percepção de competência e impacto sobre outras atividades. Indicadores exclusivamente físicos são insuficientes.

Papéis ocupacionais, rotina e equilíbrio

A carreira esportiva reorganiza o tempo. Treinos, viagens e competições podem ocupar grande parte da rotina, alterando estudo, trabalho, vida familiar e descanso. Figueiredo *et al*. (2025) identificaram redução de alguns papéis ocupacionais no presente e intenção de retomá-los no futuro.

Essa latência de papéis não deve ser interpretada apenas como escolha individual. Exigências de alto rendimento, ausência de flexibilização acadêmica e profissional e limitações de transporte podem dificultar conciliação. Instituições esportivas precisam apoiar educação e trabalho.

O equilíbrio ocupacional não significa distribuir o mesmo tempo entre todas as atividades. Trata-se de construir uma rotina percebida como sustentável e coerente com prioridades. Em períodos de competição, o esporte pode ocupar maior espaço; em outros, papéis diferentes podem ser retomados.

A Terapia Ocupacional pode utilizar instrumentos de avaliação de papéis e rotina para identificar perdas e desejos. O planejamento deve incluir objetivos de curto e longo prazo, especialmente para atletas jovens.

A preservação de lazer não competitivo e vínculos externos ao esporte reduz o risco de identidade restrita ao papel de atleta. Atividades sem avaliação de desempenho também são importantes para bem-estar.

Redes de apoio, família e equipe interdisciplinar

A participação esportiva envolve redes. Família, treinadores, profissionais de saúde, colegas e instituições influenciam acesso e permanência. Apoio pode incluir transporte, incentivo, organização financeira e assistência técnica.

A família pode favorecer engajamento, mas também exercer pressão. Expectativas de resultado e medo de lesão precisam ser discutidos. O atleta deve permanecer no centro das decisões.

A equipe interdisciplinar pode integrar aspectos físicos, psicológicos, nutricionais e ocupacionais. A Terapia Ocupacional contribui analisando rotina, papéis, tecnologias e transições. Essa especificidade precisa ser explicitada para evitar sobreposição ou invisibilidade.

O treinador possui papel central na cultura do ambiente. Práticas respeitosas, comunicação clara e adaptação individual favorecem segurança. Modelos autoritários ou capacitistas podem produzir sofrimento e abandono.

Redes comunitárias e políticas públicas ampliam sustentabilidade. Programas dependentes de iniciativas temporárias ou de custos privados tendem a excluir participantes de menor renda.

Acessibilidade, tecnologia assistiva e prevenção de lesões

Acessibilidade esportiva inclui entrada, vestiários, banheiros, piscinas, quadras, comunicação e transporte. A existência formal de rampas não garante uso seguro. Avaliações devem considerar percurso completo e necessidades de diferentes usuários.

Equipamentos esportivos adaptados são essenciais, mas possuem alto custo e manutenção especializada. Políticas de empréstimo, oficinas ortopédicas e financiamento podem reduzir desigualdades. A ausência do recurso não deve ser tratada como limitação pessoal.

A prevenção de lesões exige atenção a sobrecarga, técnica, volume de treino e adaptação do equipamento. Pessoas que utilizam membros superiores para mobilidade cotidiana podem ter risco adicional quando também os utilizam intensamente no esporte.

Rafani *et al*. (2024) destacam a importância de profissionais especializados em saúde funcional para um cuidado seguro. No campo esportivo, formação específica favorece avaliação de riscos e integração entre reabilitação e desempenho.

A tecnologia precisa acompanhar mudanças corporais e esportivas. Ajustes periódicos evitam desconforto e perda de eficiência. O usuário deve receber orientação sobre cuidado, sinais de alerta e manutenção.

Esporte de alto rendimento e riscos de romantização

O alto rendimento oferece visibilidade, carreira e reconhecimento, mas exige dedicação intensa. A experiência não deve ser generalizada como

destino ideal para toda pessoa com deficiência. Muitos participantes buscam lazer, saúde ou convivência.

A narrativa midiática frequentemente transforma paratletas em exemplos de heroísmo. Essa representação pode valorizar conquistas, mas também reforçar expectativas de excepcionalidade e ocultar condições materiais, apoio institucional e desigualdades.

O bem-estar do atleta precisa ser monitorado. Pressão por resultados, lesões, instabilidade financeira e incerteza sobre a carreira podem afetar saúde mental. Espaços de escuta e apoio psicológico são necessários.

Figueiredo *et al*. (2025) mostram que o papel esportivo pode entrar em tensão com outros papéis. Programas de alto rendimento devem oferecer suporte educacional, profissional e social, evitando que a carreira produza dependência institucional.

O sucesso esportivo não elimina experiências de capacitismo. Atletas podem ser reconhecidos em competições e ainda enfrentar barreiras em transporte, emprego e serviços. A inclusão precisa ser avaliada para além do pódio.

Transição de carreira e projetos de futuro

A carreira esportiva possui duração limitada. Lesões, idade, mudanças de classificação e decisões pessoais podem antecipar o encerramento. Planejar a transição desde o início reduz rupturas e amplia alternativas.

Figueiredo *et al*. (2025) destacam que papéis de grande importância permanecem latentes e que paratletas desejam retomá-los ou adquirir novos papéis no futuro. Esse achado evidencia demanda por planejamento educacional, profissional e identitário.

A Terapia Ocupacional pode apoiar reconhecimento de habilidades transferíveis, como disciplina, trabalho em equipe, organização e comunicação. Essas competências podem ser relacionadas a novas ocupações e trajetórias profissionais.

A aposentadoria pode envolver perda de rotina, vínculos e status. O acompanhamento deve reconhecer possíveis processos de luto e favorecer construção gradual de novos projetos.

Instituições esportivas têm responsabilidade na transição. Bolsas, orientação de carreira, acesso à educação e formação para funções técnicas ou administrativas podem ampliar continuidade ocupacional.

Contribuições da Terapia Ocupacional

A Terapia Ocupacional pode atuar desde o ingresso no esporte até a transição de carreira. Sua contribuição inclui avaliação do perfil ocupacional, análise da atividade, adaptação de equipamentos, organização de rotina, prevenção de desequilíbrio e apoio à participação em outros papéis.

Na avaliação, o profissional deve compreender interesses, barreiras, redes e metas. Instrumentos padronizados podem complementar entrevistas e observação, mas as decisões precisam permanecer compartilhadas.

Durante o treinamento, a análise de atividade identifica demandas motoras, cognitivas e ambientais. Modificações podem melhorar eficiência sem descaracterizar a modalidade ou comprometer regras.

A intervenção também pode abordar autocuidado, manejo de energia, transporte e organização de competições. Essas dimensões do cotidiano influenciam desempenho e permanência.

Em equipes de alto rendimento, o terapeuta ocupacional pode contribuir para equilíbrio de papéis e prevenção de sobrecarga. O foco não é apenas maximizar resultado, mas preservar saúde e projeto de vida.

Na comunidade, a profissão pode apoiar programas inclusivos, formar equipes e defender acessibilidade. A incidência institucional é necessária quando barreiras extrapolam o nível individual.

A produção de evidências ainda é limitada. Estudos futuros devem analisar esporte recreativo, diferentes regiões, mulheres, pessoas com deficiência adquirida e transição de carreira, combinando indicadores funcionais e relatos de experiência.

A atuação ética exige evitar a imposição do esporte como terapia universal. A pessoa pode encontrar propósito em outras ocupações. O esporte deve ser uma possibilidade entre outras, sustentada por escolha, apoio e direitos.

Políticas públicas, acesso territorial e democratização do esporte

A participação esportiva das pessoas com deficiência depende de políticas que articulem saúde, educação, assistência social, mobilidade e esporte. Programas concentrados em capitais ou centros de excelência podem produzir resultados expressivos no alto rendimento, mas não garantem acesso cotidiano às pessoas que vivem em municípios menores, áreas rurais ou territórios periféricos.

A democratização exige equipamentos públicos acessíveis, profissionais qualificados, transporte e continuidade financeira. Projetos de

curta duração podem despertar interesse e produzir vínculos, mas seu encerramento abrupto gera frustração e interrupção de rotinas. A sustentabilidade precisa ser considerada desde o planejamento.

Rafani *et al*. (2024) demonstram que a distribuição regional dos serviços de reabilitação permanece desigual e que a cobertura por terapeutas ocupacionais cresce de forma insuficiente diante da demanda. Embora serviços de saúde e programas esportivos tenham funções distintas, ambos dependem de redes territoriais capazes de identificar necessidades, encaminhar participantes e manter acompanhamento.

A escola constitui espaço estratégico para o acesso inicial ao esporte. Educação física inclusiva, formação docente e disponibilidade de materiais permitem que crianças e adolescentes conheçam modalidades e desenvolvam interesses sem depender de iniciativas especializadas tardias. A segregação em atividades paralelas pode reforçar baixa expectativa e limitar experiências.

Universidades, associações e clubes também podem colaborar por meio de extensão, formação e pesquisa. Entretanto, parcerias precisam respeitar direitos e evitar utilizar participantes apenas como público de projetos temporários ou fonte de dados. A participação das pessoas com deficiência no planejamento aumenta pertinência e continuidade.

Políticas de financiamento devem contemplar tanto alto rendimento quanto esporte de participação e lazer. A visibilidade das competições paralímpicas não pode deslocar recursos de programas comunitários. O direito ao esporte inclui pessoas que não desejam competir ou que possuem necessidades de apoio mais intensas.

A avaliação das políticas deve incluir número de participantes, permanência, diversidade, acessibilidade e satisfação. Medalhas são indicadores importantes do esporte de rendimento, mas não mensuram democratização. Uma política inclusiva precisa demonstrar quem consegue entrar, permanecer e escolher.

A Terapia Ocupacional pode contribuir na gestão e avaliação de programas, identificando barreiras no percurso entre residência, equipamento e atividade. Essa análise territorial permite propor adaptações que ultrapassam o atendimento individual.

Avaliação do propósito de vida, bem-estar e qualidade da participação

A relação entre esporte, propósito e bem-estar precisa ser avaliada com cautela. Relatos de satisfação e melhora da autoestima são relevantes, mas podem coexistir com dor, pressão e perda de outras ocupações.

Avaliações precisam reconhecer ambivalências e mudanças ao longo do tempo.

Propósito de vida pode ser investigado por meio de narrativas sobre metas, valores, projetos e contribuição. Perguntas sobre o que o esporte representa, o que a pessoa deseja construir e quais outros campos são importantes ajudam a evitar que o profissional presuma um sentido universal.

O bem-estar inclui dimensões físicas, emocionais, sociais e ocupacionais. Sono, fadiga, relações, segurança financeira e tempo de descanso precisam ser considerados. Uma rotina de treino pode melhorar humor e, simultaneamente, reduzir convivência ou desempenho acadêmico.

A qualidade da participação envolve escolha, envolvimento e pertencimento. Não basta comparecer. É necessário compreender se a pessoa participa das decisões, se recebe apoio adequado e se suas diferenças são respeitadas. Experiências de capacitismo ou infantilização podem reduzir os benefícios.

Figueiredo *et al*. (2025) mostram que a avaliação temporal dos papéis ocupacionais revela perdas que uma análise restrita ao desempenho esportivo não identificaria. Observar passado, presente e futuro permite compreender transições e expectativas.

Métodos quantitativos podem ser combinados a entrevistas, diários e observação. Indicadores de qualidade de vida, autoestima e funcionalidade são úteis, mas precisam ser interpretados em contexto. A mesma pontuação pode corresponder a experiências diferentes.

O monitoramento deve incluir situações de afastamento, lesão e encerramento da carreira. É nesses momentos que fragilidades de identidade e rede podem tornar-se mais visíveis. A intervenção preventiva é mais adequada do que iniciar apoio somente após uma ruptura.

Uma avaliação ética também reconhece o direito de interromper ou modificar a prática. Permanecer no esporte não deve ser tratado como único resultado positivo. A decisão de sair pode expressar autonomia e abertura para novos projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora deste capítulo buscou compreender de que modo o esporte adaptado contribui para propósito de vida, bem-estar e participação social e qual é a contribuição da Terapia Ocupacional. A análise indica que o esporte pode ampliar autonomia, vínculos, competência e

projetos de futuro, desde que a participação seja escolhida, acessível e sustentável.

O modelo biopsicossocial permite reconhecer que deficiência e funcionalidade são produzidas na relação entre corpo e ambiente. Por isso, benefícios esportivos não dependem apenas de motivação. Transporte, equipamentos, financiamento, formação profissional e atitudes sociais condicionam acesso e permanência.

Os estudos recentes reforçam essa compreensão. Rafani *et al*. (2024) destacam a centralidade da atividade e da participação na saúde funcional e a necessidade de qualificação profissional. Figueiredo *et al*. (2025) demonstram que a carreira paralímpica reorganiza papéis ocupacionais e pode manter atividades importantes em latência, exigindo planejamento de transição.

O propósito de vida não deve ser reduzido à vitória esportiva. O esporte pode integrar projetos amplos, mas precisa coexistir com educação, trabalho, família, lazer e participação comunitária. A construção de identidades múltiplas protege o bem-estar diante de lesões, derrotas e encerramento da carreira.

A narrativa da superação deve ser substituída por uma perspectiva de direitos e possibilidades. Valorizar conquistas não implica negar barreiras ou exigir desempenho extraordinário. Pessoas com deficiência têm direito ao esporte independentemente de alcançarem alto rendimento.

A Terapia Ocupacional contribui ao articular atividade, rotina, ambiente, tecnologia e papéis ocupacionais. Sua atuação pode favorecer escolha de modalidade, adaptação, equilíbrio da rotina, prevenção de lesões e transição de carreira, além de defender acessibilidade e políticas públicas.

Conclui-se que o esporte adaptado possui potência para produzir bem-estar, pertencimento e sentido, mas essa potência depende de condições coletivas. A inclusão esportiva torna-se efetiva quando reconhece a pessoa com deficiência como sujeito de escolhas, direitos e múltiplos projetos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13**.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FIGUEIREDO, Jéssica Maciel *et al*. Paratletas brasileiros: papéis ocupacionais ao longo do tempo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 33, e4031, 2025. DOI: 10.1590/2526-8910.cto410740311.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: Edusp, 2003.

RAFANI, Samira Mercaldi *et al*. Reflexões sobre a especialidade e prática do terapeuta ocupacional nas deficiências físicas e saúde funcional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 32, e3724, 2024. DOI: 10.1590/2526-8910.ctoEN287537241.

SERON, Bruna Barboza *et al*. Esporte para pessoas com deficiência e participação social: contribuições para autonomia e bem-estar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on disability**. Geneva: WHO, 2011.

CAPÍTULO 7

Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: desafios, possibilidades e práticas pedagógicas

Maria Eduarda Evangelista de Sousa
Irinaldo Caetano Marques



Nos últimos anos, a discussão sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular tem ganhado cada vez mais destaque no contexto educacional brasileiro. O aumento do número de diagnósticos de crianças autistas e a necessidade de garantir uma educação mais acessível e igualitária têm impulsionado debates acerca da importância da educação inclusiva e do papel da escola no desenvolvimento desses estudantes. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender os desafios e as possibilidades relacionados à inserção do aluno com TEA no ambiente escolar.

A inclusão escolar representa um importante avanço nas políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação para todos. A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes com deficiência passaram a ter assegurado o direito ao acesso e à permanência no ensino regular. Dessa forma, a escola passou a assumir o compromisso de acolher as diferenças e promover práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas de cada aluno.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo que valoriza a diversidade e promove igualdade de oportunidades no ambiente educacional. Nesse sentido, a presença do aluno com TEA na escola regular não se limita apenas ao acesso à matrícula, mas envolve a construção de um ambiente acolhedor, acessível e preparado para promover seu desenvolvimento integral.

No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista, sabe-se que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e comportamento. As características do transtorno podem variar entre os indivíduos, apresentando diferentes níveis de suporte e necessidades específicas. De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), o autismo manifesta-se por déficits persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

É importante destacar que a inserção do aluno autista no ensino regular contribui significativamente para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. O convívio com outras crianças favorece a socialização, o desenvolvimento da linguagem, a construção da autonomia e o fortalecimento das habilidades interpessoais. Além disso, a escola exerce papel fundamental na formação cidadã e no combate ao preconceito e à exclusão social.

Entretanto, o processo de inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. Muitos professores relatam dificuldades para trabalhar com estudantes autistas devido à falta de formação específica, ausência de recursos pedagógicos adaptados e limitações estruturais das instituições de ensino. Conforme afirma Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Dessa forma, torna-se necessário que os profissionais da educação desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas e estratégias que respeitem as particularidades do aluno com TEA.

Além disso, pesquisas recentes apontam que a participação da família e a parceria entre escola, professores e profissionais especializados são fundamentais para o sucesso do processo inclusivo. O acompanhamento familiar contribui para o desenvolvimento emocional e social da criança autista, fortalecendo a continuidade das estratégias pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Diante disso, observa-se a necessidade de ampliar as discussões sobre a inclusão de alunos com TEA no ensino regular, considerando os desafios enfrentados pelas escolas e as possibilidades de construção de uma educação mais democrática e acessível. Nesse sentido, o presente estudo apresenta a seguinte problemática: quais são os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular?

A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional da inclusão escolar, considerando a necessidade de promover práticas pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes. Além disso, compreender as especificidades do TEA e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino contribui para fortalecer a construção de uma educação mais inclusiva, humanizada e comprometida com a valorização das diferenças.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, destacando os desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores, bem como as estratégias pedagógicas e práticas inclusivas que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes.

ORIGEM DO AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e comportamento. O termo “autismo” origina-se da palavra grega *autos*, que significa “de si mesmo”, sendo utilizado para representar

características relacionadas ao isolamento social.

Os primeiros estudos científicos sobre o autismo foram realizados pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943. Em suas pesquisas, o autor observou crianças que apresentavam dificuldades de interação social, resistência a mudanças e comportamentos repetitivos. Segundo Kanner (1943), essas crianças apresentavam: “Um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da rotina” (Kanner, 1943, p. 242).

Posteriormente, o médico Hans Asperger também contribuiu para os estudos sobre o autismo, identificando crianças com dificuldades de interação social, mas com desenvolvimento da linguagem preservado. Esses estudos foram fundamentais para ampliar a compreensão sobre o transtorno.

Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — DSM-5 define o TEA como um transtorno caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social. Segundo a APA (2014), o autismo apresenta “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2014, p. 50).

NÍVEIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — DSM-5 (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista é classificado em três níveis de suporte, definidos conforme o grau de dificuldade apresentado pelo indivíduo na comunicação, interação social e comportamento. Esses níveis auxiliam na compreensão das necessidades específicas de cada pessoa diagnosticada com TEA, permitindo um acompanhamento mais adequado nos contextos familiar, social e escolar.

O nível 1 é caracterizado pela necessidade de apoio leve. Nesse caso, o indivíduo apresenta dificuldades na interação social e na comunicação, porém consegue desenvolver certa autonomia em suas atividades cotidianas. As dificuldades tornam-se mais perceptíveis em situações sociais, como iniciar conversas, compreender regras sociais e adaptar-se a mudanças na rotina. No ambiente escolar, o estudante pode necessitar de acompanhamento pedagógico, organização da rotina e mediação nas relações interpessoais.

O nível 2 corresponde aos indivíduos que necessitam de apoio substancial. Nesse nível, as dificuldades de comunicação verbal e não verbal tornam-se mais evidentes, assim como os comportamentos repetitivos e a resistência a mudanças. O estudante pode apresentar maior dificuldade de socialização, necessitando de estratégias pedagógicas adaptadas,

acompanhamento contínuo e auxílio mais frequente durante as atividades escolares.

Já o nível 3 caracteriza os indivíduos que necessitam de apoio muito substancial. Nesse caso, há comprometimento mais intenso da comunicação, da interação social e da autonomia. Muitas vezes, o indivíduo apresenta dificuldade significativa na linguagem, pouca interação social e comportamentos repetitivos mais severos. No contexto escolar, necessita de acompanhamento constante, adaptações curriculares específicas e suporte multidisciplinar para favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo a APA (2014), "a gravidade é baseada em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos e repetitivos de comportamento" (APA, 2014, p. 52). Dessa forma, é importante compreender que cada pessoa com TEA possui características próprias, podendo apresentar diferentes habilidades, dificuldades e formas de aprendizagem.

Nesse sentido, a identificação dos níveis de suporte contribui para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas e estratégias educacionais adequadas às necessidades do estudante autista, favorecendo sua participação, aprendizagem e desenvolvimento no ensino regular.

CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

As características do TEA podem variar entre os indivíduos, porém algumas manifestações são frequentemente observadas, como dificuldades na comunicação verbal e não verbal, limitações na interação social, comportamentos repetitivos, resistência a mudanças de rotina e sensibilidade sensorial. Essas características podem influenciar diretamente o desenvolvimento da aprendizagem, da socialização e da autonomia do estudante no ambiente escolar.

Segundo Cunha (2017), "a criança com autismo possui uma maneira singular de perceber o mundo, necessitando de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento da aprendizagem" (CUNHA, 2017, p. 41). Dessa forma, torna-se necessário que a escola compreenda as especificidades do transtorno para promover práticas pedagógicas adequadas às necessidades do estudante autista.

Além das dificuldades de comunicação, muitos estudantes com TEA apresentam limitações na compreensão de expressões faciais, linguagem figurada e regras sociais, o que pode dificultar o convívio com colegas e professores. Em alguns casos, a criança pode demonstrar dificuldade para iniciar conversas, compartilhar interesses ou compreender emoções e sentimentos de outras pessoas. Essas características podem provocar isolamento social e dificuldades de participação nas atividades escolares.

Outro aspecto relevante refere-se aos comportamentos repetitivos e ao apego à rotina. Muitas crianças com TEA apresentam necessidade de manter uma rotina organizada e previsível, podendo manifestar desconforto diante de mudanças inesperadas no ambiente escolar. Segundo estudos sobre inclusão escolar de alunos autistas, a organização da rotina e a utilização de recursos visuais contribuem significativamente para reduzir a ansiedade e favorecer a adaptação do estudante no contexto educacional.

A sensibilidade sensorial também é uma característica frequente no TEA. Alguns indivíduos podem apresentar hipersensibilidade ou hipossensibilidade a sons, luzes, cheiros, texturas e estímulos visuais. No ambiente escolar, ruídos excessivos, salas muito agitadas ou mudanças bruscas podem gerar desconforto e dificultar a concentração e a aprendizagem do aluno autista. Por isso, torna-se importante que a escola desenvolva estratégias que promovam um ambiente mais acolhedor e adaptado às necessidades sensoriais desses estudantes.

Pesquisas recentes sobre inclusão escolar apontam que as características do TEA exigem práticas pedagógicas inclusivas e individualizadas. O uso de materiais concretos, recursos visuais, atividades lúdicas e metodologias adaptadas favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno autista. Além disso, o acompanhamento da família e a parceria entre escola e profissionais especializados são fundamentais para promover uma inclusão escolar efetiva.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar deve reconhecer as diferenças como parte natural do processo educativo, valorizando as potencialidades de cada estudante. Nesse sentido, compreender as características do TEA é essencial para que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de promover participação, aprendizagem e inclusão social no ensino regular.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

A inclusão escolar busca garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação de forma igualitária, respeitando suas diferenças e necessidades específicas. Nesse contexto, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular representa um importante avanço nas políticas educacionais brasileiras.

Segundo Mantoan (2015), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência, mas todos os demais” (Mantoan, 2015, p. 27). Dessa forma, a escola inclusiva deve promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

A inserção do aluno com TEA na escola regular contribui significativamente para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. O convívio com outras crianças favorece a socialização, o desenvolvimento da linguagem e a construção da autonomia.

Entretanto, o processo de inclusão ainda enfrenta diversos desafios relacionados à falta de formação docente, ausência de recursos pedagógicos adaptados e dificuldades estruturais das instituições de ensino. Conforme afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Nesse sentido, o professor precisa desenvolver práticas pedagógicas que respeitem as particularidades do aluno autista e favoreçam sua aprendizagem.

Além disso, estratégias como adaptação curricular, utilização de recursos visuais e organização da rotina escolar contribuem para o desenvolvimento do estudante com TEA. O Plano Educacional Individualizado (PEI) também se destaca como importante ferramenta no processo inclusivo, pois permite planejar ações pedagógicas específicas de acordo com as necessidades do aluno.

Portanto, a inclusão escolar do estudante com TEA vai além da matrícula no ensino regular. É necessário que a escola esteja preparada para acolher as diferenças, promover acessibilidade e garantir condições adequadas para o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizada.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, tendo como base estudos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), à educação inclusiva e à inserção de alunos autistas no ensino regular. A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos educacionais de forma reflexiva e interpretativa, considerando os aspectos sociais, pedagógicos e humanos envolvidos no processo de inclusão escolar.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), possibilita ao pesquisador analisar conhecimentos já produzidos por diferentes autores, por meio de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais. Dessa forma, este estudo foi desenvolvido a partir da análise de materiais científicos publicados nos últimos 6 anos sobre a inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar, permitindo compreender os desafios, as possibilidades e as práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva.

Foram utilizados como base teórica artigos científicos disponíveis em

plataformas acadêmicas como SciELO, Google Acadêmico e periódicos científicos nacionais, abordando temas relacionados à origem do autismo, níveis do Transtorno do Espectro Autista, características do TEA, inclusão escolar, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e Plano Educacional Individualizado (PEI). Além disso, utilizaram-se autores de referência na área da educação inclusiva, como Paulo Freire (1996), Maria Teresa Eglér Mantoan (2015) e Cunha (2017), que discutem a importância de uma educação baseada no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades dos estudantes.

A escolha do tema fundamenta-se na relevância social e educacional da inclusão de alunos com TEA no ensino regular, considerando o crescimento do número de diagnósticos e a necessidade de garantir práticas pedagógicas inclusivas que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, compreender as especificidades do aluno autista torna-se essencial para promover uma educação mais humanizada, democrática e acessível.

A análise dos artigos e referenciais teóricos possibilitou identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores no processo de inclusão escolar, tais como a ausência de formação específica, a carência de recursos pedagógicos adaptados e as dificuldades estruturais das instituições de ensino. Além disso, a pesquisa permitiu compreender a importância de estratégias pedagógicas inclusivas, do acompanhamento familiar e do suporte multidisciplinar no desenvolvimento educacional e social do estudante com TEA.

Portanto, o percurso metodológico adotado neste trabalho busca contribuir para a reflexão sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista, promovendo discussões acerca da importância da educação inclusiva e do papel da escola na construção de um ambiente acolhedor, acessível e comprometido com a valorização das diferenças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme os estudos analisados, observou-se que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular representa um avanço significativo para a educação inclusiva, promovendo desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos estudantes autistas. Conforme Mantoan (2015), a inclusão escolar deve assegurar a participação de todos os alunos no ambiente educacional, respeitando suas diferenças e necessidades específicas.

Observou-se que a convivência do aluno com TEA no ambiente escolar favorece o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da

autonomia da criança com TEA. Segundo Cunha (2017), o ambiente escolar inclusivo contribui para a ampliação das habilidades sociais e para a construção da aprendizagem por meio das experiências coletivas. Nesse sentido, a presença do aluno autista no ensino regular possibilita maior socialização e fortalecimento das relações interpessoais.

Entretanto, os resultados também demonstraram que a inclusão escolar ainda enfrenta diversos desafios. Entre os principais aspectos identificados estão a falta de formação específica dos professores, a ausência de recursos pedagógicos adaptados e as dificuldades estruturais das instituições de ensino. De acordo com Pereira e Lima (2024), muitos docentes relatam insegurança ao trabalhar com estudantes autistas devido à insuficiência de capacitação voltada à educação inclusiva.

Além disso, os estudos apontam que salas superlotadas e a carência de profissionais de apoio dificultam o acompanhamento individualizado do aluno com TEA. Para Silva e Sousa (2024), a inclusão não deve limitar-se apenas ao acesso à matrícula, mas garantir condições adequadas de aprendizagem e participação no ambiente escolar.

Outro aspecto importante identificado refere-se às estratégias pedagógicas utilizadas no processo inclusivo. A utilização de recursos visuais, adaptação curricular, organização da rotina escolar e atividades lúdicas demonstraram resultados positivos no desenvolvimento da aprendizagem do estudante autista. Fernandes e Oliveira (2023) destacam que práticas pedagógicas estruturadas e planejadas favorecem a concentração, reduzem a ansiedade e ampliam a participação do aluno nas atividades escolares.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) também foi mencionado nos estudos como ferramenta importante para o acompanhamento pedagógico do estudante com TEA. Segundo Oliveira e Santos (2024), o PEI contribui para a elaboração de estratégias adequadas às necessidades específicas de cada aluno, possibilitando melhor desenvolvimento acadêmico e social.

A relação entre família e escola também se mostrou fundamental no processo de inclusão. Os estudos revelam que a participação familiar fortalece o acompanhamento escolar e contribui para a continuidade das estratégias pedagógicas desenvolvidas pela escola. Nesse contexto, Freire (1996) afirma que o processo educativo deve ocorrer de forma dialógica e coletiva, valorizando a participação de todos os envolvidos na aprendizagem.

Dessa forma, os resultados analisados demonstram que a inclusão escolar de alunos com TEA exige comprometimento da escola, dos professores, da família e das políticas públicas educacionais. Apesar dos desafios ainda existentes, percebe-se que práticas pedagógicas inclusivas e ambientes escolares acolhedores favorecem significativamente o

desenvolvimento e a participação do estudante autista no ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos analisados, foi possível compreender que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular representa um importante avanço para a construção de uma educação mais democrática, acessível e humanizada. A pesquisa evidenciou que o processo inclusivo vai além da matrícula do estudante na escola regular, exigindo práticas pedagógicas adaptadas, formação docente, participação familiar e comprometimento de toda a comunidade escolar.

Observou-se que a inserção do aluno com TEA no contexto escolar contribui significativamente para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. O convívio com outras crianças favorece a socialização, o desenvolvimento da linguagem, a construção da autonomia e o fortalecimento das habilidades interpessoais. Além disso, a escola desempenha papel fundamental na promoção do respeito às diferenças e no combate ao preconceito e à exclusão social.

Entretanto, os estudos analisados demonstraram que ainda existem diversos desafios relacionados à inclusão escolar de estudantes autistas. Entre eles destacam-se a falta de formação específica dos professores, a ausência de recursos pedagógicos adaptados, as dificuldades estruturais das instituições de ensino e a carência de profissionais de apoio. Esses fatores dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometem a participação efetiva do aluno com TEA no ambiente escolar.

A pesquisa também permitiu compreender a importância das adaptações curriculares, do uso de recursos visuais, da organização da rotina escolar e da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) como estratégias fundamentais para favorecer a aprendizagem do estudante autista. Além disso, destacou-se a relevância da parceria entre escola e família, considerando que o acompanhamento familiar contribui diretamente para o desenvolvimento emocional, social e educacional da criança com TEA.

Diante disso, conclui-se que a inclusão escolar depende de ações coletivas e do comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. A escola precisa assumir seu papel como espaço de acolhimento, valorização das diferenças e promoção da igualdade de oportunidades. Da mesma forma, os professores devem buscar formação continuada e desenvolver práticas pedagógicas que respeitem as particularidades e potencialidades dos estudantes autistas.

Portanto, a inclusão do aluno com TEA no ensino regular deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação educacional e social, pautado no respeito, na empatia e na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Garantir o direito à aprendizagem desses estudantes significa promover não apenas o acesso à escola, mas também sua permanência, participação e desenvolvimento integral no ambiente educacional. Considerando os resultados apresentados, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem os estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e estratégias educacionais voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Também se faz importante ampliar discussões sobre políticas públicas, acessibilidade e recursos educacionais que contribuam para fortalecer a inclusão escolar e assegurar uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; SILVA, A. M. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 39, n. 120, p. 1–12, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862022000300012&script=sci_arttext.

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862022000300012&script=sci_arttext Acesso em: 10 mar. **2026**.

BRITO, M. C.; SOUZA, R. S. Inclusão de estudantes com TEA no ensino regular: perspectivas e práticas pedagógicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. 1–10, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?format=html&lang=pt Acesso em: 10 mar. 2026.

COSTA, A. P.; FERREIRA, L. M. Educação inclusiva e formação docente no contexto escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1–15, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?format=html&lang=pt Acesso em: 20 mar. 2026.

FERNANDES, J. R.; OLIVEIRA, P. S. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos autistas no ensino regular. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. 1–11, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/JdVvNqZ6Zq4Zc4gqVLrKx5M/?format=html&lang=pt Acesso em: 27 mar. 2026.

MENDES, E. G.; SILVA, M. A. Políticas públicas e inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.

28, p. 1–18, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTYdbMK/?format=html&lang=pt Acesso em: 5 abr. 2026.

OLIVEIRA, T. C.; SANTOS, A. P. Inclusão escolar e práticas pedagógicas voltadas ao TEA. **Revista Foco**, v. 17, n. 5, p. 1–14, 2024. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/9055/6438 Acesso em: 8 abr. 2026.

PEREIRA, R. S.; LIMA, J. A. Formação docente e inclusão escolar de estudantes autistas. **ARACÊ – Revista Multidisciplinar de Educação e Humanidades**, v. 6, n. 2, p. 1–16, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/11346/12772 Acesso em: 18 abr. 2026.

SILVA, F. R.; SOUSA, M. L. O papel da escola no processo de inclusão de alunos com TEA. **Cadernos de Pedagogia**, v. 8, n. 3, p. 1–13, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4299/3040.

SOUZA, L. P.; ALMEIDA, C. R. Educação inclusiva e desenvolvimento da aprendizagem de alunos autistas. **ARACÊ – Revista Multidisciplinar de Educação e Humanidades**, v. 5, n. 4, p. 1–15, 2023. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3144/3879.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. Disponível em: https://wakeditora.com.br/ Acesso em: 18 maio 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/ Acesso em: 18 maio 2026.

MANTOAN, M. **T. E. Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: https://www.gruposummus.com.br/ Acesso em: 18 maio 2026

CAPÍTULO 8

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSOR REGENTE E AEE NOS ANOS INICIAIS: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Leila Fermino de Brito



O presente capítulo insere-se na proposta do e-book *Cartografias Interdisciplinares no Paradigma da Inclusão: reflexões e intervenções pedagógicas, psicológicas e das neurociências*, à medida que seu objetivo é apresentar uma análise situada das práticas e concepções docentes no contexto da inclusão escolar, tomando o ensino colaborativo como eixo central. Com foco na relação entre professor regente e professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o estudo contribui para a construção de uma cartografia das práticas inclusivas, evidenciando não apenas resultados, mas os processos, tensões, mediações e possibilidades que atravessam o cotidiano escolar. Ao articular elementos da formação docente, das práticas pedagógicas e da colaboração entre profissionais, o texto se alinha à dimensão interdisciplinar do e-book, contribuindo para a compreensão da inclusão como um fenômeno complexo, relacional e em permanente construção.

Diante disso, este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que investiga as práticas docentes no contexto da educação inclusiva, buscando compreender em que medida o discurso sobre o trabalho colaborativo se aproxima ou se distancia das práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Inicialmente, sabe-se que a educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um eixo orientador das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, fundamentado no direito de todos os estudantes à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento em contextos escolares comuns. No contexto brasileiro, esse movimento respalda-se em marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), que reafirmam o compromisso com a escolarização de alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é regulamentado pelo Decreto n° 7.611 (Brasil, 2011) e assume papel fundamental ao complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes, articulando-se com o ensino comum na perspectiva da inclusão. Porém, sabe-se que tal articulação demanda a construção de práticas pedagógicas integradas, entre as quais se destaca o ensino colaborativo como estratégia central para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

O ensino colaborativo, conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) é caracterizado pela atuação conjunta entre professores da educação comum

e da educação especial, com compartilhamento de responsabilidades, planejamento coletivo e desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à participação de todos os estudantes. No entanto, apesar de sua relevância teórica e normativa, sua efetivação no cotidiano escolar ainda se apresenta como um desafio, marcado por tensões entre concepções, condições institucionais e práticas docentes.

Em relação específica aos casos de alunos com TEA, definido pela American Psychiatric Association (2014), tais desafios podem se intensificar, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas, sensíveis às especificidades e singularidades dos sujeitos, e articuladas entre os profissionais envolvidos. Sendo assim, é importante favorecer o acesso ao currículo e a participação desses e de todos os alunos, por meio de uma atuação que não se dê de forma isolada, mas com articulação constante com o professor AEE e professor da sala regular.

É nesse ponto que o ensino colaborativo se apresenta como uma possibilidade concreta de organização do trabalho pedagógico, mas apesar de sua relevância, a concretização desse modelo no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios. Muitas vezes, observa-se um distanciamento entre aquilo que os professores compreendem como trabalho colaborativo e o que, de fato, conseguem realizar em suas práticas.

Diante desse contexto, este capítulo analisa, em um dados contexto, concepções e práticas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do ensino colaborativo, com foco na relação entre professor regente e professor do AEE no atendimento a estudantes com TEA. Busca-se compreender em que medida o discurso docente se aproxima, ou talvez se distancia, das práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

Neste estudo, parte-se da concepção de educação inclusiva fundamentada na ideia de que todos os estudantes devem aprender juntos, respeitando suas diferenças e necessidades, conforme estabelecido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No Brasil, essa perspectiva é reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orienta a organização dos sistemas de ensino na direção de práticas mais equitativas.

A educação inclusiva, nesse sentido, não se configura apenas como uma diretriz normativa, mas como um princípio que orienta a reorganização dos sistemas educacionais em sua totalidade. Ao considerar a diversidade como constitutiva do processo educativo, desloca-se a lógica de adaptação

do aluno para a responsabilização da escola na garantia de condições de aprendizagem (UNESCO, 1994). Tal perspectiva implica rever não apenas práticas pedagógicas, mas também culturas institucionais, modos de avaliação e formas de organização do ensino, de modo a assegurar o direito de todos à educação.

No Brasil, esse movimento é sustentado por um conjunto de dispositivos legais que reforçam o direito à educação inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) amplia essa compreensão ao estabelecer a inclusão como um direito inalienável, reafirmando a necessidade de eliminação de barreiras que possam impedir a participação plena dos estudantes.

Nessa direção, Mantoan (2003) destaca que a inclusão não se limita à presença do aluno na escola, mas exige uma transformação na forma como o ensino é concebido e organizado. Corresponde a repensar práticas, flexibilizar currículos e reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Essa compreensão vai ao encontro da ideia de que a inclusão escolar exige uma mudança no padrão, em que o ensino deixa de ser orientado por padrões homogêneos e passa a considerar diferentes formas de aprender. Nesse contexto, a flexibilização curricular não se limita à adaptação de atividades, mas envolve a construção de propostas pedagógicas mais abertas, que possibilitem múltiplas formas de participação, expressão e aprendizagem. Assim, a inclusão se concretiza na medida em que a escola reconhece e valoriza as diferenças como parte integrante do processo educativo.

No caso do TEA, as características descritas pelo DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) indicam a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos alunos. Nessa perspectiva, Orrú (2012) enfatiza o papel das interações sociais e da mediação pedagógica, enquanto Gomes e Oliveira (2021) apontam para a importância de estratégias diversificadas que favoreçam o engajamento e a aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com estudantes com TEA demanda uma compreensão ampliada sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando aspectos que vão além do desempenho acadêmico. Elementos como a previsibilidade do ambiente, a mediação das interações sociais e o uso de recursos visuais assumem papel relevante na organização das práticas educativas. Nesse sentido, a atuação docente

requer não apenas o domínio de estratégias específicas, mas também uma postura sensível às formas de comunicação e às singularidades de cada estudante (Gomes; Oliveira, 2021).

Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre professores assume centralidade. Capellini e Zerbato (2019) definem o ensino colaborativo como uma prática em que dois ou mais profissionais atuam conjuntamente no planejamento, na execução e na avaliação das atividades pedagógicas. Marin e Braun (2013) reforçam que essa proposta rompe com a lógica fragmentada do ensino, promovendo maior integração entre os profissionais.

Nesse contexto, o ensino colaborativo se apresenta como uma possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico, ao promover a construção coletiva de estratégias e a partilha de responsabilidades entre os profissionais. Essa forma de atuação contribui para superar práticas isoladas, favorecendo uma abordagem mais integrada do processo educativo. Além disso, possibilita a articulação entre diferentes saberes, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica e fortalecendo o atendimento às necessidades dos estudantes (Marin; Braun, 2013).

Por sua vez, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) apontam que a colaboração entre educação especial e ensino regular constitui um caminho promissor para a inclusão, embora ainda existam obstáculos relacionados à formação docente e às condições institucionais. Assim, apesar de seu potencial, a implementação do ensino colaborativo encontra desafios que estão diretamente relacionados à organização das instituições escolares. A ausência de tempo destinado ao planejamento conjunto, a falta de clareza quanto aos papéis dos profissionais e as condições de trabalho frequentemente limitam a efetivação dessa proposta. Dessa forma, a colaboração tende a ocorrer de maneira pontual ou informal, o que evidencia a necessidade de políticas institucionais que sustentem e promovam essa prática no cotidiano escolar.

Nesse aspecto, a formação de professores, aliás, aparece como elemento central nesse processo e, por isso, Pimenta e Ghedin (2002) defendem a importância do professor reflexivo, enquanto Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos na articulação entre teoria, prática e experiência. Desse modo, o ensino colaborativo não depende apenas de sua valorização no discurso, mas de condições concretas que permitam sua efetivação no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a formação docente voltada à educação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo, que articula diferentes dimensões do trabalho pedagógico. Para além da aquisição de conhecimentos teóricos, trata-se de promover espaços de reflexão sobre a

prática, possibilitando ao professor analisar, ressignificar e aprimorar suas ações. Esse movimento formativo torna-se ainda mais relevante quando se considera a complexidade do trabalho com estudantes com TEA e a necessidade de atuação em contextos colaborativos.

Fundamentado nesses pressupostos, este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no campo da educação inclusiva, sendo uma investigação de abordagem qualitativa que busca compreender as práticas e concepções docentes no contexto do trabalho com estudantes com TEA. Ao focalizar o cotidiano escolar, a pesquisa procura evidenciar como os princípios da inclusão e do ensino colaborativo se materializam nas práticas pedagógicas, considerando tanto seus avanços quanto suas limitações. Parte-se do entendimento de que a análise dessas experiências pode contribuir para a ampliação do debate sobre a formação docente, a organização do trabalho pedagógico e as condições necessárias para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os dados foram produzidos por meio de um questionário socioprofissional aplicado a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como por registros de encontros formativos colaborativos realizados ao longo da pesquisa. Participaram do estudo dez docentes (P.1 a P.10), sendo cinco professores regentes e cinco professores do AEE, que atuam de forma articulada no acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial em sala comum em uma escola pública localizada em município de o interior de São Paulo.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo (Bradin, 2011), o que possibilitou a organização das informações em eixos temáticos, permitindo identificar padrões, recorrências e também singularidades nas falas dos participantes. Para a apresentação deste recorte, agrupamos os dados em três eixos (1) concepções sobre o trabalho colaborativo; (2) estratégias pedagógicas; (3) desafios e formação docente.

O primeiro eixo de análise refere-se às concepções sobre o trabalho colaborativo e, de modo geral, os professores demonstram compreender o trabalho colaborativo como uma prática baseada na parceria entre o professor regente e o professor do AEE. As falas indicam a valorização do diálogo, do planejamento conjunto e da atuação compartilhada. Essa compreensão revela um alinhamento com o que a literatura aponta como fundamentos do ensino colaborativo, especialmente no que se refere à corresponsabilização pela aprendizagem dos estudantes.

Apesar desse entendimento, a análise das práticas evidencia um cenário mais complexo. Nem sempre aquilo que os professores afirmam sobre o trabalho colaborativo se concretiza em suas ações cotidianas. Em

alguns casos, há práticas que se aproximam do ensino colaborativo, com planejamento conjunto e troca efetiva entre os profissionais. Em outros, observa-se uma colaboração parcial, em que o professor do AEE atua mais como apoio do que como parceiro no processo pedagógico. Além disso, também foram identificadas situações em que a prática ainda se mantém centrada no professor regente, com pouca articulação sistemática, o que evidencia uma distância entre discurso e prática.

O segundo eixo de análise direcionou-se às estratégias pedagógicas relatadas pelos docentes que indicam preocupação com a inclusão, especialmente por meio do uso de recursos visuais, organização de rotinas e adaptação de atividades. No entanto, muitas dessas práticas são construídas a partir da experiência, sem necessariamente estarem fundamentadas em referenciais teóricos mais sistematizados, o que pode limitar seu potencial.

O terceiro eixo voltou-se à análise dos desafios e da formação docente em torno do contexto de pesquisa. Entre os principais desafios apontados estão as dificuldades relacionadas à comunicação, comportamento e adaptação dos estudantes com TEA, além de questões institucionais, como falta de tempo para planejamento conjunto e limitações na formação docente. Esses fatores impactam diretamente a possibilidade de desenvolvimento de práticas colaborativas mais consistentes.

A análise dos dados evidenciou um conjunto de aspectos que atravessam as práticas docentes no contexto da educação inclusiva, especialmente no que se refere ao trabalho com estudantes com TEA e à articulação entre professor regente e professor do AEE. A organização dos resultados em eixos temáticos permitiu compreender não apenas as concepções dos docentes, mas também as tensões e contradições presentes entre o que se afirma e o que efetivamente se realiza no cotidiano escolar.

De modo geral, no que se refere às concepções sobre o trabalho colaborativo, os professores demonstram compreender essa prática como uma parceria entre o professor da sala regular e o professor do AEE, baseada no diálogo, no planejamento conjunto e na atuação compartilhada. Essa compreensão aparece de forma recorrente nas falas dos participantes, como quando definem o trabalho colaborativo como “parceria do professor regente e professor AEE, buscando emancipação do aluno especial” (P.1) ou como um “trabalho em conjunto [...] com intuito de melhorar no dia a dia as ações pedagógicas” (P.2). Ainda nessa direção, há docentes que reforçam que se trata de uma atuação sem hierarquia, em que “ambos professores [estão] trabalhando juntos com o mesmo objetivo” (P.4). Tais concepções indicam um alinhamento com os princípios teóricos do ensino colaborativo,

especialmente no que se refere à corresponsabilização pela aprendizagem dos estudantes.

Essa compreensão também se amplia quando são observadas falas que destacam o caráter relacional do trabalho colaborativo, como ao afirmar que ele ocorre “quando o aluno é acolhido e o trabalho é desenvolvido por ambas as partes” (P.10). Esse ponto de vista evidencia que, para além do planejamento conjunto, os docentes associam a colaboração a uma postura de corresponsabilidade no processo educativo, envolvendo não apenas ações pedagógicas, mas também o compromisso com a inclusão efetiva do estudante no contexto escolar.

Contudo, ao avançar da análise para as práticas relatadas, observa-se um cenário mais complexo, pois nem sempre aquilo que os professores compreendem como trabalho colaborativo se concretiza de forma consistente em suas ações pedagógicas. Em alguns casos, há práticas que se aproximam de uma perspectiva colaborativa, com planejamento conjunto e troca efetiva entre os profissionais. Isso pode ser observado na fala de docentes que afirmam que “o planejamento é realizado juntamente com a professora de Atendimento Educacional Especializado” (P.2) ou ainda que “planejo com o professor da sala regular” (P.3), indicando momentos de articulação mais efetiva. Nesses contextos, percebe-se uma atuação mais integrada, em que ambos os professores compartilham decisões e estratégias.

Por outro lado, também são frequentes situações em que a colaboração ocorre de forma parcial. Nesses casos, embora exista reconhecimento da importância da parceria, o planejamento permanece centralizado no professor regente, sendo posteriormente adaptado com o apoio do AEE. Isso aparece, por exemplo, na fala de uma docente ao afirmar que “o planejamento é realizado pela professora regente da turma, [...] seguimos adaptando as atividades” (P.6). Essa dinâmica revela uma forma de colaboração ainda limitada, mais próxima de um modelo de apoio do que de co-docência, evidenciando uma diferença relevante nas responsabilidades pedagógicas.

No entanto, essa compreensão nem sempre se traduz em práticas estruturadas, sendo possível identificar situações em que o trabalho colaborativo se restringe a ações pontuais, como quando se indica que ele ocorre a partir do acolhimento e da atuação conjunta em momentos específicos (P.10). Essa característica sugere que a colaboração, embora reconhecida como importante, ainda se configura de maneira pouco sistematizada no cotidiano escolar, dependendo de iniciativas individuais e das demandas emergentes.

Além disso, foram identificadas práticas que se distanciam de uma perspectiva colaborativa, nas quais predomina a atuação individualizada, com pouca articulação sistemática entre os profissionais. Nesses casos, o professor do AEE tende a assumir um papel complementar, voltado ao atendimento do aluno, sem participação efetiva no planejamento pedagógico da turma. Tal cenário pode ser relacionado a contextos em que a colaboração ocorre de maneira mais pontual ou implícita, como quando se afirma que o trabalho acontece "quando necessário" (P.2) ou depende de iniciativas individuais. Essa diferença entre discurso e prática evidencia que o ensino colaborativo, embora valorizado, ainda se encontra em processo de consolidação.

Sobre a formação docente, os dados revelam um grupo com trajetórias formativas diversificadas, com predominância de formação inicial em Pedagogia ou áreas afins e presença significativa de formação continuada. No entanto, essa formação não ocorre de maneira homogênea. Enquanto alguns professores relatam acesso frequente a cursos e especializações, outros apontam a necessidade de buscar formação por iniciativa própria, como expressa um docente ao afirmar que "busquei formação fora da rede" (P.9). Em uma fala mais detalhada, observa-se que:

> Desde o ano de 2018 [...] sempre tenho em alguma turma aluno TEA [...] justamente por isso busquei formação fora da rede [...] em busca de me capacitar para melhor agir no cotidiano escolar na diversidade e inclusão (P.9).

Há ainda casos em que a formação específica sobre TEA é limitada, como quando um docente relata não ter participado de formações específicas, indicando lacunas na oferta institucional. Esse cenário indica que a formação docente se constitui em um movimento híbrido, marcado tanto por iniciativas institucionais quanto por esforços individuais, o que impacta diretamente na segurança e na qualidade das práticas desenvolvidas.

Além disso, há indícios de que a formação docente nem sempre contempla de forma específica as demandas relacionadas ao TEA, como evidencia a fala de um participante que relata não ter participado de formações na área (P.10). Esse dado reforça a existência de lacunas na formação institucional, contribuindo para que muitos professores dependam predominantemente da experiência prática para lidar com os desafios da inclusão.

Em relação às experiências com estudantes com TEA, observa-se um forte encontro na compreensão de que cada aluno apresenta características próprias, exigindo práticas pedagógicas flexíveis. As falas evidenciam o

reconhecimento da singularidade dos estudantes, como quando se afirma que “cada aluno é uma experiência particular e única, tanto no aprendizado como no comportamental” (P.1) ou ainda que “os estudantes têm características, comportamentos diferentes” (P.2). Em uma descrição mais ampla, destaca-se que:

> Cada aluno possui suas particularidades, dessa forma as estratégias variam de acordo com suas necessidades de adequações [...] observo os interesses de cada aluno, suas dificuldades e potencialidades (P.6).

Apesar dessa aproximação, o tempo de experiência dos docentes influencia a forma como lidam com essas situações. Professores com maior trajetória na área tendem a apresentar maior segurança, como no caso de quem afirma possuir “20 anos de experiência na educação inclusiva” (P.7), enquanto aqueles com menos experiência evidenciam práticas ainda em construção. Em todos os casos, a experiência prática aparece como elemento central na constituição do saber docente, funcionando como espaço contínuo de aprendizagem.

No que se refere às estratégias pedagógicas, os dados indicam uma forte convergência no uso de recursos visuais, organização de rotinas e adaptação de atividades, especialmente como forma de garantir previsibilidade e favorecer a aprendizagem dos estudantes com TEA. Isso pode ser observado em falas como “quadro de rotinas, jogos, materiais concretos” (P.3) e “utilização de recursos visuais e concretos para ajudar no desenvolvimento” (P.6). Em um relato mais detalhado, evidencia-se que:

> Costumo utilizar estratégias que favoreçam a organização, a previsibilidade e o engajamento [...] trabalho com rotinas bem estruturadas, uso de recursos visuais, instruções claras e objetivas, além de atividades adaptadas às necessidades individuais (P.9).

Nessa mesma perspectiva, observa-se a valorização de estratégias baseadas na organização e na previsibilidade, como o uso de “combinados, jogos como quebra-cabeça, classificação e rotina” (P.10). Tais práticas reforçam a importância de estruturar o ambiente pedagógico de modo a favorecer a compreensão e o engajamento dos estudantes com TEA, ainda que muitas dessas ações sejam desenvolvidas a partir da experiência prática dos docentes, sem necessariamente estarem articuladas a referenciais teóricos mais sistematizados.

No entanto, há diferenças significativas quanto ao nível de sistematização dessas práticas. Enquanto alguns professores apresentam descrições mais pontuais, outros demonstram maior intencionalidade

pedagógica ao articular diferentes estratégias de forma integrada. Esse aspecto sugere que, embora haja um repertório comum de práticas, sua utilização nem sempre está ancorada em referenciais teóricos consolidados, sendo frequentemente construída a partir da experiência cotidiana.

O planejamento pedagógico constitui outro eixo que evidencia tanto avanços quanto limites. De modo geral, há reconhecimento da importância do planejamento colaborativo, especialmente na relação entre professor regente e AEE. Isso aparece em falas como "planejamento é feito com parceria do professor de apoio" (P.8). Contudo, sua efetivação ocorre de maneira desigual. Em alguns casos, o planejamento é construído de forma conjunta, enquanto em outros permanece centrado no professor regente, sendo posteriormente adaptado. Em um relato mais completo, observa-se que: "O planejamento parte da observação e do conhecimento das necessidades [...] esse processo é feito de forma colaborativa com o professor do AEE e a equipe pedagógica" (P.9).

Essa coexistência de práticas revela que o planejamento colaborativo ainda está em processo de construção, dependendo das condições institucionais e das relações estabelecidas entre os profissionais.

Os desafios enfrentados pelos docentes também aparecem de forma recorrente nos dados, especialmente aqueles relacionados à comunicação, comportamento e interação social dos estudantes com TEA. Situações de agitação, dificuldade de adaptação à rotina e barreiras na comunicação são frequentemente mencionadas, como quando se aponta "dificuldade na comunicação" (P.6) ou situações em que o aluno "grita, corre pela sala" (P.2). Em um trecho mais detalhado, evidencia-se que:

> Uma das principais dificuldades observadas refere-se aos momentos de desregulação emocional [...] além de alunos não falantes, que exigem maior atenção (P.6).

Além disso, aspectos como falta de formação específica e escassez de recursos também são apontados, evidenciando que os desafios da inclusão não se restringem às características dos alunos, mas envolvem também condições estruturais do contexto escolar.

Entre esses desafios, também se destacam questões relacionadas à infraestrutura e ao suporte institucional, como a "falta de espaços onde possa levar os alunos quando em crise" (P.10). Esse aspecto evidencia que as dificuldades enfrentadas pelos docentes extrapolam a dimensão pedagógica, envolvendo condições materiais e organizacionais que impactam diretamente na condução das práticas inclusivas.

Por fim, ao retomar o eixo do trabalho colaborativo, observa-se que, embora exista uma compreensão comum sobre sua importância, sua

efetivação ocorre em diferentes níveis. Em alguns contextos, aproxima-se de uma prática consolidada; em outros, permanece como uma intenção ainda não plenamente concretizada. Isso se evidencia em falas que reforçam sua importância, como “é de extrema importância [...] terem parceria no processo de aprendizagem” (P.3), mas que não necessariamente se traduzem em práticas sistemáticas.

De modo geral, a análise evidencia um cenário marcado por avanços importantes, especialmente no reconhecimento da diversidade dos estudantes e na adoção de estratégias inclusivas que buscam favorecer sua participação no contexto escolar. Observa-se que os professores demonstram sensibilidade em relação às especificidades dos alunos com TEA, procurando adaptar suas práticas e construir alternativas que possibilitem o acesso ao currículo. Esse movimento revela uma mudança significativa em relação a perspectivas mais tradicionais de ensino, indicando uma maior abertura para práticas pedagógicas mais flexíveis e responsivas às necessidades dos estudantes.

Entretanto, ao mesmo tempo em que esses avanços se fazem presentes, também se evidenciam limites que atravessam o cotidiano escolar e impactam diretamente a consolidação de práticas colaborativas. As diferenças observadas no que se refere à formação docente, às condições de planejamento e à articulação entre os profissionais apontam para um cenário heterogêneo, em que as experiências de colaboração variam de acordo com o contexto, com as relações estabelecidas nas escolas e com as trajetórias individuais dos professores. Nesse sentido, o ensino colaborativo não se apresenta como uma prática homogênea, mas como um processo em construção, marcado por aproximações, tensões e desafios.

Outro aspecto que se destaca diz respeito ao fato de que muitas das práticas desenvolvidas pelos docentes são fortemente ancoradas na experiência cotidiana. Embora esse saber da prática seja fundamental, sua centralidade também evidencia a necessidade de maior investimento em processos formativos que possibilitem a articulação entre teoria e prática. A ausência ou fragilidade de referenciais teóricos mais sistematizados pode limitar o potencial das ações pedagógicas, especialmente quando se trata de responder a demandas mais complexas relacionadas ao ensino de estudantes com TEA.

Além disso, as condições institucionais emergem como um elemento relevante na análise. Questões como a falta de tempo para o planejamento conjunto, a ausência de espaços estruturados para o diálogo entre os profissionais e as limitações de recursos indicam que a efetivação do trabalho colaborativo não depende exclusivamente da disposição dos professores, mas também de uma organização escolar que favoreça esse

tipo de prática. Dessa forma, pensar o ensino colaborativo implica considerar não apenas as ações individuais, mas também as condições coletivas que sustentam o trabalho pedagógico.

Diante desse conjunto de elementos, é possível afirmar que o ensino colaborativo, embora reconhecido como um caminho potente para a promoção da educação inclusiva, ainda demanda investimentos contínuos, tanto no âmbito da formação docente quanto na organização do trabalho pedagógico. Isso envolve não apenas a ampliação de oportunidades formativas, mas também a criação de espaços institucionais que favoreçam o diálogo, o planejamento compartilhado e a construção coletiva de práticas. Trata-se, portanto, de um movimento que exige tempo, intencionalidade e compromisso coletivo, na medida em que a consolidação de práticas colaborativas se constrói no entrelaçamento das experiências, dos saberes e das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a análise dos dados revela que o ensino colaborativo já ocupa um lugar importante no modo como os professores pensam a inclusão escolar. Nota-se que há um entendimento consistente de que a parceria entre o professor da sala regular e o professor do AEE é fundamental para atender às necessidades dos estudantes, especialmente aqueles com TEA. Esse reconhecimento aparece com clareza nas falas docentes e indica um avanço significativo no plano das concepções.

Porém, quando se observa o cotidiano das práticas pedagógicas, esse movimento não se apresenta de forma homogênea. Em algumas situações, o trabalho colaborativo se concretiza por meio de planejamento conjunto, troca de experiências e corresponsabilização pela aprendizagem dos alunos. Em outras, a colaboração ocorre de forma mais pontual, muitas vezes limitada a adaptações realizadas após o planejamento inicial. Há ainda contextos em que prevalece uma atuação mais individualizada, com pouca articulação entre os profissionais.

Essa diferença entre o que se compreende e o que se efetiva no cotidiano escolar evidencia que o ensino colaborativo não está plenamente consolidado, mas em construção. É, portanto, um processo que envolve não apenas a adesão a determinados princípios, mas mudanças mais profundas na organização do trabalho pedagógico, nas relações entre os profissionais e nas condições institucionais oferecidas pela escola.

Nesse sentido, os dados confirmam que a inclusão escolar não se realiza apenas por meio de orientações legais ou do reconhecimento de sua importância. Como já discutido por autores da área, ela exige

transformações concretas nas práticas e no modo como o trabalho docente é organizado. O ensino colaborativo, portanto, precisa ser compreendido como um caminho em desenvolvimento, atravessado por avanços, limites e desafios.

A formação docente aparece como um elemento central nesse processo, pois, embora haja iniciativas institucionais, muitos professores ainda buscam, por conta própria, formas de se preparar para lidar com as demandas da inclusão. Essa busca individual, somada às experiências construídas no cotidiano, tem papel importante, mas também evidencia a necessidade de políticas formativas mais contínuas e articuladas com a realidade escolar.

Outro aspecto que se destaca é a importância do planejamento coletivo, visto que, quando há espaço para diálogo e construção conjunta, as práticas tendem a se tornar mais consistentes e alinhadas às necessidades dos estudantes. Por outro lado, a ausência desses momentos contribui para a manutenção de práticas fragmentadas, dificultando a consolidação de uma atuação realmente colaborativa.

Os desafios relatados pelos professores, especialmente aqueles relacionados à comunicação, ao comportamento e à adaptação dos estudantes, reforçam que a inclusão exige respostas pedagógicas flexíveis e construídas de forma coletiva. Nesse cenário, o trabalho isolado se mostra insuficiente, o que torna ainda mais evidente a necessidade de fortalecer práticas colaborativas.

Diante desse conjunto de elementos, os encontros formativos desenvolvidos no âmbito da pesquisa se mostram particularmente relevantes, uma vez que esses espaços favorecem a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e a construção conjunta de estratégias, aproximando teoria e cotidiano escolar. Mais do que momentos pontuais, eles se configuram como oportunidades concretas de desenvolvimento profissional e de fortalecimento de uma cultura de colaboração.

Em síntese, o que se observa é um cenário marcado por avanços importantes, sobretudo no reconhecimento da diversidade dos estudantes e na valorização do trabalho colaborativo. Ao mesmo tempo, permanecem desafios relacionados à formação, ao planejamento e à articulação entre os profissionais. Consolidar o ensino colaborativo implica investir de forma contínua nesses aspectos, criando condições para que a colaboração deixe de ser apenas uma intenção e se torne parte efetiva do trabalho pedagógico.

Assim, reafirma-se a necessidade de fortalecer políticas de formação docente, ampliar os espaços de planejamento coletivo e promover uma organização escolar que favoreça o diálogo e a parceria entre os profissionais. Esses elementos são fundamentais para a construção de

práticas mais consistentes e para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 9**.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Decreto nº 7**.611, de 17 de novembro de 2011. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12**.764, de 27 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13**.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015.

CAPELLINI, V. **L. M. F.; ZERBATO, A. P. O que é o ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

GOMES, T. H. da P.; OLIVEIRA, G. C. S. de. Estratégias didáticas com alunos autistas. **REnCiMa**, 2021.

MANTOAN, M. **T. E. Inclusão escolar**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT; PLETSCH (org.). 2013.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração. **Educar em Revista**, 2011.

MENDES, E. **G.; VILARONGA, C.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar. São Carlos**: EdUFSCar, 2018.

ORRÚ, S. **E. Autismo, linguagem e educação**. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

PIMENTA, S. **G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão. In: MIRANDA; GALVÃO FILHO (org.). 2012.

RABELO, L. **C**. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994.

CAPÍTULO 9

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: O USO DO DUA NA ADAPTAÇÃO DE AVALIAÇÕES NO ENSINO DE ESPANHOL PARA ALUNO COM TEA E TDAH

Eduardo Bento da Silva
Karyne Soares Duarte Silveira



A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente em contextos que demandam o atendimento à diversidade de perfis presentes na sala de aula. Nesse cenário, a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) exige do professor não apenas sensibilidade, mas também o desenvolvimento de estratégias didáticas que favoreçam a participação, o engajamento e a aprendizagem de todos os alunos.

Diante dessa realidade, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem teórico-metodológica promissora, ao propor a flexibilização do ensino por meio de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, contribuindo para a superação de barreiras no processo educativo. Em articulação com essa perspectiva, a avaliação da aprendizagem também precisa ser ressignificada, deixando de assumir um caráter meramente classificatório para constituir-se como um processo contínuo, formativo e inclusivo.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar as contribuições do DUA na adaptação de avaliações no ensino de espanhol como Língua Estrangeira (LE), a partir de um relato de experiência desenvolvido por um professor de espanhol em uma turma do Ensino Fundamental que contava com um aluno com TEA associado ao TDAH. Especificamente, buscamos compreender de que maneira a diversificação de estratégias pedagógicas e a flexibilização dos instrumentos avaliativos impactaram o engajamento, a participação e a aprendizagem do referido aluno, bem como da turma como um todo.

Para tanto, este capítulo está organizado em quatro seções principais: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica sobre o DUA; em seguida, discute-se a educação inclusiva no contexto escolar, com foco no TEA e no TDAH; posteriormente, aborda-se a avaliação da aprendizagem sob uma perspectiva inclusiva; e, por fim, são descritos e analisados os dados provenientes do relato de experiência, evidenciando os desafios enfrentados e os resultados alcançados ao longo do processo.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Antes de ser incorporado às práticas pedagógicas, a noção de Desenho Universal (*Universal Design*) surgiu na área da arquitetura por meio dos estudos de Ronald L. Mace e colaboradores, na Universidade Estadual da Carolina do Norte, com o objetivo de garantir que os espaços e objetos possam ser plenamente acessíveis a todos de forma igualitária e funcional

(Sebastián-Heredero, 2020). A partir dessa ideia, em 1990, o Centro de Tecnologia Especial Aplicada (*Center for Applied Special Technology* - CAST) iniciou pesquisas para desenvolver os princípios do Desenho Universal e aplicar, na área de educação, de modo a possibilitar aos alunos o acesso não só ao espaço físico, mas também a todas as dimensões do processo educativo (Sebastián-Heredero, 2020), surgindo, assim, o termo Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA (*Universal Design for Learning*).

Para Meyer, Rose e Gordon (2014), o DUA é uma estrutura que busca viabilizar a aprendizagem para todos. Nesse sentido, os autores supracitados propõem estratégias flexíveis e adaptáveis que oferecem diversos meios de engajamento, representação e expressão. Segundo CAST (2024), o DUA é fundamentado, portanto, em três princípios base para suas diretrizes: primeiro, é necessário projetar múltiplos modos de engajamento (o "porquê" da aprendizagem), em que é trabalhado o domínio afetivo dos alunos. Assim, é necessário apresentar diferentes opções de aprendizagem com o intuito do alunado permanecer persistente e interessado na proposta didática realizada em sala, ou seja, "opções para recrutar o interesse do aluno, opções para sustentar o esforço e a persistência e opções para desenvolver a capacidade de autorregulação"[4] (Meyer; Rose; Gordon, 2014, n.p., tradução nossa).

O segundo princípio aponta que é fundamental projetar múltiplos modos de apresentação (o "o quê" da aprendizagem), no qual explora a rede de reconhecimento do cérebro (CAST, 2024). De acordo com este princípio, é essencial usar diferentes ferramentas de apresentação da proposta didática aos alunos, reconhecendo que "não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial" (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736).

Por fim, o terceiro princípio sustenta que é impresindível projetar múltiplos modos de ação e expressão (o "como" da aprendizagem), em que a atenção é voltada para a rede estratégica do cérebro (CAST, 2024). Assim, fica claro que é fundamental viabilizar distintos métodos adaptados e flexíveis, com a finalidade dos estudantes comunicarem o que aprenderam.

A proposta traçada pelo DUA, através de seus princípios, é ajustar o ensino ao aluno, não o contrário. Nessa perspectiva, o professor usa diferentes metodologias para que as metas de ensino sejam atingidas, proporcionando ao estudante uma aprendizagem verdadeiramente significativa (Meyer; Rose; Gordon, 2014; Coelho; Goés, 2021). Na verdade, a versatilidade do uso do DUA rompe com o modelo homogêneo de ensino e

[4] No original: "*options for recruiting student interest, options for sustaining of effort and persistence, and options for developing the ability to self-regulate" (*Meyer; Rose; Gordon, 2014, n.p.).

as limitações impostas por ele, ainda persistentes, já que coloca o aluno como sujeito autorregulador da sua própria aprendizagem. O professor deixa de ser aquele que apenas comunica os conteúdos aos alunos e estes deixam de ser apenas ouvintes, passando a agir e a refletir sobre sua própria realidade (Freire, 1994).

Além disso, as orientações dispostas pelas diretrizes do DUA influenciam diretamente no planejamento do currículo dos alunos, já que, nas palavras de Sebastián-Heredero (2020, p. 738) , o intuito do currículo alinhado ao DUA é ajudar o aluno "a dominar a aprendizagem em si mesma, ou seja, torná-los estudantes/aprendizes avançados".

Sob esse olhar, a intenção de um currículo fundamentado no DUA é levar o aluno, através das diferentes formas de apresentação, engajamento e expressão (CAST, 2024), a se tornar especialista na arte de aprender. O intuito, portanto, é conduzir o aluno à superação das barreiras que limitam seu aprendizado; daí a necessidade de um currículo que considere as aptidões físicas, intelectuais e comportamentais dos estudantes, garantindo, conforme apontam Silva e Carvalho (2025), um currículo equitativo e verdadeiramente inclusivo.

Nesse sentido, entendemos que a aplicação dos princípios do DUA torna-se especialmente relevante quando se considera a presença de alunos com necessidades educacionais específicas, como aqueles diagnosticados com TEA e TDAH, cujas particularidades demandam práticas pedagógicas mais flexíveis e responsivas à diversidade, conforme discutido a seguir.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEA E TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação inclusiva constitui-se como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, orientando-se pelo direito de todos os estudantes ao acesso, à participação e à aprendizagem no ensino regular. Mais do que garantir a matrícula, a inclusão implica a transformação das práticas pedagógicas, de modo que atendam à diversidade dos sujeitos, uma vez que, como afirma Mantoan (2015, p. 28), "as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades".

Nesse contexto, a presença de alunos com TEA e TDAH nas salas de aula regulares exige do professor a adoção de estratégias que dialoguem com suas especificidades, sem dissociá-los do coletivo.

No caso do TEA, tais demandas tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o transtorno se caracteriza por desafios na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento

(Baptista; Bosa, 2002). Entre suas características, destaca-se o hiperfoco, que pode ser compreendido como um interesse intenso por determinados temas, configurando-se como potencial recurso pedagógico.

O TDAH, por sua vez, está relacionado a dificuldades de atenção, impulsividade e hiperatividade, afetando o desempenho acadêmico e a participação em atividades que exigem concentração prolongada. Segundo Barkley (2008), o TDAH está relacionado a dificuldades no controle inibitório e na autorregulação do comportamento.

Quando associados, TEA e TDAH podem intensificar desafios no processo de aprendizagem, especialmente em contextos pedagógicos pouco flexíveis. Nesse sentido, o conhecimento sobre o perfil do aluno torna-se essencial para a construção de práticas mais eficazes. Nessa perspectiva, a aprendizagem não pode ser compreendida como um processo individual e isolado, mas como resultado das interações estabelecidas no contexto social, uma vez que, como destaca Vygotsky (1997), ela ocorre por meio da mediação social, o que reforça a importância do professor e dos demais profissionais no processo educativo.

Entre esses profissionais, destaca-se o Acompanhante Terapêutico (AT), cuja atuação contribui para a mediação das interações e das atividades escolares, reforçando a importância do trabalho colaborativo. Sobre essa questão, Mendes (2010) destaca que a educação inclusiva demanda ações colaborativas entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

Entretanto, práticas inclusivas não devem se limitar a adaptações pontuais. Como enfatiza Mantoan (2015, p. 89), “a escola inclusiva [...] depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos”. Essa perspectiva converge diretamente com os princípios do DUA, ao propor um ensino planejado desde sua origem para contemplar a diversidade.

Dessa forma, a diversificação de estratégias, como o uso de recursos visuais, atividades lúdicas e contextualização dos conteúdos, torna-se fundamental para promover o engajamento e a aprendizagem, visto que, segundo Moran (2015), práticas pedagógicas inovadoras ampliam as possibilidades de participação dos estudantes.

Nesse contexto, a valorização dos interesses dos alunos, como o hiperfoco no caso do TEA, pode atuar como um importante mediador da aprendizagem, favorecendo o engajamento e o sentimento de pertencimento. Tal abordagem está em consonância com o DUA, ao considerar diferentes formas de motivação e participação no processo educativo.

Por fim, a construção de uma educação inclusiva exige uma postura reflexiva por parte do docente, que deve constantemente ressignificar sua prática, buscando estratégias que atendam à diversidade da sala de aula. Nesse processo, a avaliação da aprendizagem também precisa ser compreendida sob uma perspectiva inclusiva, deixando de assumir um caráter meramente classificatório para constituir-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, sensível às especificidades dos estudantes.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A avaliação, na visão contemporânea, trata-se de um instrumento no processo de ensino com o objetivo de investigar não só o que o aluno aprendeu, mas também a forma como aprendeu e, a partir disso, reorientar o trabalho docente. Ou seja, a avaliação é um ato de expressão para o aluno sobre o que foi ensinado e de reflexão para o docente sobre como foi ensinado (Hoffmann, 2009).

Entretanto, ainda é persistente o uso da avaliação como modelo classificatório ou punitivo para os estudantes que contrariam o padrão ideal de aluno. Neste modelo tradicionalista de avaliação, o que é levado em consideração é apenas o resultado e, a partir dele, entende-se que o aluno está apto para avançar mais uma etapa da escolarização ou não. De acordo com Hoffmann (2009, p. 13), os próprios professores e alunos atribuem muitos significados à avaliação, como “análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do ‘todo’ do aluno”.

Entende-se, sob a perspectiva de Luckesi (2011), que se trata de uma herança histórica, que necessita ser reavaliada, uma vez que, sido formados e avaliados no modelo tradicionalista, os educadores tendem a reproduzir essa prática, perpetuando o ciclo das avaliações classificatórias.

Divergindo da verificação da aprendizagem homogeneizada e tradicional, a proposta de uma avaliação na perspectiva inclusiva, alinhada à visão contemporânea, refere-se a uma postura mais dinâmica e acessível. Em seus estudos, Sousa (2007, p. 47), ao se referir a uma avaliação na concepção inclusiva, defende o entendimento de que “não cabe mais uma avaliação que focalize as dificuldades de aprendizagem somente no aluno, numa espécie de patologização das mesmas (e, consequentemente, um olhar sobre o educando como doente, defeituoso ou incompleto)”. Isso porque a avaliação, ao propor averiguar os conhecimentos do aluno, deve conter subsídios para que o indivíduo compreenda a proposta e progrida no seu processo de aprendizagem.

Segundo CAST (2024), conforme mencionado anteriormente neste capítulo, um dos princípios do DUA é o de projetar múltiplos modos de expressão, ou seja, o ideal é que seja apresentado ao aluno diferentes maneiras de expressar os conhecimentos adquiridos. Assim, a avaliação flexível, adaptável e acessível é umas das maneiras de os alunos colocarem em prática o que aprenderam.

Nesse sentido, podemos definir avaliação inclusiva como um processo contínuo de investigação do estágio atual de conhecimento do aluno, respeitando suas singularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem, rompendo com a tradição classificatória, dando lugar a uma ferramenta de mediação pedagógica (Candeias, 2009; Hoffmann, 2009; Luckesi, 2011; Mantoan, 2015).

Ainda, outra camada que precisa de atenção é como a adaptação das avaliações está sendo realizada, tornando-as significativas aos alunos. O professor reflexivo e observador desempenha o papel de selecionar os estímulos necessários para manter o aluno engajado na realização da avaliação. Além disso, atua na identificação de obstáculos que surgem no processo avaliativo, auxiliando o aluno a superar as barreiras diante dos desafios encontrados (Candeias, 2009). Isso, junto às orientações de procedimentos avaliativos da própria instituição para alunos público-alvo do ensino inclusivo, visa alcançar uma avaliação diagnóstica equitativa e justa às singularidades dos educandos.

Entretanto, Hoffmann (2009) alerta que, embora a escola estabeleça orientações sobre como avaliar os alunos, o professor muitas vezes se vê pressionado a apenas cumprir as exigências institucionais, o que pode comprometer a qualidade da avaliação realizada. Para a autora, é fundamental que o docente compreenda que “a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa” (Hoffmann, 2009, p. 15), deslocando o foco do mero cumprimento de normas para a valorização do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto avaliativo, sob uma perspectiva inclusiva, a possibilidade de uso de imagens ou, até mesmo, uma contextualização condizente com as percepções de mundo do aluno se fazem necessárias com o objetivo de garantir diferentes instrumentos para apresentar a proposta avaliativa. Ainda, outra maneira de melhorar esta diversificação é através do uso da Inteligência Artificial (IA), uma vez que, conforme aponta Fernandes *et al* (2024), esta ferramenta tecnológica, aplicada à educação, pode ser usada na adaptação das experiências escolares de acordo com às especificidades do aluno e garantir uma aprendizagem mais significativa e envolvente.

Gardner (2007, p. 29) afirma que “como seres humanos, todos temos um repertório de capacidades para resolver diferentes tipos de problemas”. Portanto, entendemos que a variação nos recursos metodológicos é importante, pois, além de garantir múltiplos modos de apresentação (CAST, 2024), o professor certifica-se de que o aluno se mantenha engajado em enfrentar o desafio avaliativo proposto.

A harmonia entre a diversificação dos estímulos e a flexibilização dos instrumentos converte a avaliação tradicional e padronizada em uma investigação contínua. Quanto a isso, Hoffmann (2009, p. 66) afirma que “um ambiente livre de tensões e limitações favorece as tentativas de conquista do saber”.

Mantoan (2015, p. 22) é categórica quando afirma que “expressar, dos mais variados modos, o que sabemos implica representar o mundo com base em nossas origens, em nossos valores e sentimentos”. Implica, não apenas o aluno representar o mundo a partir de sua subjetividade mediada pelo docente, mas convoca o educador a um constante processo de reflexão das próprias práticas educacionais.

Esse movimento contrasta com a ideia do professor que “instala sua docência em verdades absolutas [...]” (Hoffmann, 2009, p. 15). Distinta da postura tradicionalista, à docência inclusiva pressupõe um profissional alinhado com uma prática autorreflexiva e predisposta a evoluir junto aos seus alunos.

Na seção a seguir, descrevemos a metodologia utilizada para a realização deste trabalho.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, desenvolvido a partir da atuação docente no ensino de espanhol em uma escola da rede particular localizada no Agreste de Pernambuco. A experiência teve início no último trimestre letivo de 2025, quando o professor de espanhol em formação inicial foi contratado para ministrar aulas em quatro turmas do Ensino Fundamental.

Dentre as turmas, o 6º ano se destacou por apresentar desafios específicos, tanto em relação ao comportamento típico da faixa etária quanto pela presença de um aluno com TEA, nível 1 de suporte[5], associado ao TDAH. O aluno era alfabetizado, participativo e curioso, realizando questionamentos frequentes, mas apresentava dificuldades relacionadas à

[5] O TEA nível 1 de suporte, segundo o DSM-5, caracteriza-se pela necessidade de apoio leve, no qual o indivíduo apresenta autonomia, porém enfrenta desafios na interação social e flexibilidade comportamental (APA, 2014).

atenção, potencializadas pelo TDAH. Em sala, contava com o acompanhamento de um AT, que auxiliava em seu desenvolvimento acadêmico e interacional.

Ao assumir o componente curricular, a primeira ação do professor de espanhol foi a aplicação de revisões para as avaliações do trimestre, previstas para o mês seguinte. Como o período de elaboração das provas já havia sido encerrado, o professor não participou de sua construção, tendo acesso a elas apenas no momento de aplicação. Ao analisá-las, observou que as adaptações realizadas para o aluno com TEA seguiam um padrão institucional, mas não consideravam, de forma efetiva, suas necessidades específicas de aprendizagem.

Diante dessa constatação, o professor buscou compreender melhor o perfil do aluno, estabelecendo diálogo com o AT. Esse contato possibilitou conhecer aspectos importantes de seu comportamento, suas preferências e seu hiperfoco, direcionado especialmente a papagaios e futebol, além de identificar fatores que poderiam favorecer ou dificultar sua aprendizagem.

Com base nessas informações, o professor passou a refletir sobre a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que contemplassem não apenas o aluno com TEA e TDAH, mas toda a turma, garantindo sua participação ativa e sentimento de pertencimento. Inicialmente, utilizou recursos como vocabulário acessível e atividades de repetição coletiva, especialmente no conteúdo "*Animales de Granja y Selvajes*", buscando envolver os alunos por meio de suas preferências.

Entretanto, no trabalho com conteúdos mais complexos, como interpretação textual e gramática, manteve-se restrito ao uso do livro didático e da lousa, o que evidenciou limitações na condução das aulas, sobretudo no que se refere ao engajamento dos alunos e à participação do estudante com TEA e TDAH.

Diante dessas dificuldades, o professor buscou fundamentação em materiais sobre ensino inclusivo, especialmente na perspectiva do DUA, o que possibilitou a reformulação das estratégias pedagógicas adotadas. A partir disso, passou a incorporar recursos diversificados, como contos *(La Zorra y Las Uvas* e *San Jorge y el Dragón*), jogos e dinâmicas (como queimado e jogo da velha humano), além da adaptação de avaliações com base no hiperfoco do aluno.

No ano letivo seguinte, ampliou o uso de recursos visuais, como *slides* com temáticas de animações conhecidas pelos alunos, e dinâmicas como jogos de tabuleiro e o "jogo do impostor"[6]. Além disso, utilizou ferramentas

[6] O "Jogo do Impostor" se trata de uma dinâmica em que a maioria dos participantes recebe uma palavra secreta idêntica, enquanto apenas um (o impostor) recebe uma palavra

de IA para gerar imagens contextualizadas nos enunciados das avaliações, com o objetivo de facilitar a compreensão do aluno com necessidades específicas.

Diante das estratégias implementadas e das adaptações realizadas ao longo do período descrito, evidencia-se um movimento de ressignificação da prática docente, orientado pela busca por uma abordagem mais inclusiva e sensível às especificidades dos estudantes. Nesse sentido, as ações desenvolvidas, especialmente no que se refere à diversificação de recursos didáticos e à adaptação das avaliações, constituem o *corpus* de análise deste estudo.

Assim, na seção seguinte, são discutidos os resultados dessa experiência, com foco nos impactos das estratégias adotadas no engajamento, na participação e na aprendizagem do aluno com TEA e TDAH, bem como da turma como um todo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta seção, analisamos e discutimos os resultados decorrentes das intervenções pedagógicas desenvolvidas no contexto descrito, à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, na perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente com base no DUA. A partir das experiências vivenciadas no ensino de espanhol por um professor em formação inicial, busca-se compreender de que modo a diversificação de estratégias didáticas e a adaptação das avaliações contribuíram para o engajamento, a participação e a aprendizagem do aluno com TEA e TDAH, bem como para a dinâmica da turma como um todo.

A implementação de uma intervenção pedagógica significativa revela-se desafiadora, sobretudo em contextos que envolvem a diversidade de perfis de aprendizagem. No relato do professor, esse cenário é evidenciado ao afirmar que "*propor-se a executar uma intervenção pedagógica eficiente e significativa [...] é desafiador, sobretudo em um contexto [...] com alunos com neurodivergências*". Tal afirmação evidencia a complexidade do fazer docente em contextos inclusivos.

No que se refere ao contexto inicial de atuação, observa-se que a presença de um aluno com TEA associado ao TDAH, somada à dinâmica própria da faixa etária, exigiu constantes adaptações pedagógicas. Como destacado no relato, "*o 6º ano [...] exigia estratégias constantes para prender a atenção dos alunos, além da presença de um aluno atípico com o qual não havia experiência prévia*". Essa situação evidencia a necessidade de

diferente. O desafio do impostor é descobrir o termo comum através das pistas fornecidas pelos demais, sem se deixar ser descoberto.

práticas pedagógicas mais flexíveis, especialmente considerando as dificuldades de autorregulação comportamental associadas ao TDAH, conforme discutido por Barkley (2008).

A análise também revela que, inicialmente, a inexperiência docente impactou a tomada de decisões pedagógicas. O professor relata que *"não conseguia vislumbrar estratégias adequadas para atuar com segurança em sala"*, o que demonstra um descompasso entre a intencionalidade pedagógica, alinhada a uma perspectiva humanizadora, nos termos de Freire (1994), e a prática efetivamente realizada.

No âmbito da avaliação, identifica-se uma limitação significativa nas estratégias institucionais adotadas. Conforme descrito, *"as adaptações da avaliação [...] não levavam em consideração as necessidades específicas do aluno TEA"*. Essa constatação dialoga com a crítica de Hoffmann (2009), ao problematizar o caráter burocrático da avaliação, que muitas vezes desconsidera as singularidades dos estudantes.

Diante desse cenário, a busca por compreender o perfil do aluno, por meio do diálogo com o AT, configura-se como um movimento alinhado à perspectiva de avaliação mediadora. O professor destaca que *"o diálogo com o AT permitiu compreender melhor o comportamento, o hiperfoco e as preferências do aluno"*, evidenciando a importância da mediação e do trabalho colaborativo no processo inclusivo. A partir deste diálogo, as informações se tornaram ferramentas poderosas para, além de usar estratégias pedagógicas no ensino de espanhol para o aluno TEA, ter subsídios para adaptar as suas avaliações de maneira significativa.

Entretanto, mesmo diante dessas informações, observa-se que as práticas pedagógicas iniciais ainda se mantiveram atreladas a um modelo tradicional. Como relatado, *"o uso de textos longos e da gramática de forma tradicional ocorreu de maneira quase inevitável"*. Tal situação pode ser compreendida à luz de Luckesi (2011), ao afirmar que práticas excludentes tendem a ser reproduzidas no cotidiano escolar. Nas palavras do autor:

> Podemos estar utilizando instrumentos inadequados para coletar dados sobre o seu desempenho, fator que nos conduz a enganos a respeito de nossos educandos; podemos também não estar dando atenção suficiente às necessidades dos nossos educandos [...] (Luckesi, 2011, p. 31).

Essa limitação refletiu diretamente no engajamento dos alunos, especialmente do estudante com TEA, que, conforme o relato, *"não conseguia manter o foco em atividades prolongadas e apresentava dificuldades na interpretação de textos"*. Esse dado reforça a necessidade de diversificação de estratégias, conforme propõe o DUA.

A mudança desse cenário ocorreu a partir do contato do professor de espanhol em formação inicial com o DUA, o que possibilitou a ressignificação das práticas docentes. O professor reconhece que *"estava adotando uma abordagem individualista, voltada apenas ao aluno TEA, o que acabou prejudicando o coletivo"*. Essa percepção está em consonância com a perspectiva de Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão deve beneficiar todos os alunos, e não apenas aqueles com necessidades específicas.

Alinhado a essa compreensão, o professor percebeu que, apesar do desejo de executar aulas mais atrativas, o primeiro mês de aula ministrada limitou-se ao uso do livro didático para trabalhar textos interpretativos e o quadro para trabalhar os conteúdos gramaticais da língua espanhola.

Sabe-se que, devido ao fato de não conseguir manter o foco prolongado em determinadas atividades devido ao TDAH, o aluno se mantinha desatento na exposição dos textos. Quanto à gramática, as aulas não estavam sendo produtivas pelo baixo engajamento dos alunos diante da falta de dinâmica e de um ensino mais lúdico dos conteúdos.

No entanto, passado o mês voltado às revisões e avaliações, o professor percebeu a urgente necessidade de reavaliar sua prática e reorganizar a metodologia utilizada, visando não apenas o engajamento dos alunos, mas também a efetividade do ensino. Tal movimento emerge, inclusive, de sua própria constatação de que "*a preocupação em atingir os objetivos da aprendizagem [...] fez perder a desenvoltura em sala [...] tornando as aulas improdutivas*". Nesse sentido, compreendemos, com base em Luckesi (2011, p. 30), que essa postura não se configura como um "desvio ético e de conduta", mas como uma ação ancorada no senso comum construído ao longo da trajetória formativa do docente.

Essa reorganização metodológica pode ser analisada à luz da crítica freireana à educação bancária (Freire, 1994), uma vez que o próprio professor reconhece que sua prática inicial esteve centrada em "*textos longos*" e no uso restrito "*do livro didático e da lousa*", o que limitava a participação discente. Ao refletir sobre sua atuação, afirma ter buscado "*encontrar maneiras de adaptar os textos*" e tornar o ensino mais significativo, evidenciando um deslocamento de uma prática transmissiva para uma abordagem mais dialógica e sensível às necessidades da turma. Esse movimento de autorreflexão possibilitou ao docente encontrar caminhos mais condizentes com o contexto vivenciado.

No segundo mês, o professor iniciou investigações teóricas acerca de um ensino inclusivo e mais equitativo, momento em que teve contato com

o DUA.[7] Conforme relata, esse contato permitiu compreender "*em qual barreira estava esbarrando: a do tratamento individualista*". Tal reconhecimento evidencia uma inflexão importante em sua prática, uma vez que, até então, suas ações estavam direcionadas prioritariamente ao aluno com TEA, o que, segundo ele, "*se tratou [...] de uma tentativa de garantir o acesso à aprendizagem de determinado aluno*", mas que acabava por desconsiderar o coletivo da turma.

A partir dessa reconfiguração, o professor passou a adotar estratégias mais diversificadas, que atendessem às demandas de faixa-etária e de interesse da turma, como o uso de textos narrativos (*La Zorra y Las Uvas* e *San Jorge y El Dragón*) e atividades relacionadas ao vocabulário *Animales de Granja y Selvajes*. Segundo o relato, essas escolhas abriram espaço para que os alunos "*dialogassem sobre suas preferências*", ao mesmo tempo em que possibilitaram "*converter o hiperfoco do aluno TEA [...] em um estímulo para mantê-lo mais atento*". Tal prática evidencia a aplicação do princípio do DUA relacionado às múltiplas formas de representação, ao tornar o conteúdo mais acessível e significativo.

Além disso, ao incorporar dinâmicas como "Queimado" e o "Jogo da Velha" (em que os alunos se tornaram os peões "X" e "O" nas rodadas), o docente buscou responder à necessidade de engajamento da turma, reconhecendo que precisava "*pensar em maneiras de prender a atenção deles*". Essas estratégias dialogam diretamente com o primeiro princípio do DUA, ao ampliar as formas de participação e interesse dos estudantes (CAST, 2024).

No que se refere à avaliação, o professor também promoveu mudanças significativas. Ao relatar que as avaliações institucionais "*não levavam em consideração*" as especificidades do aluno com TEA e TDAH, ele passou a construir instrumentos mais contextualizados, mantendo o uso de narrativas e incorporando elementos de interesse do estudante, como papagaios, seu hiperfoco. Conforme afirma, essa escolha foi "*pontual e estratégica*", pois possibilitou maior engajamento durante a realização da prova.

Essa prática evidencia não apenas a aplicação dos princípios do DUA, especialmente no domínio do engajamento, mas também uma aproximação com a perspectiva de avaliação mediadora (Hoffmann, 2009), ao considerar as singularidades do aluno. Ao valorizar as "capacidades

[7] Essas investigações foram motivadas pela participação do professor no Grupo de Trabalho Inclusão escolar e ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, vinculado ao subprojeto interdisciplinar (Inglês/Espanhol), do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Científica (PIBID) na UEPB.

latentes" (Candeias, 2009), o docente desloca a avaliação de um caráter meramente classificatório para uma dimensão formativa e inclusiva.

Essa estratégia, além de seguir o padrão de avaliação adaptada da instituição para alunos laudados, se tratou de uma proposta flexível às demandas específicas do aluno. Esse direcionamento está alicerçado na compressão de Meyer, Rose e Gordon (2014, n. p., tradução nossa) quando afirmam que "no domínio afetivo, que é de suma importância, a especialidade envolve o desenvolvimento de interesse, propósito, motivação e, mais importante, uma forte autorregulação como aprendiz"[8]. Usar o hiperfoco do aluno nesse contexto avaliativo se trata da aplicação do primeiro princípio do DUA para superar as dificuldades inerentes ao TDAH, viabilizando o engajamento, o foco e a afetividade das preferências do estudante.

Os resultados dessas mudanças foram expressivos. O professor destaca um "*aproveitamento de 90% no trimestre*", além de observar maior participação e interesse dos alunos. Mais do que indicadores quantitativos, esses resultados refletem uma transformação qualitativa na dinâmica da sala de aula, especialmente no que diz respeito ao envolvimento do aluno com TEA e TDAH, que passou de uma participação "*muito tímida*" para um maior engajamento.

No ano seguinte, o avanço da prática pedagógica incluiu a integração de recursos digitais e ferramentas de IA. O docente relata que buscou "*usar recursos em que os alunos tivessem familiaridade*", como *slides* com temáticas de animações e dinâmicas interativas. Essa ampliação metodológica evidencia uma compreensão mais sofisticada da diversidade de formas de aprendizagem, em consonância com a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 2007).

Mesmo diante de imprevistos (como a impossibilidade de executar o "T*ablero Temporal*" devido ao descarte do material), o professor demonstrou flexibilidade ao adaptar sua prática, migrando para recursos digitais. Tal atitude reforça o papel do docente como mediador (Vygotsky, 1997), capaz de reorganizar estratégias conforme as demandas do contexto (Candeias, 2009).

Em consonância com segundo princípio do DUA de prover múltiplas formas de representação (CAST, 2024), usou-se recursos tecnológicos como o data show com *slides* na temática do desenho animado "*El Increíble Mundo de Gumball",* que possibilitou assimilar de uma maneira mais lúdica

[8] No original: *"In the all-important affective domain, expertise involves developing interest, purpose, motivation, and, most importantly, strong self-regulation as a learner*" (Meyer; Rose; Gordon, 2014, n.p).

a teoria do conteúdo gramatical (*Presente de* Indicativo) em contextos que os alunos estavam familiarizados, isto é, os desenhos animados mais atuais.

Como estratégia para trabalhar o vocabulário de frutas e verduras em espanhol, um recurso usado foi a dinâmica do "Jogo do Impostor" que, além de intensificar a participação dos alunos, se tratou de um jogo atual e condizente com a idade dos estudantes. Para tanto, os autores Silva e Carvalho (2025, p. 6, tradução nossa) apontam que "o uso de múltiplos recursos de apresentação favorece não só a aprendizagem, mas também a retenção e transferência do conhecimento, já que permite aos estudantes estabelecer conexões entre diferentes conceitos."[9]

Esses recursos incluídos no currículo programado do trimestre aumentaram ainda mais o engajamento dos alunos quanto às aulas de espanhol e, além disso, a demonstração de empenho e participação efetiva e afetiva do aluno TEA, demonstrando mais autonomia nas aulas. Além disso, conforme o professor relata, as informações fornecidas pelo AT se tornaram "*[...] essenciais para adaptar não só uma prova para o aluno TEA, mas também [...] aulas agradáveis e atrativas, com o objetivo de ele sentir-se pertencente à turma e que garantisse a ele uma aprendizagem, de fato, significativa"*. Por isso, a cooperatividade do AT na mediação das intervenções junto ao aluno com TEA e TDAH foi essencial para que o estudante consolidasse ainda mais sua participação nas aulas.

Por fim, como alternativa para melhorar a avaliação adaptada para o aluno com necessidades específicas, o uso da IA se tornou significativo, tanto para compor uma contextualização das situações propostas, quanto no engajamento do aluno em solucionar as sentenças da prova.

Apoiamos nosso entendimento sobre o uso da IA nesse contexto avaliativo no discurso de Fernandes *et al.* (2024, p. 192), quando afirma que a garantia de uma conduta ética no uso da IA em processos avaliativos depende, primordialmente, do compromisso do docente em manter a clareza no uso da ferramenta, assegurando que se alcancem resultados reais e condizentes com a proposta inicial. Nessa perspectiva, o uso da IA na elaboração da avaliação solicitada pela instituição ocorreu por meio da produção de imagens relacionadas ao hiperfoco do aluno com TEA (papagaios) com o intuito de contextualizar os enunciados das questões objetivas propostas na avaliação.

Durante o processo avaliativo, conforme constatado pelo AT, o aluno com TEA demonstrou uma impressionante satisfação em responder as questões com as imagens contextualizadas, uma vez que o recurso usado, o

[9] No original: "*El uso de múltiples recursos de presentación favorece no sólo el aprendizaje, sino también la retención y transferencia del conocimiento, ya que permite a los estudiantes establecer conexiones entre diferentes conceptos*" (Silva e Carvalho, 2025, p. 6).

papagaio, se tratava para o estudante de algo significativo do ponto de vista afetivo.

Notamos que, de acordo com a proposta do DUA, em seu terceiro princípio, de dispor vários modos de ação e expressão (CAST, 2024), o aluno encontrou uma maneira efetiva de comunicar o que aprendeu, sentindo-se engajado e comprometido de solucionar os questionamentos propostos na avaliação.

Concluímos, assim como argumenta Fernandes *et al.* (2024, p. 193), que o uso da IA potencializa "uma experiência educacional mais interativa, personalizada e adaptativa para os alunos". Além disso, o uso da IA de maneira responsável, se torna uma poderosa ferramenta de inclusão no processo educativo atual.

Portanto, constata-se que os resultados desta ampliação dos recursos didáticos e estratégias proporcionaram um maior engajamento e participação dos estudantes nas aulas de espanhol. Além do mais, a diversificação de ferramentas e a introdução da IA no contexto avaliativo gerou um maior incentivo ao aluno com TEA e TDAH em relação ao componente curricular.

Percebemos que o aluno que anteriormente mantinha uma postura retraída e individual no processo de aprendizagem do espanhol, passou a adotar uma conduta mais interativa com a turma e com o professor no decorrer das aulas. Assim como ponderam Silva e Carvalho (2025), tais intervenções mostram que professores de espanhol podem usar da tecnologia para garantir uma melhor acessibilidade do ensino aos seus alunos. Isso se torna extremamente significativo porque os alunos possuem pouca experiência de imersão na língua estrangeira, como acontece no contexto da oferta do ensino de espanhol como LE no Brasil.

Em suma, a experiência vivenciada nos permitiu compreender que inclusão não acontece em um currículo adaptado a um único aluno em detrimento dos demais. Compreendemos, assim como aponta Mantoan (2015), que o ensino inclusivo possui o intuito de não excluir ninguém, tornando-se, portanto, desafiador, instável, requerendo constantes adaptações e reflexões por parte do educador.

Além disso, atuar em uma turma com um aluno atípico parece ter ampliado significativamente a compreensão do professor em formação inicial acerca do ensino inclusivo, ao mesmo tempo em que as barreiras enfrentadas abriram caminhos para o aprofundamento dessas perspectivas. Como evidencia no próprio relato, ao reconhecer que "*o foco não pode ser apenas um único aluno*", o docente passa a problematizar práticas que, embora orientadas por uma intenção inclusiva, ainda se mostravam restritivas. Nesse movimento, ao deslocar-se de um planejamento centrado

em um único estudante para a adoção de estratégias mais equitativas, torna-se perceptível um processo de ressignificação do ensino. Tal transformação revela não apenas o amadurecimento da prática pedagógica, mas também a construção de uma abordagem efetivamente inclusiva, alinhada a uma perspectiva que considera a diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

Por fim, este percurso reforça a afirmação de Freire (2002, p. 12) de que "ensinar inexiste sem aprender" e que é no movimento de ensinar e aprender que construímos conhecimentos mútuos e significativos. A experiência, portanto, gera um sentimento de convicção no ato transformador de ensinar, em que faz-nos ler o mundo através dos olhos de nossos alunos, tornando a prática educativa um território de verdadeira liberdade e humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência relatada evidencia que a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas no DUA contribui significativamente para a construção de um ensino mais inclusivo, equitativo e sensível às especificidades dos estudantes. Ao propor a diversificação de estratégias didáticas e a flexibilização das formas de avaliação, constatamos que o DUA possibilita não apenas o acesso ao conteúdo, mas também a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem.

No contexto investigado, verificamos que a utilização de recursos variados (como atividades lúdicas, materiais visuais, jogos, narrativas e ferramentas digitais) favoreceu o engajamento da turma e, de maneira particular, ampliou a participação do aluno com TEA associado ao TDAH. Destacamos, nesse processo, o uso do hiperfoco como elemento mediador da aprendizagem, bem como a incorporação de ferramentas de IA às práticas avaliativas adaptadas ampliando o interesse dos estudantes, o que contribuiu para uma maior compreensão dos conteúdos e para o fortalecimento do vínculo com a disciplina.

Ademais, os resultados apontam para a importância de compreendermos a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, formativo e inclusivo, em consonância com as proposições de autores como Hoffmann (2009) e Luckesi (2011). Ao se distanciar de uma lógica classificatória, a avaliação passa a assumir um papel mediador, orientando tanto o percurso do estudante quanto a prática docente.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da reflexão docente no desenvolvimento de práticas inclusivas. A experiência analisada demonstra que a ressignificação da prática pedagógica não ocorre de forma imediata,

mas é construída a partir da análise crítica das dificuldades enfrentadas, do diálogo com outros profissionais, como o AT, e da busca por fundamentação teórica que sustente as decisões pedagógicas.

Por fim, compreendemos que a inclusão não se efetiva por meio de adaptações pontuais direcionadas a um único aluno, mas por meio da construção de práticas que considerem a diversidade como princípio estruturante do ensino. Nesse sentido, acreditamos que o DUA configura-se como um caminho potente para a transformação das práticas educativas, ao promover um ensino que não apenas acolhe as diferenças, mas as reconhece como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Dessa forma, esperamos que este estudo possa contribuir para a reflexão de professores em formação inicial e continuada, incentivando a adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis, reflexivas e comprometidas com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CANDEIAS, Adelinda Araújo. Avaliação inclusiva: uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. In: CANDEIAS, Adelinda Araújo (Coord.) *et al*. **Educação inclusiva**: concepções e práticas. Évora: CIEP/Universidade de Évora, 2009. p. 22–38.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 15 abr. 2026.

COELHO, José Ricardo Dolenga; GÓES, Anderson Roges Teixeira. Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática inclusiva. **Educação Matemática Debate**, v. 5, n. 11, p. 1–26, 2021.

FERNANDES, Allysson Barbosa; NARCISO, Rodi; GUIMARÃES, Christiane Diniz Guimarães; MATTOS, Cláudio Gonçalves de; ERNANDES, Itamar; LIMA JÚNIOR, Izaías Nunes; BERTOLAZZI, João Carlos; PARESCHI, Sheila Costa Silva; POLARI, Silene de Freitas Oliveira; SILVA, Tatiana Petúlia Araújo da.

Inteligência artificial na avaliação de desempenho acadêmico: desafios e oportunidades no ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 3, p. 180–196, 2024. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13059.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: EGA, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 40. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar**: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva. São Paulo: Cortez, 2010.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning**: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014. Disponível em: https://udltheorypractice.cast.org/. Acesso em: 14 abr. 2026.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Campinas: Papirus, 2015.

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

SILVA, Jackeline Susann Souza; CARVALHO, Tatiana Lourenço de. Una enseñanza de Español más plural e inclusiva a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). **Revista Eletrônica do GEPPELE**, [S. l.], v. 13, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/geppele/article/view/96034. Acesso em: 14 abr. 2026.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAPÍTULO 10

O USO DO HAND TALK COMO APOIO NA COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TAPEROÁ-PB

Geruza Pereira de Sousa
Maria do Rosário Gomes Germano Maciel



O capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico adotado na presente pesquisa, a qual investiga o uso do aplicativo Hand Talk como recurso de apoio à comunicação entre aluno surdo e ouvintes no contexto escolar. Considerando que a proposta deste estudo está inserida no campo da educação inclusiva e do uso de tecnologias digitais assistivas, torna-se fundamental explicitar os caminhos metodológicos que orientaram a coleta, organização e análise dos dados.

A problemática que fundamenta este capítulo está relacionada às dificuldades de comunicação enfrentadas por alunos surdos em salas regulares de ensino, especialmente em contextos nos quais não há a presença de intérprete de Libras. Diante dessa realidade, surge o seguinte questionamento: de que maneira o uso de um recurso tecnológico, como o aplicativo Hand Talk, pode contribuir para minimizar as barreiras comunicativas entre alunos surdos e ouvintes, promovendo maior interação e inclusão no ambiente escolar?

Nesse sentido, a definição de uma abordagem metodológica adequada mostra-se essencial para compreender, em profundidade, as interações, experiências e significados construídos durante o uso do aplicativo em situações reais de ensino. Assim, este capítulo apresenta os fundamentos da pesquisa qualitativa que embasam o estudo, bem como descreve os procedimentos de coleta de dados, o lócus da pesquisa, o perfil do participante, o planejamento das intervenções pedagógicas e os métodos de análise adotados.

Dessa forma, os objetivos deste capítulo são: (a) explicitar a abordagem metodológica utilizada na pesquisa; (b) descrever os instrumentos e procedimentos de coleta de dados; (c) caracterizar o contexto e os participantes envolvidos; e (d) apresentar os critérios e etapas de análise dos dados, garantindo rigor científico e transparência ao estudo desenvolvido.

METODOLOGIA

O percurso metodológico contemplado nesta pesquisa está pautado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que, de acordo com Minayo (2021), pode ser definido como:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

A abordagem qualitativa permite ao pesquisador uma maior aproximação com o objeto e com os participantes da pesquisa, favorecendo a compreensão das relações, dos comportamentos e das experiências envolvidas. A definição apresentada por Minayo (2001) evidencia a ênfase necessária no processo qualitativo, ao destacar a importância da reflexão crítica sobre experiência e todos os procedimentos metodológicos adotados.

Para a realização deste estudo, buscou-se embasamento teórico em pesquisas já publicadas em fontes acadêmicas confiáveis, como portais de periódicos, bibliotecas digitais e bases de dados científicas. Essa fundamentação é indispensável para orientar a coleta e a análise dos dados, bem como para subsidiar a discussão dos resultados e a construção do produto educacional.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Quanto à coleta dos dados, optou-se pela pesquisa de campo, compreendida como uma atividade que "está ligada a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta" (Minayo, 2021, p.20).

Como técnica de coleta, foram utilizadas a observação participante e gravação em vídeo e vivências. Segundo Severino (2007), a técnica de observação torna-se essencial nesse tipo de pesquisa. Para ele, "a observação é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos" (Severino, 2007, p. 109).

De forma complementar, Yin (2011) ressalta:

> A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Você pode assumir uma variedade de funções de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. (Yin,2011, p.116).

A técnica de gravação em vídeo revelou-se fundamental neste estudo, uma vez que o sujeito participante apresenta deficiência auditiva e não domina a Libras, utilizando gestos espontâneos para se comunicar.

> O vídeo (filmagem) é indicado para estudo de ações humanas complexas difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador, minimizando a questão da seletividade do pesquisador, uma vez que a possibilidade de rever várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos, podendo imprimir maior credibilidade ao estudo. Por outro lado, o vídeo pode auxiliar também o pesquisador a desprender-se de seus valores, sentimentos, atitudes que podem conferir tons subjetivos ao seu olhar, influenciando as notas de campo realizadas no decorrer da observação participante. (Pinheiro, Kakehashi e Angelo, 2005, p.3).

No que se refere ao tempo de imersão no campo empírico, acompanhando diretamente as situações de uso do aplicativo Hand Talk em contexto escolar, as primeiras observações, com fins de avaliar as funcionalidades do aplicativo Hand Talk, deram-se início no mês de abril, encerrando no dia 15 de agosto. No decorrer desse período, os acompanhamentos foram registrados por meio de gravações em vídeo, totalizando horas de gravação, uma vez que todos os dias de acompanhamento foram devidamente registrados para fins de acompanhamento e análise.

As gravações realizadas ao longo da pesquisa não se encontram disponíveis em arquivos para fins de pesquisa, uma vez que, por se tratar de registros em formato de vídeo, não seria tecnicamente viável sua inserção nesse espaço. Ressalta-se, contudo, que os materiais audiovisuais foram devidamente organizados e armazenados, podendo ser disponibilizados para consulta, caso sejam formalmente solicitados e mediante os devidos critérios éticos.

Tal decisão fundamenta-se no fato de que a pesquisa envolve crianças, sendo imprescindível o respeito à legislação vigente, especialmente às normas que proíbem a divulgação de imagens e registros que possam expor ou identificar menores de idade, conforme o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), garantindo, assim, a preservação da identidade, da imagem e da integridade dos participantes

Durante esse período de acompanhamento da funcionalidade do aplicativo no processo de comunicação do aluno surdo, foram realizadas atividades conforme descritas no quadro A, que objetivavam compreender de que maneira o uso do aplicativo iria contribuir no processo de comunicação do aluno surdo. Essa comunicação era de palavras do cotidiano escolar que, por muitas vezes, o aluno não compreendia o que a professora em sala estava demonstrando.

Para essas observações, foram necessárias semanas de convivência com o aluno surdo, que foram distribuídas em momentos individuais na sala de AEE, e na sala de aula comum com toda a turma. Para termos registro desses momentos, optamos por gravação de vídeos dos momentos mais significativos, ou seja, momentos em que apresentamos o aplicativo ao aluno, instante em que o aluno, fazia uso do aplicativo para se comunicar, ao demonstrar para a turma a palavra na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Essas ações especificamente em torno do processo de comunicação em Libras, intituladas de “Apendendo saudações com auxílio do Hand Talk”,

Essa tomada de decisão adotada durante coleta de dado já iniciarmos a descrição e a análise acosta-se ao entendimento de Mynayo (1999) e Trivinos (1987) quando os autores afirmam que:

> Na medida em que estamos tratando da análise em pesquisa qualitativa, não devemos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação “análise,” durante a fase de coleta de dados a análise já pode estar ocorrendo. Na obra de Triviños (1987), esse posicionamento é bem definido (Minayo, 1999, p.68).

Desse modo, o corpus de análise foi constituído por: (a) horas de filmagem das vivências com o aluno surdo e seus colegas; (b) registros de observação participante; (c) documentos pedagógicos produzidos no decorrer das intervenções (planejamentos, materiais utilizados e produtos gerados nas atividades). Esses materiais foram organizados cronologicamente e classificados por tipo de instrumento, permitindo uma visão processual das experiências vividas em sala de aula comum e no AEE.

Para garantir maior sistematicidade ao tratamento do material empírico, adotou-se um procedimento de organização e análise dos dados inspirado em Minayo (2014) e em Marconi e Lakatos (2017). Inicialmente, realizou-se a ordenação dos dados, com a transcrição das passagens mais significativas dos vídeos, releitura dos registros de campo e agrupamento dos materiais por vivência/intervenção.

Em seguida, procedeu-se à classificação e categorização temática, identificando núcleos de sentido relacionados à mediação tecnológica, à comunicação em Libras, à participação do aluno surdo e às interações estabelecidas com os colegas e professoras. Por fim, desenvolveu-se uma análise interpretativa, articulando as categorias empíricas com o referencial teórico, de modo a compreender, em profundidade, as potencialidades e os limites do aplicativo Hand Talk como recurso de apoio à comunicação em contexto de educação inclusiva.

A análise dos dados foi conduzida seguindo um procedimento sistemático fundamentado em Minayo (2014) e em Marconi e Lakatos (2017). Inicialmente, realizou-se a ordenação dos materiais empíricos, com a reunião das gravações em vídeos. Em seguida, procedeu-se à transcrição das passagens mais significativas das filmagens, à releitura crítica das anotações e ao agrupamento dos registros por vivência/intervenção.

Depois dessa etapa, foi realizada a classificação e categorização temática, na qual foram identificados núcleos de sentido (Minayo, 1999) recorrentes relacionados ao uso do aplicativo Hand Talk, à comunicação em Libras, à participação do aluno surdo e às interações sociais e pedagógicas entre surdo e ouvintes. Por fim, desenvolveu-se uma descrição analítica, articulando as categorias empíricas ao referencial teórico da pesquisa, de modo a compreender profundamente as potencialidades e limitações do Hand Talk como recurso de apoio à comunicação em contexto escolar inclusivo.

JUSTIFICATIVA DA TÉCNICA DE COLETA

Como forma de inovação metodológica, e considerando que o foco deste estudo envolve um aplicativo tecnológico — o Hand Talk — desenvolvido e aprimorado por meio das tecnologias digitais, optou-se por não utilizar instrumentos tradicionais de coleta, como questionários, formulários, entrevistas estruturadas. Em vez disso, privilegiaram-se a observação direta, vivências, interações e a gravação em vídeo, técnicas mais condizentes com a natureza da pesquisa e com o objetivo de compreender as interações comunicativas mediadas por tecnologia assistiva.

Com a técnica de coleta definida e o embasamento teórico consolidado, o pesquisador dirigiu-se ao campo para obter os dados necessários ao desenvolvimento prático da pesquisa.

Diante deste cenário, nosso campo de investigação localiza-se em uma escola da rede municipal da cidade de Taperoá, situada no Cariri paraibano, onde o nosso sujeito principal de pesquisa é um aluno surdo, matriculado no 1º do ensino fundamental I.

Nas seções seguintes apresentamos o Lócus da pesquisa, o perfil do participante, os planejamentos das ações realizadas que foram realizadas ao longo do estudo.

LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Pedro de Farias, localizada no Cariri paraibano. A instituição é composta por 398 alunos, distribuídos em dois turnos, manhã e tarde, atendendo turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental –Anos Iniciais.

O seu corpo docente é formado por vinte professores que atuam nas salas regulares, um professor de Educação Física, uma profissional responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende trinta crianças com diferentes diagnósticos, além de quatro profissionais de apoio e uma supervisora escolar.

O AEE ofertado na instituição não substitui o ensino regular e é disponibilizado em horário inverso ao das aulas regulares, salvo nos casos em que os responsáveis não conseguem garantir a presença dos estudantes no horário proposto.

O ingresso na Classe Especial do AEE está condicionado à apresentação de laudo médico e às informações fornecidas pelo professor da sala regular, o que, em alguns casos, não segue integralmente as orientações da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e do Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2011).

Desde a sua fundação, a instituição atendeu apenas a dois alunos surdos. Contudo, observa-se que, embora esses estudantes tenham garantido o direito de acesso à escola, o município ainda não dispõe em seu quadro de servidores de um professor ou intérprete de Libras que auxilie o aluno surdo em sala de aula.

Uma questão que resulta dessa abordagem, sem dúvida, é a ausência de implementação efetiva do que está previsto na legislação vigente, como na Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que o poder público apoie o uso e a difusão dessa língua. Além disso, o Decreto nº 5.626/2005, fundamentado

nessa mesma lei, estabelece a obrigatoriedade da presença de tradutores e intérpretes de Libras nos sistemas de ensino, a fim de garantir o acesso de alunos surdos à educação em igualdade de condições.

Ao considerar que os sujeitos surdos têm direito à sua identidade linguística e cultural, assegurada pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, que conferem à comunidade surda brasileira o direito de apropriar-se de duas línguas — a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua materna, e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita —, torna-se urgente que todas as pessoas surdas usufruam plenamente dos direitos que lhes são garantidos por lei. É urgente que todas as pessoas surdas usufruam do que lhes é garantido por lei. (Godoi; Lima; Silva, 2016, p. 44-45).

Importante ressaltar que não se trata de apontar falhas na instituição lócus da pesquisa, mas de evidenciar o que está previsto na legislação como forma de assegurar o mínimo de condições de inclusão dos estudantes surdos nos ambientes escolares.

A inclusão exige mais do que o simples acesso às salas de aula regulares: requer recursos adequados, profissionais qualificados e respeito à língua e à cultura surda. A ausência de intérpretes e professores de Libras compromete não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação da identidade e da autonomia do estudante surdo.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nessa pesquisa, trabalhou-se com Lázaro[10], uma criança de sete anos, residente na zona urbana no município de Taperoá (PB). Lázaro possui dois irmãos gêmeos. Um deles o acompanha diariamente no trajeto até a escola, deixando-o às 13h e retornando às 17h para buscá-lo. Tal procedimento segue uma orientação institucional, segundo a qual as crianças do 1º ano somente são liberadas mediante a presença de um familiar.

Além do mais, este é o primeiro ano em que nosso aluno está matriculado nessa escola, ou seja, no ano de 2025, antes Lázaro estudava na escola vizinha denominada Escola Municipal Melquiades Fernandes Pimenta.

Lázaro apresenta surdez aparente, embora não seja mudo, uma vez que emite sons. No entanto, ainda não possui diagnóstico médico definitivo. Em conversa informal com sua mãe, foi relatado que os médicos apresentaram duas possibilidades terapêuticas para minimizar a sua deficiência auditiva.

[10] Lazaro, é um nome fictício dado ao aluno sujeito da pesquisa. Optamos por um nome fictício para não expor a criança.

Primeira opção: Um processo cirúrgico, mas este procedimento poderia não surtir nenhum efeito, além de ser muito invasivo.

Segunda opção: Uso de aparelho auditivo, solução adotada por alguns meses, mas interrompida após o dano de um dos dispositivos, inviabilizando seu uso contínuo.

A mãe relatou ainda que, desde o nascimento, tinha consciência de que o filho poderia apresentar deficiência auditiva, graças aos avanços tecnológicos disponíveis no campo da saúde, especialmente com o uso das emissões otoacústicas e dos programas de Triagem Auditiva Neonatal Universal (TANU).

> Com o surgimento das emissões otoacústicas e os programas de *Screening* Auditivo Neonatal Universal é possível diagnosticar precocemente a surdez e iniciar um trabalho de intervenção precoce, abrangendo o bebê e a família. Atualmente, as próteses auditivas digitais possibilitam maior potência com melhor qualidade sonora para adaptação em crianças. (Dizeu; Caporali, 2005, p.585).

A criança mostra-se bastante observadora, prestando atenção às expressões faciais e aos gestos das pessoas ao seu redor, realizando frequentemente leitura labial. Pelo fato de sua família não dominar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as escolas onde frequentou não ofertaram esse recurso, Lázaro desenvolveu gestos próprios e aleatórios para se comunicar — gestos que, com o tempo, passaram a ser compreendidos pela equipe escolar e pelos colegas ouvintes.

É importante ressaltar que, para a pessoa surda, o desenvolvimento de uma linguagem gestual estruturada é essencial para a comunicação e o aprendizado.

> No caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, esse processo não irá acontecer naturalmente, já que as modalidades linguísticas utilizadas nas interações mãe-criança não são facilmente adquiridas por essas crianças. O processo de aquisição da língua não será natural, como é para as crianças ouvintes (Dizeu; Caporali, 2005, p.590).

No cotidiano escolar, quando Lázaro sente algum desconforto físico, ele toca a parte do corpo afetada para indicar o problema; quando sente sede, eleva a mão à boca para demonstrar a necessidade de beber água. Esses gestos simples possibilitam a comunicação com professores, funcionários e colegas, que já compreendem grande parte de suas sinalizações. Apesar de frequentar a escola há um ano, Lázaro ainda não

adquiriu as habilidades básicas esperadas para o 1º ano do Ensino Fundamental, encontrando-se em fase inicial de alfabetização.

No início do ano letivo de 2025, segundo relato da professora regente, houve dificuldades iniciais de comunicação, tanto com ela quanto com os colegas, já que a docente nunca havia trabalhado com alunos surdos. Nos primeiros meses, quando necessitava de algo, Lázaro conduzia a professora até o objeto desejado ou fazia gestos simples para indicar suas necessidades.

Foi então necessário um diálogo entre a atual professora e a docente que acompanhou o aluno no ano anterior (2024). Com base no relatório pedagógico elaborado pela professora anterior, a atual docente pôde compreender melhor os gestos e comportamentos comunicativos de Lázaro. Assim, a comunicação entre ele e os colegas e a professora tornou-se progressivamente mais eficiente ao longo do ano.

Esclarecemos que para a participação do aluno nesta pesquisa, foi obtida autorização prévia dos pais e da escola, conforme os critérios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016. Após a leitura e esclarecimentos necessários, a responsável legal assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

É importante ressaltar, que o projeto em pauta foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, integrando o estudo intitulado "O Hand Talk como Apoio na Comunicação entre Alunos em uma Escola Municipal de Taperoá-PB." (CAAE: 82472824.1.0000.5187).

Esclarecemos que antes do início das atividades, foi realizada uma reunião com a equipe gestora e os professores da escola, na qual se solicitou a presença de um profissional habilitado em Libras para auxiliar o estudante durante o processo educativo, garantindo seu direito à interação e à comunicação plena, pois sabemos que:

> É por meio da língua de sinais que os surdos experienciam e interagem com o mundo, aprendem, ensinam, constituem seus modos de vidas, crenças, valores e identidades, assim podemos dizer que a língua de sinais tem papel central para a aprendizagem dos estudantes surdos (Althaus, Ramos, 2025, p.58).

Entretanto, reconhece-se que a maioria das instituições públicas de ensino ainda não dispõem de profissionais especializados em Libras, em virtude de fatores estruturais e administrativos diversos, os quais não constituem o foco desta pesquisa.

Dessa forma, as tecnologias digitais apresentam-se como ferramentas de suporte pedagógico, tanto para professores quanto para alunos, facilitando a comunicação por meio da linguagem de sinais. Com base nesse entendimento, o planejamento das ações educativas incluiu o uso do

aplicativo Hand Talk como recurso complementar no desenvolvimento da comunicação do sujeito pesquisado, promovendo a inclusão e o engajamento nas interações em sala de aula.

PLANEJAMENTO E INTERVENÇÕES

Para a elaboração do planejamento das intervenções, foi necessária uma conversa informal com a professora da sala regular de Lázaro. Por meio desse diálogo, foi possível compreender os conteúdos que estavam sendo ministrados, bem como as principais dificuldades de comunicação enfrentadas entre os alunos, dificuldades decorrentes da falta de comunicação entre o estudante surdo e os ouvintes e também os desafios na interação entre eles.

A partir dessas informações, elaborou-se um planejamento pedagógico que contemplasse os pontos levantados, priorizando, sobretudo, a promoção de uma comunicação efetiva e inclusiva entre o aluno e sua turma.

O planejamento das intervenções foi estruturado em três momentos distintos, conforme explicita-se no Quadro 1- Planejamento de atividades.

Quadro A: Planejamento de atividades

OBJETIVOS	ATIVIDADES	METODOLOGIA
Apresentar o aplicativo, demonstrando para o aluno que esse recurso o pode realizar o processo de comunicação através da linguagem de sinais.	Apresentação coletiva do aplicativo Hand Talk com demonstração prática em sala de aula para todos os alunos. Orientação para tradução pelo aplicativo de objetos pessoais dos estojos escolares dos alunos.	Disponibilizar o celular com o aplicativo aberto sobre a mesa, demonstrar para as crianças que elas podem fazer uma foto do objeto, e o animador realiza a tradução do nome do objeto, utilizando a linguagem de sinais. Orientação para que o aluno retire fotos de diversos objetos.
Incentivar a comunicação na Língua de sinais com o aluno surdo.	Jogo de adivinhação com sinais que representam animais usando o Hand Talk e cartões ilustrativos.	Disponibilizar em uma caixa, imagens de animais, pedir para que o aluno tire fotos dessas imagens, para que o animador realize a sinalização. Posteriormente, o aluno será orientado para realizar o mesmo procedimento.
OBJETIVOS	**ATIVIDADES**	**METODOLOGIA**

Reconhecer e sinalizar objetos pessoais do cotidiano escolar com apoio do Hand Talk.	Dinâmica “Meu Objeto, Meu Sinal”: cada aluno mostra um objeto pessoal e traduz com o app.	O animador irá traduzir o nome da imagem. Primeiro, a atividade será realizada apenas com o aluno sujeito da pesquisa. Após ele realizar a atividade proposta, os alunos da turma também realizarão a mesma atividade, que consiste em traduzir o nome dos objetos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento das atividades planejadas no Quadro A, foram necessários momentos individuais com o aluno sujeito da pesquisa, bem como momentos realizados em conjunto com a turma da sala de aula comum. Tal organização se deu em razão da necessidade de demonstrar e apresentar o aplicativo ao aluno surdo, o que só seria possível por meio de atendimentos individualizados, nos quais Lázaro pudesse manusear o celular e conhecer o funcionamento do aplicativo.

Diante desse planejamento, no qual foram elaboradas três atividades, ao executá-las, percebeu-se a necessidade de que essas ações fossem realizadas não apenas em três momentos, mas em cinco momentos, denominados “vivências”. Essa decisão ocorreu pelo fato de que não seria possível interferir por um longo período na rotina diária de aula, tanto do aluno sujeito da pesquisa quanto da própria sala de aula. Assim, optou-se por desenvolver as três atividades ao longo de cinco vivências, conforme serão descritas a seguir.

HAND TALK MEDIANDO A COMUNICAÇÃO ENTRE ALUNO SURDO E OUVINTES: ALGUMAS VIVÊNCIAS ESCOLARES

As vivências realizadas tiveram como foco a averiguação da funcionalidade do aplicativo Hand Talk como apoio na comunicação entre aluno surdo e ouvintes. Para tal, o processo foi estruturado conforme descrito na imagem 1, intitulada “Ordem de apresentação do aplicativo ao aluno”.

Imagem 1: Ordem de apresentação do aplicativo ao aluno



Fonte: Imagem adaptada pela autora (2025)

UTILIZANDO O HAND TALK, NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA COMUM

Dando prosseguimento à coleta de dados e à análise para validar a potencialidade do aplicativo Hand Talk, foi planejada mais uma semana de vivências. O objetivo central deste novo ciclo foi ampliar o foco para a comunicação e interação direta de toda a turma com Lázaro, favorecendo não apenas o desenvolvimento linguístico do estudante surdo, mas também a construção de um ambiente inclusivo em que os colegas pudessem experimentar, na prática, os recursos de mediação tecnológica em Libras.

Essa etapa estendeu-se ao longo de cinco encontros consecutivos, cuidadosamente organizados e registrados, com ênfase em situações do cotidiano escolar. As atividades foram estruturadas em seções temáticas que contemplavam: (1) saudações com auxílio do Hand Talk; (2) sentimentos; (3) pessoas que trabalham na escola; (4) objetos escolares; e (5) palavras e expressões do dia a dia, conforme descrito no Quadro 3 - Planejamento de atividades, na página 77. Alguns recortes desta seção encontram-se no Apêndice B.

Cada seção buscou-se contemplar não apenas a exploração de sinais específicos, mas também a vivência de situações comunicativas reais entre

Lázaro e os colegas, enfatizando a ideia de que a Libras é uma língua viva, capaz de mediar interações espontâneas e significativas.

Essas abordagens permitiram analisar o grau de autonomia do aluno, sua compreensão das sinalizações realizadas pelo avatar do Hand Talk e a reação diante das tentativas de comunicação por parte dos colegas ouvintes. Além disso, possibilitou compreender melhor como o aplicativo atua como mediador na comunicação diária, reforçando o papel das tecnologias digitais como ferramentas inclusivas e apoiadoras da aprendizagem de alunos surdos.

APENDENDO SAUDAÇÕES COM AUXÍLIO DO HAND TALK

No dia 04 de agosto de 2025, apresentamos à turma o que seria trabalhado, todas as crianças demonstraram empolgação. Iniciamos a atividade questionando como elas costumavam agradecer aos colegas ou se despedir. As respostas foram variadas: gestos de carinho, abraços, dizer "tchau", etc. Contudo, uma criança rapidamente comentou: — "*Ele não fala, tia. É mudo, fala nada*." Outros colegas tentaram explicar, à sua maneira, como se comunicavam com Lázaro.

Foi então que mostramos a todos uma outra forma de comunicação: a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com o celular aberto no aplicativo Hand Talk, demonstrei como o personagem Hugo realiza as saudações, dizendo: "bom dia", "olá", "tchau", "obrigado(a)". Sugeriu-se então, que as crianças experimentassem essa comunicação entre si. Durante a atividade, surgiram comentários como: Importante destacar que para preservara identidade do aluno, o identificamos por letras:

Aluno C: "*Ele não tá fazendo, professora*."

Aluno E: "*Ele num sabe*."

Naquele instante, propus um exercício simples: pedi que uma criança ouvinte entregasse a borracha a um colega, que deveria agradecer utilizando Libras, sem falar. Em seguida, essa mesma criança entregou a borracha para Lázaro e disse "obrigado" em Libras. Logo após, outras três crianças ouvintes repetiram a mesma situação com o aluno surdo. Quando chegou a vez de Lázaro, ele pegou a borracha, entregou a uma colega e sinalizou "obrigado" em Libras.

Foi nesse instante que pude mostrar a todos que Lázaro se comunica, sim, mas utiliza uma linguagem diferente. Ele compreende e se expressa através da Língua de Sinais.

A partir disso, continuamos trabalhando as demais saudações e, ao final da aula, toda a turma conseguiu realizar as cinco saudações ensinadas e compreendidas ao longo da atividade.

SEÇÃO: SENTIMENTOS

No dia 06 de agosto de 2025, comunicou-se à turma que o tema do dia seria “sentimentos”. Com o aluno participante da pesquisa, a abordagem foi realizada individualmente, no próprio espaço da sala de aula, utilizando recursos visuais como imagens e vídeos.

Inicialmente, apresentou-se a imagem de uma criança sorridente, seguida do emoji correspondente ao sentimento de “feliz”. Em seguida, exibiu-se outra imagem de criança demonstrando felicidade e, por fim, o emoji representando o mesmo sentimento. Digitou-se a palavra “feliz” no aplicativo Hand Talk, e o avatar realizou a respectiva sinalização. A pesquisadora também executou o sinal, o que levou o estudante a reproduzi-lo corretamente ao visualizar novamente as imagens.

Na sequência, foi exibido um vídeo de uma criança triste e chorando, acompanhado do emoji “triste”. O aluno reagiu de forma expressiva, demonstrando compreender as emoções apresentadas. Ainda individualmente, prosseguiu-se com a demonstração de como o personagem virtual Hugo realizava, em Libras, a sinalização dos sentimentos “feliz” e “triste”. Posteriormente, foram levantadas placas com os respectivos emojis, e o estudante foi convidado a repetir os sinais. Após constatar que ele havia compreendido e reproduzido corretamente, a atividade foi estendida à turma.

Com os demais alunos ouvintes, explicou-se que, na Língua Brasileira de Sinais, os sentimentos são expressos de maneira distinta do português oral. Nesse momento, o colega surdo realizou as sinalizações de dois sentimentos — “feliz” e “triste” —, e os demais deveriam identificá-los. Durante essa etapa, uma aluna observou atentamente o sinal de “feliz” e afirmou que estava incorreto. Após perceber seu engano, corrigiu-se com o auxílio do aplicativo, fortalecendo a aprendizagem coletiva.

Após a exibição das placas com os emojis, o aluno participante da pesquisa repetiu os sinais, que foram imitados pelos colegas. Em seguida, a turma foi organizada em pequenos grupos, sendo apresentada, por meio do personagem Hugo, a forma correta de cada sinal.

Na continuidade da atividade, introduziram-se dois novos sentimentos: “amor” e “bravo/zangado”. Para trabalhar o “amor”, solicitou-se que os alunos se abraçassem em duplas e, posteriormente, participassem de um abraço coletivo. Após essa vivência, exibiu-se o emoji correspondente

e demonstrou-se, primeiramente ao aluno surdo e depois à turma, a forma de sinalizar o termo. Todos os estudantes repetiram o sinal coletivamente.

Para o sentimento “bravo”, a turma foi organizada em círculo, e dois colegas foram convidados a levantar-se e expressar, por meio de gestos e expressões faciais, como reagem quando estão com raiva. Em seguida, digitou-se a palavra “bravo” no aplicativo, e mostrou-se ao aluno a respectiva sinalização, posteriormente compartilhada com os demais.

Ao final, realizou-se uma retomada dos quatro sentimentos trabalhados no dia — “feliz”, “triste”, “amor” e “bravo”. À medida que cada emoji era apresentado, todos os alunos executavam o sinal correspondente. A participação foi unânime, resultando em um momento de integração, envolvimento e troca significativa, considerado altamente gratificante tanto para a pesquisa quanto para a turma.

SEÇÃO: PESSOAS QUE TRABALHAM NA ESCOLA

No dia 07 de agosto de 2025, o momento inicial contou com a participação da diretora da escola, convidada a comparecer à sala de aula. Ao chegar, posicionou-se em frente à turma. Explicou-se aos alunos ouvintes que, durante a atividade, não poderiam pronunciar a palavra “diretora”; a comunicação deveria ocorrer exclusivamente por meio da Libras.

Com o aluno participante da pesquisa, realizou-se individualmente a demonstração do sinal “diretora”. Em seguida, ambos (aluno e pesquisadora) executaram juntos a sinalização. Conforme previamente combinado, após o estudante realizar o sinal, a diretora se dirigia até ele. Essa dinâmica foi repetida três vezes, favorecendo a fixação do sinal e a associação entre gesto e significado.

Posteriormente, foi apresentado à turma, por meio do personagem virtual “Hugo”, o sinal para “diretora”. Todos os alunos reproduziram o gesto coletivamente, reforçando o aprendizado e ampliando a interação entre colegas ouvintes e o aluno surdo.

Na sequência, convidou-se um aluno para se posicionar diante da turma. Com o auxílio do aplicativo, foi demonstrado individualmente ao estudante surdo o sinal correspondente a “colega”. O mesmo procedimento foi realizado com a professora, ensinando o sinal “professor(a)”.

Para garantir a diferenciação entre os sinais, digitava-se cada termo no aplicativo, de forma que o personagem avatar realizasse a sinalização. O estudante, ao visualizar e reproduzir o sinal, recebia como resposta a aproximação da pessoa indicada, estabelecendo uma conexão direta entre sinal, pessoa e significado.

Após constatar que o estudante surdo compreendia e executava corretamente os sinais, a atividade foi estendida para toda a turma, que reproduziu coletivamente os sinais “diretora”, “colega” e “professor(a)”, demonstrando compreensão e envolvimento no processo.

SEÇÃO: OBJETOS ESCOLARES

No dia 08 de agosto de 2025, realizou-se o estudo dos sinais referentes a objetos escolares: Tesoura, Quadro, Borracha, Lápis e Mochila. Inicialmente, desenvolveu-se um trabalho individual com o aluno foco da pesquisa. Para isso, alguns desses objetos foram dispostos sobre a mesa (borracha, mochila, tesoura), e, em seguida, digitou-se o nome de cada um deles para que o animador realizasse a tradução para Libras.

Observou-se que o aluno já possuía conhecimento prévio de alguns sinais, como “lápis” e “tesoura”, em virtude de intervenções anteriores, o que facilitou o reconhecimento desses termos.

Após a tradução individual dos objetos para o aluno, prosseguimos a interação com a turma. Explicou-se aos estudantes que todos aprenderiam o nome de determinados objetos na Libras. Para dinamizar a atividade, a turma foi organizada em grupos de cinco componentes, aos quais foi demonstrado, por meio do aplicativo, como realizar cada sinal.

Em seguida, aplicou-se uma dinâmica em que, ao ser apresentado um objeto, todos deveriam sinalizá-lo em Libras. Apesar de algumas crianças apresentarem dificuldade, por se tratar de um conhecimento novo, o aluno foco destacou-se pela desenvoltura e precisão na realização dos sinais.

SEÇÃO: PALAVRAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Data: Sexta-feira, 15 de agosto de 2025
Palavras: Merenda; Sala de aula; Tarefa; Banheiro.

Para a realização da sinalização dessas palavras, foram necessárias etapas individuais e coletivas. Primeiramente, para sinalização da palavra “banheiro”, levamos nosso aluno até o banheiro. Ao chegar à porta, digitamos a palavra no aplicativo e, em seguida, realizamos a sinalização, sempre demonstrando ao aluno como executá-la corretamente.

Retornando à sala de aula, apresentou-se, ainda na entrada da porta, a sinalização da palavra “sala de aula”. Após o ingresso no ambiente, socializaram-se com os colegas as duas novas palavras aprendidas, solicitando que uma criança pedisse permissão para ir ao banheiro utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A estudante realizou o

pedido, conduziu consigo o colega surdo até o local, reforçando o aprendizado. Essa prática mostrou-se importante para que nosso aluno compreendesse, de forma contextualizada, a sinalização da palavra “banheiro”.

Em relação à palavra “merenda”, o processo foi semelhante. Demonstramos a sinalização para toda a turma e, no momento do intervalo, todos os alunos a utilizaram em Libras. Dessa forma, não apenas nosso aluno surdo aprendeu novas palavras, mas toda a turma também ampliou seu vocabulário em Libras. O aspecto mais significativo desse processo foi o entusiasmo demonstrado pelo aluno surdo ao perceber que todos estavam se comunicando igualmente com ele.

Essas vivências reforçam a importância de ampliar a divulgação e o uso consciente de tecnologias acessíveis no ambiente escolar, contribuindo para uma prática pedagógica mais equitativa e sensível à diversidade. Como afirmam Kenski, Almeida e Coutinho (2011), o uso pedagógico das tecnologias digitais pode favorecer a aprendizagem quando articulado às necessidades reais dos sujeitos, permitindo que o conhecimento seja construído em contextos significativos e colaborativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas durante a semana de intervenções pedagógicas evidenciam que o aplicativo Hand Talk se apresenta como uma ferramenta relevante no ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao longo das atividades, foi possível perceber que os alunos ouvintes compreenderam com maior facilidade os sinais apresentados pelo aplicativo, utilizando o personagem animado como modelo de referência visual para realizar saudações, expressar sentimentos e identificar objetos ou pessoas do cotidiano escolar.

Para o aluno surdo, entretanto, a assimilação completa dos sinais demandou o auxílio de imagens, vídeos e da presença de pessoas que representassem fisicamente a palavra sinalizada, reforçando a necessidade de estratégias multimodais e contextualizadas para o ensino da Libras.

As atividades realizadas, desde as saudações iniciais até os sinais de sentimentos, pessoas e objetos, demonstraram que o aluno sujeito da pesquisa compreendeu os sinais trabalhados e conseguiu interagir com seus colegas, mostrando que a comunicação se consolidou de forma significativa. A participação de toda a turma permitiu que os alunos ouvintes experimentassem a comunicação em Libras, promovendo integração, empatia e valorização da diversidade comunicativa.

Essa dinâmica evidencia que o aprendizado de uma segunda língua para a comunidade ouvinte, no caso a Libras, não beneficia apenas o aluno surdo, mas toda a comunidade escolar, reforçando os princípios da educação inclusiva.

Os resultados das observações revelam a importância de considerar a educação bilíngue como uma abordagem necessária para alunos surdos em escolas regulares. Conforme indicado nos estudos anteriores, o ensino bilíngue — que integra a Libras como primeira língua e o português como segunda língua — garante não apenas a aquisição de habilidades comunicativas, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do estudante surdo.

Nesse sentido, o uso do Hand Talk funciona como um recurso tecnológico que pode complementar a prática pedagógica, tornando a aprendizagem da Libras mais dinâmica, interativa e prática, mas não substitui a presença de um tradutor intérprete de Libras, conforme exige a legislação vigente.

Destaca-se, portanto, a urgência no cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e demais normativas que asseguram o direito ao intérprete de Libras em salas regulares com alunos surdos. É fundamental que as instituições de ensino e secretarias de educação planejem, implementem e monitorem ações efetivas, garantindo que a educação bilíngue seja aplicada de forma contínua, e não apenas em atividades pontuais.

Portanto, a realização dessa pesquisa demonstrou que:

- O Hand Talk é um recurso tecnológico eficiente para apoio no ensino de Libras, tanto para alunos surdos quanto para os ouvintes, auxiliando particularmente o aluno surdo quando combinado com recursos visuais e humanos;
- As palavras e expressões trabalhadas foram compreendidas pelo aluno surdo, permitindo-lhe participar ativamente do contexto escolar;
- Toda a turma foi incentivada a se comunicar em Libras, promovendo integração, empatia e respeito à diversidade;
- É necessário que a educação bilíngue seja incorporada ao cotidiano escolar, garantindo a presença de intérprete de Libras e recursos pedagógicos adequados, promovendo o pleno exercício da cidadania e inclusão do aluno surdo.

Dessa forma, o estudo evidencia a relevância do uso de recursos tecnológicos, a exemplo do Hand Talk, que, quando articulados às práticas

pedagógicas inclusivas, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas, consolidando a Libras como instrumento central na educação de alunos surdos e ampliando as oportunidades de interação e aprendizagem para todos os estudantes.

Por fim, compreende-se que a surdez não representa um obstáculo para a interação entre surdos e ouvintes, mas a falta de um intérprete de Libras nas escolas, do uso de recursos tecnológicos digitais, a exemplo do Hand Talk como apoio a comunicação, a ausência de formação continuada para os professores relacionada à inclusão de pessoas surdas, estes são alguns dos fatores que produzem barreiras na comunicação entre ambos. A aquisição da língua de sinais é imprescindível, não somente para os surdos, mas para os ouvintes. Sendo assim, observa-se que para contribuir de forma efetiva com a formação de um corpo social bilíngue é primordial o ensino da Libras, a fim de valorizar a cultura e a identidade do surdo no mesmo nível em que se valorizam a cultura e a identidade do ouvinte, sem valorizar uma em detrimento da outra.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, D.; RAMOS, D. K. Jogos digitais para estudantes surdos: um framework na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/128756684/Jogos_digitais_para_estudantes_surdos_um_framework_na_perspectiva_do_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 12**.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2010/l12319.htm. Acesso em:

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 707–728, ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/. Acesso em: 1 maio 2025.

GODOI, A. M.; LIMA, E. P.; SILVA, J. M. Educação especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Educação Pública**, [S. l.], 2016. Disponível em:

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Cultura digital. Verbete. [S. d.]. Disponível em**: https://www.academia.edu/43844286/Verbete_CULTURA_DIGITAL. Acesso em: abr. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CAPÍTULO 11

CONSTRUINDO CAMINHOS INCLUSIVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COLABORATIVO NA EJA

Ana Paula Neves Lopes
Édina Schimanski



O seguinte relato de experiência tem como objetivo sistematizar e analisar a experiência do ensino colaborativo desenvolvido com o estudante G.S. (iniciais do nome para preservar a identidade), de 22 anos, matriculado regularmente no CEEBJA Paschoal Salles Rosa, na turma do Módulo 3, do Ensino Médio presencial, integrado à qualificação profissional de Assistente Administrativo, período matutino, no município de Ponta Grossa – Paraná, durante o ano letivo de 2025.

A metodologia utilizada para esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, de natureza descritiva, por meio de um relato de experiência, fundamento na observação sistemática das práticas pedagógicas inclusivas e no acompanhamento do processo de ensino colaborativo, construindo dados a partir do planejamento pedagógico colaborativo, aplicação de estratégias pedagógicas e metodológicas diferenciadas e dos registros reflexivos do trabalho dos docentes ao longo do processo de ensino e aprendizagem da referida turma.

Dessa forma, a interpretação dos dados levou em conta os referenciais teóricos da educação inclusiva e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com isso, possibilitou compreender os avanços, os desafios e as contribuições do ensino colaborativo, justificando assim essa pesquisa na área educacional e inclusiva.

Segundo Damiani (2008, p.215),

> Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.

Além disso, a relevância de estudos a partir do ensino colaborativo intensifica a efetivação de propostas que incluam estudantes diversos, permitindo sua qualificação pessoal e profissional, com vistas à cidadania e autonomia, tornando a educação mais democrática, acessível e humanizadora. Assim, para além da matrícula a prática docente inclusiva promove ao estudante sentido de pertencimento, o que garante sua permanência e participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

A modalidade de ensino de EJA, garante aos estudantes que não conseguiram concluir seus estudos na idade regular, um importante instrumento de inclusão educacional e social. Nesse contexto a EJA recebe matrículas de estudantes jovens, adultos e idosos, que por diversos motivos não conseguiram concluir seus estudos na idade adequada do ciclo escolar

e retornam à escola em busca de novas oportunidades e de novos conhecimentos.

Dessa maneira, segundo a Resolução CNE/CEB N° 1, de 28 de maio de 2021,

> A Educação de Jovens e Adultos faz parte da Educação Básica brasileira, como uma de suas modalidades. O direito à educação de jovens, adultos e idosos acompanha, desta forma, o disposto nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal e o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Princípios como qualidade da educação, pluralidade e flexibilidade do acesso, permanência e conclusão do percurso de escolarização, as especificidades das histórias de vida e desafios em relação ao mundo do trabalho e a diversidade da oferta educacional estão nas bases da concepção da EJA (Brasil, 2021, p.08).

O estudante G.S. faz parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), possui laudo de Deficiência Intelectual (DI) moderada, sendo acompanhado pelo professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em parceria com os docentes das diversas disciplinas curriculares. Este relato também visa refletir de forma fundamentada, sobre o processo de inclusão escolar, destacando as estratégias, os desafios e os avanços observados ao longo do ano letivo, permeado pelo trabalho colaborativo, com foco na promoção da aprendizagem significativa, da autonomia e da participação ativa do estudante no contexto educacional e social em que está inserido.

> A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. O atraso global do desenvolvimento, como o nome implica, é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual (APA, 2014, p. 31).

A educação inclusiva, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assegura o direito de todos à aprendizagem, respeitando as diferenças e necessidades

específicas de cada estudante. No caso do estudante G.S., o diagnóstico de DI moderada demanda adaptações pedagógicas que favoreçam a compreensão, o raciocínio lógico e o desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas do seu cotidiano.

A política de Educação Inclusiva no Brasil em seus inúmeros documentos oficiais garantiu o acesso e permanência de todos a uma educação democrática, de qualidade e que respeite a diversidade humana, porém, sabe-se que a sua concretização ainda tem um longo caminho, pois depende de investimento em recursos materiais e humanos e da reestruturação do sistema de ensino, o que demanda a quebra de antigos paradigmas da educação e superação das barreiras. Além disso, necessita também da mudança de atitude e de papéis dos inúmeros profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar (Zerbato, 2014, p.26).

Segundo Vygotsky (1991), o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma mediada, sendo a interação social e o apoio pedagógico intencional elementos essenciais para que o estudante avance em sua zona de desenvolvimento proximal. Dessa maneira, a presença do professor de AEE como mediador das práticas colaborativas contribuiu significativamente para que G.S. participasse de maneira efetiva das atividades, com suporte direcionado às suas necessidades.

Nesse contexto, a articulação entre a zona de desenvolvimento proximal e o trabalho colaborativo revela-se uma estratégia potente para enfrentar as dificuldades de aprendizagem presentes no cotidiano escolar. Ao atuar de forma conjunta, os professores conseguem identificar com maior precisão o nível de desenvolvimento real do estudante e, a partir disso, propor intervenções que possibilitem avanços graduais, com o apoio necessário. Essa atuação compartilhada favorece a criação de situações de aprendizagem mediadas, nas quais o estudante é desafiado de maneira adequada, ampliando suas capacidades por meio da interação e do suporte pedagógico.

Além disso, o trabalho colaborativo potencializa a efetivação da mediação proposta por Vygotsky (1991), uma vez que amplia as possibilidades de intervenção e diversifica as estratégias utilizadas para atender às necessidades dos estudantes. A presença de mais de um profissional no processo permite ajustes contínuos, intervenções mais individualizadas e a construção de um ambiente mais responsivo às dificuldades apresentadas. Dessa forma, a união entre esses dois elementos contribui para a superação de barreiras no processo de aprendizagem, promovendo avanços significativos e garantindo maior participação e engajamento dos alunos.

Dessa forma, nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro foi marcado por muitas transformações políticas, sociais, culturais que impactaram fortemente com o trabalho docente. Assim, perceber o estudante dentro das suas potencialidades garante não apenas a ampliação do acesso à escola regular, mas a permanência deste estudante na escola. Para isso, tem-se exigido um novo olhar e novas formas de atuação dos professores frente às demandas que inserem uma diversidade de estudantes que antes ocupavam outros espaços fora da escola de ensino regular.

Com a inclusão a escola passa a refletir sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, que superem os modelos tradicionais, mais individualizados e fragmentados de ensino. Diante deste novo cenário emergem novos desafios significativos para os professores, principalmente no que se refere ao atendimento às diferentes necessidades educacionais dos estudantes, à organização do trabalho pedagógico e à construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos na sala de aula regular.

Nesse contexto, a formação de professores assume um papel imprescindível, uma vez que os desafios cotidianos da docência requerem processos formativos reflexivos, contínuos e articulados com a prática. Neste sentido, torna-se necessário repensar não somente a prática, mas, os processos formativos dos professores.

Entretanto, observa-se que a formação inicial, em muitos casos, ainda não contempla de maneira efetiva a perspectiva do trabalho colaborativo, sobretudo no que se refere à atuação conjunta entre professores do ensino regular e da educação especial. Os cursos de licenciatura, frequentemente, priorizam abordagens mais teóricas e individuais da docência, o que pode limitar a compreensão do professor acerca da importância do planejamento compartilhado, da mediação coletiva e da corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Há assim, uma lacuna formativa, que pode gerar insegurança e dificuldades na implementação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Diante dessa realidade, a formação continuada torna-se essencial para suprir essas fragilidades, oferecendo subsídios teóricos e práticos que favoreçam a construção de uma atuação mais colaborativa. Como destaca Zerbato (2014, p. 19), “o trabalho colaborativo pressupõe a construção conjunta de práticas pedagógicas, pautadas na cooperação, no diálogo e na corresponsabilidade entre os professores”, evidenciando a necessidade de espaços formativos que sustentem essa perspectiva.

Assim, por meio de espaços formativos permanentes, os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, trocar experiências, desenvolver estratégias conjuntas e ressignificar suas ações pedagógicas. A

formação continuada se configura como um elemento fundamental para o fortalecimento do trabalho colaborativo e para a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade.

Dessa forma, a formação inicial, realizada no âmbito da graduação, muitas vezes mostra-se insuficiente diante da complexidade do trabalho docente, o que torna indispensável a existência de espaços formativos que promovam a reflexão coletiva, a troca de saberes e a construção colaborativa do conhecimento. Nessa perspectiva colaborativa de valorização do diálogo, de compartilhamento de experiências e da corresponsabilização entre os professores, surge a ressignificação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo configura-se como um elemento fundamental nos processos formativos docentes, uma vez que possibilita a construção coletiva de estratégias pedagógicas, o enfrentamento conjunto dos desafios do cotidiano escolar e o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, articuladas às necessidades dos estudantes e às demandas da escola.

Além disso, a perspectiva do trabalho colaborativo no cotidiano escolar contribui para a superação de práticas isoladas e fragmentadas, promovendo uma cultura de cooperação entre os profissionais da educação. Ao compartilhar saberes, experiências e responsabilidades, os docentes ampliam suas possibilidades de intervenção pedagógica e constroem soluções mais consistentes diante das demandas complexas da sala de aula. Essa interação favorece não apenas o aprimoramento das práticas, mas também o fortalecimento de vínculos profissionais, tornando o ambiente escolar mais integrado e comprometido com a aprendizagem de todos.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto do trabalho colaborativo na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite a elaboração de estratégias mais diversificadas e sensíveis às especificidades dos estudantes. A atuação conjunta possibilita a identificação mais precisa das necessidades educacionais, bem como a adoção de intervenções pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Dessa forma, o cotidiano escolar passa a ser orientado por práticas mais reflexivas, intencionais e inclusivas, favorecendo a participação ativa dos alunos e a construção de um ambiente educacional mais equitativo.

Assim, o trabalho colaborativo ou “O coensino é uma proposta de trabalho que visa o auxílio à escolarização do estudante PAEE por meio da parceria colaborativa entre professor da Educação Especial e professor de ensino comum” (Zerbato, 2014, p.21). Dessa forma, o ensino colaborativo, fundamentado na perspectiva de coensino, caracteriza-se pela atuação conjunta dos professores, compartilhando responsabilidades no planejamento, na execução e na avaliação das práticas pedagógicas. Essa

abordagem permite o desenvolvimento de estratégias diversificadas, voltadas à aprendizagem significativa e à valorização das potencialidades individuais.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA

Durante o período de observação e atuação, G.S. participou de atividades integradas envolvendo as disciplinas Administrativas, Biologia, Química, Física, Leitura e Redação, Interpretação de Problemas Matemáticos e Projeto de Vida. O planejamento conjunto entre os professores e o professor de AEE permitiu a construção de práticas contextualizadas, que aproximaram o conhecimento teórico da vivência cotidiana e do futuro profissional do estudante.

Assim, entre as estratégias adotadas, destacaram-se:

- Uso de *tablets* e chromebooks, ampliando o engajamento do estudante com recursos tecnológicos e estimulando a autonomia na execução das tarefas;

- Repetição e reforço sistemático dos conteúdos, respeitando o ritmo de aprendizagem e favorecendo a consolidação de conceitos;

- Projetos práticos multidisciplinares, especialmente o “Mercado Compra Certa”, no qual as diversas áreas do conhecimento foram articuladas a partir de um eixo temático voltado à logística, ao contexto profissional, preparando o estudante para o mundo de trabalho, de forma a englobar todas as demais disciplinas do currículo.

As disciplinas da formação geral básica contribuíram de forma integrada para o fortalecimento de habilidades essenciais, assim, em:

- Biologia: explorou temas relacionados à produção de alimentos e à agricultura sustentável, abordando a classificação e análise dos produtos, a diferença entre alimentos saudáveis e não

saudáveis e a organização dos grupos alimentares na pirâmide alimentar, contemplando carboidratos, frutas, verduras, proteínas, laticínios, óleos e açúcares. Essas atividades favoreceram o desenvolvimento da consciência ambiental e nutricional, ampliando o repertório do estudante e promovendo reflexões sobre hábitos saudáveis e sustentabilidade;

- Física: trabalhou conceitos sobre fontes de energia, bem como os princípios de movimento, força e trabalho, essenciais para compreender o funcionamento dos meios de transporte e a armazenagem de produtos. O uso de exemplos práticos e situações cotidianas facilitou a compreensão de conceitos abstratos;

- Química: promoveu o estudo dos rótulos dos produtos e de suas composições químicas, analisando alimentos processados e o tratamento de

resíduos. Foram discutidas práticas de reciclagem, uso consciente de produtos e o impacto ambiental das embalagens, além da importância da conservação e validade dos produtos. Essa abordagem desenvolveu o pensamento crítico e o consumo responsável;

- Projeto de Vida: proporcionou reflexões sobre autoconhecimento, consumo consciente e planejamento de metas pessoais, acadêmicas e profissionais, com a construção de objetivos a curto, médio e longo prazo. G.S. mostrou envolvimento nas discussões, reconhecendo suas potencialidades e interesses no contexto profissional;

- Interpretação e Resolução de Problemas Matemáticos: desenvolveu a leitura e análise de dados em tabelas e gráficos (preços, vendas e consumo), utilizando panfletos reais de mercados para resolver situações-problema relacionadas a compras e cálculos de valores. Essa prática contribuiu para o fortalecimento do raciocínio lógico e da autonomia no uso da matemática aplicada ao cotidiano;

- Leitura e Redação: envolveu o estudante em atividades de leitura e produção de textos sobre economia e consumo, elaboração de cartazes e propagandas de mercado, e o uso do vocabulário específico do ambiente comercial de mercado, desenvolvendo sua capacidade comunicativa e criativa.

No itinerário formativo e qualificação profissional em Assistente Administrativo, o ensino colaborativo entre os docentes também foi essencial para a consolidação das aprendizagens. Assim, as disciplinas aplicadas foram:

- Atividade Administrativa e Organizacional: propiciou a produção de correspondências oficiais (ofícios e relatórios), o estudo da logística, a criação do logotipo, nome fantasia e tema da empresa fictícia, além do planejamento do mercado em sala de aula, com a elaboração de um croqui de montagem das seções (bazar, hortifruti, padaria, açougue, higiene e limpeza). Essas práticas favoreceram o raciocínio organizacional e o entendimento do funcionamento de uma empresa;

- Formação e Desenvolvimento Pessoal: trabalhou o reconhecimento das habilidades individuais, incentivando o espírito de liderança, o trabalho em equipe e a cidadania. G.S. mostrou-se participativo, colaborando com os colegas e demonstrando responsabilidade nas atividades práticas;

- Linguagem e Comunicação: promoveu a produção de cartazes, crachás e materiais de identificação do mercado, além do atendimento ao cliente e da criação de propagandas e *jingles*, o que estimulou a expressão oral, a criatividade e a autoconfiança;

- Matemática Financeira: abordou conteúdos de porcentagem, lucro, receitas e despesas, permitindo ao estudante compreender o balanço

financeiro do mercado fictício. O uso de materiais concretos e planilhas digitais nos *tablets* e *chromebooks* facilitou a visualização e o entendimento das operações.

Dessa maneira, com a utilização desses recursos tecnológicos e o uso de materiais concretos favoreceram o engajamento e a compreensão dos conteúdos. A repetição sistemática, a mediação do professor de AEE e a realização de atividades práticas foram estratégias fundamentais para consolidar o aprendizado do estudante G.S., respeitando seu ritmo e suas particularidades cognitivas.

Além disso, a diversificação dos recursos didáticos contribuiu para tornar o processo de ensino mais dinâmico e acessível, ampliando as possibilidades de aprendizagem e favorecendo a construção do conhecimento de forma gradual e consistente.

Com isso, durante todo o processo, observou-se a evolução na atenção, na organização das ideias e na autonomia do estudante, especialmente nas atividades em grupo, nas quais demonstrou cooperação, respeito às regras e iniciativa para participar das tarefas. O trabalho colaborativo possibilitou que o aluno vivenciasse uma aprendizagem significativa e contextualizada, promovendo o desenvolvimento de competências necessárias para sua vida acadêmica, social e profissional.

Ressalta-se, ainda que, o ambiente colaborativo favoreceu o fortalecimento da autoestima do estudante, que passou a reconhecer suas capacidades e a se perceber como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

As atividades foram realizadas, em sua maioria, em trabalho em grupo, favorecendo a inclusão, a interação social, a troca de experiências e a cooperação entre os colegas. O uso de materiais concretos foi fundamental para que o estudante G.S. compreendesse conceitos abstratos e desenvolvesse sua capacidade de análise e síntese. Observou-se progresso na atenção, concentração e motivação, especialmente quando as propostas apresentavam significado prático e visual.

Nesse contexto, a aprendizagem deixou de ser um processo meramente teórico, passando a assumir um caráter mais aplicado e funcional, aproximando o conteúdo escolar da realidade vivenciada pelo estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, a experiência de ensino colaborativo com o estudante G.S. reforçou a importância de uma prática pedagógica flexível, centrada no aluno e orientada por princípios de inclusão, equidade e diversidade. A

atuação conjunta entre o professor regente e o professor de AEE possibilitou a construção de um ambiente de aprendizagem mais acessível, no qual as barreiras cognitivas foram minimizadas por meio de adaptações adequadas.

Como nos diz Bezerra (2016, p.279): "[...] a abertura da escola para alunos com deficiência implica admitir que estratégias diferenciadas e metodologias específicas, pelo menos no ponto de partida, façam parte da ação pedagógica [...]", promovendo uma educação e um ensino de qualidade.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo também contribuiu para o fortalecimento do vínculo entre os profissionais envolvidos, promovendo um espaço de diálogo, troca de saberes e construção coletiva do conhecimento pedagógico. Essa interação favoreceu a reflexão contínua sobre as práticas adotadas, possibilitando ajustes e ressignificações ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino colaborativo se configura não apenas como uma estratégia metodológica, mas como uma postura ética e profissional comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa perspectiva, a ética assume papel central na consolidação de práticas colaborativas, uma vez que orienta as relações interpessoais no ambiente escolar. Respeitar os valores, as concepções pedagógicas e as experiências dos demais professores constitui um elemento fundamental para a construção de um trabalho coletivo consistente, baseado na escuta sensível, no diálogo e na valorização dos estudantes e dos professores, bem como, da diversidade de saberes. Tal postura favorece um ambiente de confiança mútua, no qual as contribuições individuais são reconhecidas como essenciais para o aprimoramento das práticas educativas.

Além disso, o respeito aos estudantes, considerando suas trajetórias, histórias de vida, culturas, ritmos de aprendizagem e formas de expressão, também se configura como princípio ético indispensável. Ao reconhecer o estudante como sujeito ativo no processo educativo, cria-se um espaço mais inclusivo e democrático, no qual o conhecimento é produzido de forma compartilhada. Dessa maneira, a ética não apenas orienta as ações docentes, mas também sustenta a construção de um ambiente pedagógico que valoriza a alteridade e promove aprendizagens significativas.

A experiência do trabalho colaborativo evidenciou que a centralidade no estudante implica reconhecer suas singularidades, potencialidades e necessidades específicas, rompendo com práticas homogêneas que desconsideram a diversidade presente no ambiente escolar. A adoção de estratégias diferenciadas e o uso de recursos acessíveis contribuíram para ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem, promovendo maior equidade no processo educativo. Dessa forma, o estudante passou a

assumir um papel mais ativo, participando de maneira mais significativa das atividades propostas.

Por fim, ressalta-se que a consolidação de práticas de ensino colaborativo demanda não apenas o engajamento dos professores, mas também o apoio institucional e a valorização de políticas públicas que incentivem a educação inclusiva. Investir na formação continuada dos docentes, bem como na oferta de recursos e condições adequadas de trabalho, é fundamental para garantir a sustentabilidade dessas práticas. Assim, reafirma-se que o ensino colaborativo constitui um caminho assertivo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de atender às demandas da diversidade e promover uma educação de qualidade para todos.

Também se evidencia que a efetivação da inclusão escolar exige o reconhecimento de que os estudantes não aprendem de forma homogênea, sendo necessário considerar suas especificidades e a necessidade de estratégias metodológicas diferenciadas e específicas, de modo flexível e organizado, contemplando diferentes formas de oportunizar o conhecimento

Dessa forma, com base nas observações, verificou-se o potencial do aluno para desenvolver competências cognitivas e socioemocionais quando as atividades são contextualizadas e acompanhadas por mediação constante. Além disso, o aluno demonstrou melhoria na organização do pensamento lógico, na resolução de problemas e na comunicação verbal e escrita, embora ainda necessite de apoio em tarefas que demandem abstração mais complexa.

Sendo assim, do ponto de vista teórico, essa experiência dialoga com os pressupostos de Piaget (1972), que ressalta a importância da ação concreta na construção do conhecimento, e com Vygotsky (1991), que destaca o papel da mediação social no desenvolvimento de funções mentais superiores. Assim, a atuação colaborativa foi essencial para que o estudante G.S. pudesse transpor limites impostos pela deficiência intelectual e construir novos significados a partir da interação e da prática pedagógica intencional.

Assim,

> Esse modelo propõe o trabalho articulado entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial, propiciando o desenvolvimento do estudante no espaço que ele passa mais tempo no ambiente educacional: a sala de aula comum. Isso se dá, pois se entende que, quando o estudante é inserido numa classe comum, todos os recursos do qual necessita devem estar na sala de aula junto a ele, incluindo o professor de Educação Especial (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Dessa forma, o modelo de trabalho colaborativo configura-se como essencial e determinante no contexto educacional inclusivo, na medida em que favorece a articulação entre os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, promovendo maior equidade no processo educativo.

Dessa forma, o estudante passou a assumir um papel mais ativo, participando de maneira mais significativa das atividades propostas. Ressalta-se também que, a consolidação de práticas de ensino colaborativo demanda não apenas o engajamento dos professores, mas também o apoio institucional e a valorização de políticas públicas que incentivem a educação inclusiva.

Com isso, investir na formação continuada dos docentes, bem como, na oferta de recursos e condições adequadas de trabalho é fundamental para garantir a sustentabilidade dessas práticas. Assim, reafirma-se que o ensino colaborativo constitui um caminho potente para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de atender às demandas da diversidade e promover uma educação de qualidade para todos.

Essa organização e a colaboração entre o professor de sala de aula regular e o professor de educação especial possibilita o planejamento em conjunto, a troca de saberes e a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes com as necessidades de cada estudante atendido.

A experiência de ensino colaborativo desenvolvida com o estudante G.S. mostrou-se profundamente significativa tanto para o aluno quanto para os colegas e professores envolvidos. Dessa forma, o trabalho em parceria possibilitou planejamento integrado, acompanhamento contínuo e reflexivo sobre a prática docente, consolidando um processo inclusivo que valoriza as diferenças como parte constitutiva do ambiente escolar.

Assim, o estudante G.S. demonstrou avanços cognitivos, sociais e afetivos, evidenciando maior segurança para expressar suas ideias, participar das atividades e buscar autonomia nas tarefas escolares e na vida cotidiana. Com isso, foi possível observar que o uso de estratégias diferenciadas, recursos tecnológicos e projetos contextualizados foi decisivo para seu progresso e engajamento.

Este relato de experiência possibilita compreender a necessidade de promover a visibilidade de práticas exitosas de ensino colaborativo entre professores de diferentes disciplinas e professores de AEE, de forma a incentivar e promover a inclusão como uma possibilidade de ação pedagógica que humaniza e favorece uma educação mais democrática e acessível.

Nesse sentido, dar visibilidade a tais práticas contribui não apenas para o reconhecimento do trabalho docente, mas também para a disseminação

de metodologias que podem ser adaptadas e replicadas em diferentes contextos educacionais, fortalecendo uma cultura inclusiva no âmbito escolar. Além disso, evidencia-se que a troca de experiências entre os profissionais amplia o repertório pedagógico e fomenta a construção de estratégias mais eficazes para atender à diversidade presente nas salas de aula e que a EJA é um campo de muitas possibilidades para essa ação pedagógica ocorrer.

Considera-se que, o ensino colaborativo é uma prática que transcende a simples adaptação curricular, constituindo-se como uma ação pedagógica fundamentada na cooperação, na reflexão e na corresponsabilidade. A experiência com o estudante G.S. reafirma que a inclusão escolar é possível e efetiva quando o foco está no potencial de aprendizagem do estudante, e não em suas limitações, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente humanizadora, participativa e emancipatória.

Nesse contexto, promover uma educação emancipatória e participativa torna-se fundamental para preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea, dentre esses, do mundo do trabalho, marcado por constantes transformações, exigência de autonomia e capacidade de resolução de problemas de forma crítica, ágil e consciente.

Sendo assim, uma formação que valoriza a participação ativa do estudante contribui para o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, colaboração e responsabilidade social, aspectos cada vez mais requisitados em diferentes áreas profissionais. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como um ambiente de formação integral, articulado às demandas sociais e profissionais.

Além disso, uma educação com caráter emancipatório possibilita que os sujeitos compreendam sua inserção no mundo do trabalho de maneira crítica, reconhecendo não apenas suas potencialidades, mas também as desigualdades e desafios presentes na sociedade. Ao incentivar a participação, o protagonismo e a construção coletiva do conhecimento, a prática pedagógica contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de atuar de forma ética, colaborativa e transformadora em seus contextos de vida e de trabalho.

Ademais, tal perspectiva implica a reorganização das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no ambiente escolar, exigindo um compromisso coletivo com a equidade e com a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

Por fim, destaca-se que a experiência vivenciada evidencia a importância de práticas intencionais, colaborativas e sensíveis aos limites, desafios e às habilidades dos estudantes PAEE. Assim, o ensino colaborativo

promove a articulação entre os profissionais e possibilita o pensar coletivo, a adoção de estratégias diversificadas que favorecem o aprendizado real e significativo.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer a capacidade desses sujeitos/estudantes como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, valorizando suas potencialidades e promovendo o desenvolvimento de suas competências cognitivas, sociais e emocionais. Ao romper com uma visão centrada nas limitações, o trabalho pedagógico passa a enfatizar aquilo que o estudante é capaz de realizar, favorecendo sua autonomia e fortalecendo sua autoestima. Essa perspectiva também contribui para a construção de trajetórias educacionais mais positivas e alinhadas às propostas inclusivas e às possibilidades reais de cada estudante.

Além disso, o aprendizado construído em contextos inclusivos e colaborativos tende a ultrapassar os limites do espaço escolar, sendo aplicado nas diferentes dimensões da vida cotidiana. Ao desenvolver habilidades como comunicação, resolução de problemas, convivência e tomada de decisão, os estudantes tornam-se mais preparados para enfrentar desafios sociais, acadêmicos e profissionais. Dessa forma, o conhecimento deixa de ser meramente teórico e passa a assumir um caráter funcional e significativo, contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

Diante deste contexto, torna-se imprescindível o investimento contínuo na formação docente, bem como, o apoio institucional para a consolidação de práticas inclusivas, garantindo que tais ações não sejam pontuais, mas sim, parte integrante do projeto pedagógico das instituições de ensino. Dessa forma, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que sustentem e ampliem o ensino colaborativo como eixo estruturante de uma educação inclusiva de qualidade.

Neste sentido, reitera-se a necessidade de formação continuada, do planejamento coletivo e da consolidação das políticas públicas inclusivas, garantindo além do acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

APA. **Associação Psiquiátrica Americana. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5ª ed.) / DSM V**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, [*et al*.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [*et al*.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, nº 68, p. 272-287, jun. 2016. Disponível em: <https://www.researchg ate.net/publication/31266 5565_Preparando_a_primavera_Contribuicoes_preliminares_para_uma_criti ca_superadora_a _pedagogia_da_inclusao>. Acesso em 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/DocumentoRefere ncialCoejafinal.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pol itica.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2026.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2026.

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. 160 p. Disponível em: < http://biblioteca.sp.sen ac.br/bnportal/m/en/search?exp=%22ENSINO%20COLABORATIVO%22%2Fas sunto&exp_default=>. Acesso em: 24 mar. 2026.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4861222/mod_resource/content/1/

PIAGET%20-
%20A%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20Real%20na%20Crian%C3%A7a.
pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5654381/mod_resource/content/1/Vygotsky_A_formacao_social_da_mente.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2026.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor da Educação Especial na proposta do co-ensino**. 138 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163?show=full>. Acesso em: 26 mar. 2026.

CAPÍTULO 12

DESAFIOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Carolina Alves da Costa
José Santana da Silva Segundo
José Felipe dos Santos Neto



A ampliação do acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior brasileiro representa um importante avanço decorrente de políticas públicas e marcos legais voltados à promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades. Entre esses instrumentos, destacam-se a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), atualizada em 2023, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que asseguram o direito ao acesso, à permanência e à participação em condições de igualdade nos espaços educacionais. Apesar desses avanços, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à acessibilidade, à disponibilidade de tecnologias assistivas, à formação dos profissionais e à eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas.

No contexto do Ensino Superior, estudantes com deficiência visual frequentemente encontram obstáculos que comprometem sua participação plena na vida acadêmica. A insuficiência de materiais acessíveis, a limitação de recursos tecnológicos, a inadequação da infraestrutura física e a ausência de suporte institucional dificultam não apenas o processo de aprendizagem, mas também a permanência e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Embora as tecnologias assistivas, como leitores de tela, ampliadores eletrônicos, softwares de síntese de voz, aplicativos de reconhecimento de imagem e plataformas digitais acessíveis, constituam importantes instrumentos para a promoção da autonomia, sua oferta ainda ocorre de forma desigual entre as instituições.

Esse cenário torna-se ainda mais relevante diante do crescimento da presença de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2024, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aproximadamente 95 mil estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estavam matriculados no Ensino Superior brasileiro, correspondendo a cerca de 0,9% do universo de mais de 10 milhões de matrículas. Apesar desse crescimento, dados recentes e relatos de experiências evidenciam que ainda existe uma distância significativa entre os direitos assegurados pela legislação e as condições efetivamente encontradas no cotidiano universitário.

Diante desse contexto, emerge a seguinte problemática: quais são os principais desafios vivenciados por uma estudante com deficiência visual durante sua trajetória no Ensino Superior e de que

forma esses desafios evidenciam os avanços e as limitações das políticas de inclusão e acessibilidade nas instituições de educação superior?

A investigação justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre as experiências de estudantes com deficiência visual, contribuindo para o fortalecimento das políticas institucionais de inclusão, para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a promoção de ambientes acadêmicos mais acessíveis e equitativos. Além disso, relatos de experiência possibilitam aproximar as discussões teóricas da realidade vivenciada, oferecendo subsídios para a formulação de estratégias voltadas à permanência e ao sucesso acadêmico desse público.

Assim, este estudo tem como objetivo geral compreender os principais desafios enfrentados por uma estudante com deficiência visual durante sua trajetória no Ensino Superior. Como objetivos específicos, busca identificar as barreiras encontradas no ambiente universitário; analisar os avanços promovidos pelas políticas de inclusão e acessibilidade; e compreender o papel das tecnologias assistivas na promoção da autonomia, da permanência e da aprendizagem da estudante dentro e fora da sala de aula.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior constitui um dos principais desafios para a consolidação de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social. Embora o acesso a esse nível de ensino tenha sido ampliado nas últimas décadas, a permanência e a participação plena desses estudantes ainda dependem da implementação de políticas institucionais que garantam condições efetivas de acessibilidade e aprendizagem.

No Brasil, esse direito é assegurado por importantes marcos legais, entre eles a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), atualizada pela Lei nº 14.723/2023, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). A LBI estabelece que a educação deve ocorrer em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, garantindo igualdade de oportunidades, eliminação de barreiras e oferta de recursos de acessibilidade que favoreçam a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Apesar dos avanços legislativos, a efetivação da inclusão ainda enfrenta limitações relacionadas à infraestrutura das instituições, à disponibilidade de materiais acessíveis, à oferta de tecnologias

assistivas e ao suporte especializado. Em muitas Instituições de Ensino Superior, especialmente no setor privado, estudantes com deficiência visual ainda encontram dificuldades para acessar recursos como materiais em braille, arquivos digitais acessíveis, leitores de tela, audiodescrição e acompanhamento por profissionais ou monitores, comprometendo sua permanência e desempenho acadêmico.

Os avanços decorrentes das políticas afirmativas também podem ser observados no crescimento do número de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que aproximadamente 95 mil estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estavam matriculados nas Instituições de Ensino Superior brasileiras em 2024. Entre os estudantes com deficiência, a baixa visão figura entre as condições mais frequentes, demonstrando a necessidade de fortalecimento das políticas de acessibilidade voltadas a esse público.

Assim, a inclusão no Ensino Superior deve ser compreendida para além do acesso às instituições, envolvendo condições que assegurem permanência, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a efetivação das políticas inclusivas depende do compromisso institucional com a eliminação de barreiras e com a promoção de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas.

BARREIRAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Embora a ampliação do acesso ao Ensino Superior represente um importante avanço, estudantes com deficiência visual ainda enfrentam diferentes obstáculos que comprometem sua participação no ambiente universitário. Essas dificuldades decorrem de fatores estruturais, pedagógicos, tecnológicos e atitudinais que limitam o exercício pleno do direito à educação.

A Lei Brasileira de Inclusão caracteriza as barreiras como qualquer obstáculo, atitude ou comportamento que impeça ou restrinja a participação social da pessoa com deficiência, classificando-as em barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, tecnológicas e atitudinais (Brasil, 2015). No contexto universitário, essas barreiras se manifestam por meio da inadequação da infraestrutura física, da indisponibilidade de materiais

acessíveis, da limitação dos recursos tecnológicos e da ausência de práticas pedagógicas inclusivas.

Entre essas barreiras, destacam-se as atitudinais, frequentemente relacionadas ao capacitismo. Segundo Campbell (2001), o capacitismo corresponde a um conjunto de crenças e práticas que estabelece um padrão corporal considerado ideal, desvalorizando pessoas que não se enquadram nesse modelo. No Ensino Superior, essa lógica é reforçada por modelos institucionais centrados na produtividade e no desempenho acadêmico, o que pode contribuir para a invisibilização das necessidades dos estudantes com deficiência e dificultar sua permanência na universidade (Blackmore, 2016; Brown, 2020; Singer; Bacon, 2020).

Em contrapartida, as tecnologias assistivas desempenham papel fundamental na promoção da autonomia e da acessibilidade acadêmica. Recursos como leitores de tela (NVDA e VoiceOver), o TalkBack, aplicativos de reconhecimento de imagens, plataformas digitais acessíveis e ferramentas colaborativas como o Be My Eyes ampliam o acesso à informação e favorecem a participação dos estudantes nas atividades universitárias. Conforme a Laramara (2023), esses recursos possibilitam maior independência no processo de aprendizagem e contribuem para a redução das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência visual.

Entretanto, a simples disponibilidade desses recursos não garante a inclusão. Sua efetividade depende da existência de políticas institucionais que promovam acessibilidade digital, adaptação de materiais didáticos, formação continuada dos docentes e atuação de núcleos de acessibilidade capazes de oferecer suporte permanente aos estudantes.

Dessa forma, a inclusão de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior exige uma atuação articulada entre legislação, infraestrutura, práticas pedagógicas e tecnologias assistivas. Somente a integração desses elementos possibilita transformar o direito formal à educação em condições efetivas de permanência, participação e sucesso acadêmico.

METODOLOGIA

Este capítulo constitui um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **"Vivências e desafios da inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior: relato de experiência"**, desenvolvido no curso de Pedagogia. O presente texto apresenta parte

dos resultados da pesquisa, com foco na trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual, enfatizando os desafios relacionados à acessibilidade e às condições de permanência no Ensino Superior.

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos aos fenômenos a partir das experiências, percepções e vivências dos sujeitos, possibilitando uma compreensão aprofundada das realidades sociais. Nesse sentido, essa abordagem mostrou-se adequada para compreender os desafios de acessibilidade e inclusão vivenciados por uma estudante com deficiência visual no contexto universitário.

Como procedimento metodológico, utilizou-se o relato autobiográfico, por meio do qual a estudante narrou sua trajetória acadêmica, destacando as principais experiências relacionadas à acessibilidade, à inclusão e às condições de permanência no Ensino Superior. Conforme Josso (2004), a autobiografia constitui uma importante fonte de produção de conhecimento, ao permitir que os sujeitos atribuam significado às experiências vividas e aos processos formativos construídos ao longo de suas trajetórias.

O relato foi elaborado entre os meses de fevereiro e abril de 2026. Em razão da deficiência visual da participante, a narrativa foi oralizada pela própria estudante e posteriormente transcrita e organizada com o apoio de seu tutor inclusivo, preservando integralmente o conteúdo e a autenticidade das experiências relatadas. De acordo com Larrosa (2002), a experiência narrada constitui um saber produzido na reflexão sobre o vivido, possibilitando compreender processos de formação, inclusão e exclusão em diferentes contextos educacionais.

Os fragmentos do relato apresentados neste capítulo foram analisados à luz da literatura especializada sobre educação inclusiva, deficiência visual, acessibilidade e permanência no Ensino Superior, buscando estabelecer um diálogo entre a experiência vivenciada e os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A trajetória acadêmica relatada evidencia que o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior não assegura, por si só, condições efetivas de permanência e participação. Embora políticas públicas tenham ampliado o acesso a esse nível de ensino, a experiência vivenciada demonstra que barreiras institucionais, pedagógicas,

tecnológicas e atitudinais ainda comprometem a inclusão de estudantes com deficiência visual.

Em 2023, após obter pontuação suficiente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fui aprovada para ingressar em uma universidade federal. Entretanto, diante da ausência de suporte institucional adequado e das dificuldades relacionadas ao deslocamento entre municípios, optei por não assumir a vaga. Essa experiência evidencia que o acesso ao Ensino Superior precisa ser acompanhado por políticas de permanência que assegurem condições efetivas para o desenvolvimento acadêmico.

Minha primeira experiência universitária ocorreu em 2019, no curso de Letras – Português. Durante o período em que as atividades foram desenvolvidas em ambiente virtual, identificaram-se limitações relacionadas à acessibilidade digital. Embora a plataforma utilizada fosse considerada acessível, diversos recursos visuais, como imagens, gráficos e infográficos, eram disponibilizados sem audiodescrição, restringindo o acesso às informações e comprometendo a compreensão dos conteúdos. Conforme discutido anteriormente, a ausência de recursos de acessibilidade constitui uma barreira comunicacional e tecnológica que limita a participação dos estudantes com deficiência visual (Brasil, 2015).

Além das dificuldades tecnológicas, o suporte institucional mostrou-se insuficiente. O acompanhamento de uma tutora ocorria de forma pontual, não sendo suficiente para atender às demandas acadêmicas cotidianas. Como consequência, vivenciei frequentes sentimentos de isolamento, evidenciando fragilidades nas estratégias institucionais de inclusão. Apesar dessas limitações, concluí o curso em 2022.

No mesmo ano, iniciei a graduação em Pedagogia em outra Instituição de Ensino Superior. Nesse contexto, novas barreiras tornaram-se evidentes, especialmente em relação à ausência de monitoria inclusiva durante os dois primeiros anos do curso. Embora esse suporte fosse previsto institucionalmente, sua inexistência comprometeu minha autonomia e participação em atividades que exigiam mediação ou interpretação de materiais visuais. Diante dessa realidade, recorri frequentemente ao auxílio de colegas e professores, estratégia que, embora importante, não substitui o acompanhamento sistemático de um monitor capacitado.

Também foram identificadas barreiras arquitetônicas e de mobilidade que dificultavam meu deslocamento até a instituição e o acesso aos espaços acadêmicos. Em diversas ocasiões, dependi da

colaboração de terceiros para chegar aos pontos de transporte público e realizar o percurso até a universidade. Situação semelhante foi observada nas atividades desenvolvidas em laboratório, uma vez que o único computador equipado com leitor de tela encontrava-se em ambiente distinto daquele utilizado durante as aulas práticas, inviabilizando minha participação em igualdade de condições.

Outro aspecto marcante refere-se às barreiras atitudinais. Em uma atividade avaliativa em grupo, fui excluída da elaboração do trabalho por uma colega, que realizou a entrega sem minha participação efetiva, limitando-se a incluir meu nome entre os autores. A situação ultrapassou uma simples falha de comunicação, revelando atitudes capacitistas que desconsideravam minha capacidade de contribuir para a atividade acadêmica. Como discutido por Campbell (2001), o capacitismo manifesta-se por meio de práticas que inferiorizam pessoas com deficiência e restringem sua participação em diferentes espaços sociais, incluindo a universidade.

As dificuldades vivenciadas produziram impactos que extrapolaram o desempenho acadêmico, repercutindo também na motivação, na autoestima e no sentimento de pertencimento ao ambiente universitário. Essas experiências reforçam que as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência decorrem, sobretudo, da organização institucional e das práticas excludentes ainda presentes no Ensino Superior, e não das limitações individuais.

Mudanças significativas ocorreram após a substituição da coordenação do curso e do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. A nova coordenação viabilizou a formalização da monitoria inclusiva, designando um estudante da própria turma para exercer essa função. A partir desse momento, passei a contar com acompanhamento contínuo nas atividades acadêmicas, o que ampliou minha autonomia, facilitou o acesso aos materiais didáticos e reduziu a necessidade de recorrer constantemente ao auxílio informal de colegas e docentes.

Essa experiência evidencia a importância da monitoria inclusiva como estratégia institucional de permanência no Ensino Superior. Mais do que oferecer apoio operacional, o monitor atuou como mediador do processo de aprendizagem, favorecendo minha participação nas atividades acadêmicas e fortalecendo minha autonomia. Os resultados observados corroboram a literatura que aponta a necessidade de políticas institucionais permanentes capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência.

Assim, o relato apresentado demonstra que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre acessibilidade física, tecnológica, pedagógica e atitudinal. A implementação de monitorias inclusivas, a adaptação de materiais didáticos, o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade e a formação continuada de professores constituem medidas indispensáveis para assegurar condições equitativas de participação no Ensino Superior. Desse modo, a inclusão deixa de representar apenas um direito previsto em lei e passa a constituir uma prática efetivamente vivenciada pelos estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou compreender que a inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior não se limita ao acesso às Instituições de Ensino Superior, mas depende da implementação de condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. A experiência relatada evidenciou que barreiras arquitetônicas, pedagógicas, tecnológicas e, sobretudo, atitudinais ainda comprometem o exercício pleno do direito à educação, demonstrando que os avanços legais, embora essenciais, não garantem, por si sós, uma inclusão efetiva.

Os resultados também evidenciaram a importância das tecnologias assistivas e da monitoria inclusiva como estratégias capazes de ampliar a autonomia, favorecer o acesso à informação e promover a participação acadêmica. Contudo, tais recursos somente alcançam sua finalidade quando integrados a políticas institucionais permanentes, que assegurem materiais acessíveis, formação continuada de docentes e profissionais, fortalecimento dos núcleos de acessibilidade e acompanhamento sistemático dos estudantes com deficiência.

O relato de experiência permitiu evidenciar que as dificuldades vivenciadas durante a trajetória acadêmica decorreram, em grande medida, da ausência de suporte institucional e da persistência de práticas capacitistas que limitaram a participação em diferentes momentos da formação. Por outro lado, a implantação da monitoria inclusiva representou um marco importante na construção de uma trajetória acadêmica mais autônoma, segura e equitativa, demonstrando o impacto positivo que ações institucionais planejadas podem exercer sobre a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da educação inclusiva no Ensino Superior exige o compromisso contínuo das instituições com a eliminação de barreiras, a valorização da diversidade e a efetivação das políticas de acessibilidade. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre inclusão no contexto universitário e incentive a implementação de práticas institucionais que assegurem não apenas o ingresso, mas também condições equitativas de permanência e desenvolvimento acadêmico para estudantes com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htmAcesso em: 22 abr. 2026._)

BLACKMORE, Paul. **Prestige in academic life**: excellence and exclusion. London; New York: Routledge, 2016.

BROWN, Nicole**. Theorizing ableism in academia**. In.: BROWN, Nicole; LEIGH, Jennifer. Ableism in academia. London: UCL Press, 2020. p. 1-10.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting legal fictions: disability's date with ontology and the ableist body of the Law. **Griffith Law Review**, London, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001.Disponível: https://research-repository.griffith.edu.au/items/a8717f67-39a4-53e5-9fbd-67eb3432334d. Acesso em: 22 abr. 2026.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2024. Brasília, DF: INEP, 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

LARAMARA. **Tecnologias assistivas para pessoas com deficiência visual**. Disponível: https://laramara.org.br/tecnologias-assistivas-para-pessoas-com-deficiencia-visual/. Acesso em: 31 mar. 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

SINGER, Steven J.; BACON, Jessica K. Ableism in the academy: a series about disability oppression and resistance in higher education. **Critical Education**, v. 11, n. 14, p. 1-13, ago. 2020. Disponível em:https://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186616?utm. Acesso em: 22 abr. 2026.

CAPÍTULO 13

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Francilene Sousa de Menezes
Irinaldo Caetano Marques



A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação infantil constitui um importante avanço no campo educacional, ao promover o respeito à diversidade e o direito de aprendizagem para todos, tendo em vista a impulso por políticas públicas que visam garantir não apenas o acesso, mas a permanência com qualidade no ensino regular.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento do indivíduo afetado, que ocasiona problemas em sua comunicação, transtornos comportamentais e atraso no desenvolvimento cognitivo, fatos que podem acarretar problemas de interação social. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço fundamental para o desenvolvimento integral, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a socialização e a construção da autonomia.

A educação infantil, sendo uma fase fundamental do desenvolvimento humano, deve proporcionar vivências enriquecedoras que contribuam para o crescimento emocional, intelectual e social das crianças, além de prepará-las para uma convivência baseada no respeito e na inclusão. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (DUTRA, 2008), é importante a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, promovendo a participação, a aprendizagem e a permanência desses alunos na escola, com o apoio de serviços especializados e práticas pedagógicas inclusivas.

Com isso, o presente trabalho tem como objetivo apontar a importância da inclusão da criança com TEA no contexto da educação da educação infantil, tendo em vista todos os inúmeros fatores que fazem com que existam exclusão e despreparo dos profissionais que atuam na área, apresentando soluções para melhora e facilidade de inclusão das crianças em um ambiente escolar mais especializado.

A NECESSIDADE DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO

Inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos, sem distinção e na educação é fundamental para garantir o direito à aprendizagem, à convivência social e ao desenvolvimento integral, em especial as crianças que apresentam algum tipo de transtorno, neste caso, o TEA.

Na perspectiva de Silva (2025), falar sobre inclusão é, portanto, também refletir sobre as práticas excludentes que fazem parte da estrutura social desigual em que vivemos. A exclusão envolve uma dinâmica de poder,

onde alguns determinam quem pode ser incluído, refletindo as relações sociais históricas de desigualdade.

No mesmo raciocínio, Fernandes (2016), fala que a educação inclusiva representa um modelo pedagógico que busca integrar todos os alunos, independentemente de suas características individuais, em um ambiente escolar comum, garantindo equidade e acessibilidade na aprendizagem. Essa abordagem beneficia tanto crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) quanto seus colegas neurotípicos, ao fomentar um ambiente que valoriza a diversidade e promove o desenvolvimento social e acadêmico de todos.

presença dessas crianças no ambiente escolar contribui para a construção da sua autonomia, comunicação social, como também influência positivamente no seu desenvolvimento cognitivo e pessoal. Ao mesmo tempo, pode-se promover aos demais alunos um ambiente mais acolhedor, valorizando o respeito, empatia e a valorização das diferenças.

A ideia de inclusão não pode ser confundida com a simples igualdade entre os cidadãos, pois reconhecer as diferenças não significa excluir. A diferença, na verdade, é um elemento essencial para a igualdade. Desta forma, a inclusão se torna necessária para romper com as práticas que acabaram se tornando excludentes no meio educacional, garantindo assim que a escola seja um espaço acolhedor e formador adaptado as necessidades e particularidades de todos.

Partindo do mesmo pensamento, Sampaio (2018), expõe que a construção de um espaço educacional mais acolhedor e diversificado permite que cada aluno tenha seu potencial plenamente desenvolvido, reforçando os princípios de igualdade de oportunidades e respeito às singularidades individuais.

Segundo Mariano (2023) a inclusão no ambiente escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas das crianças com TEA, ao proporcionar interações constantes com seus pares e favorecendo avanços na comunicação e na socialização. A educação inclusiva na educação infantil visa criar um ambiente no qual todas as crianças possam aprender, crescer e se desenvolver juntas, valorizando suas diferenças e promovendo a equidade.

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO

inclusão de crianças com TEA ainda encontra diversos desafios no meio educacional, entre estes diversos desafios, destaca-se falta de formação adequada dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para lidar com as especificidades do desenvolvimento, da comunicação e do comportamento dessas crianças ou que não tem a capacitação adequada para tal função.

Segundo Santos (2025), um dos principais obstáculos identificados refere-se à ausência de adaptações curriculares e metodológicas capazes de atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Em grande parte, as atividades pedagógicas eram propostas em formato padronizado, desconsiderando as particularidades cognitivas, sensoriais e comunicacionais dessas crianças. Tal lacuna comprometia sua participação ativa no processo de aprendizagem e limitava seu desenvolvimento integral.

Segundo Glat e Pletsch (2012), a falta de formação adequada dos professores pode comprometer as práticas inclusivas, tornando necessária a preparação docente voltada para estratégias pedagógicas adaptadas. Por isso, é essencial que a formação docente inclua conteúdos sobre neurodesenvolvimento, estratégias pedagógicas inclusivas e formas de adaptação curricular que favoreçam a aprendizagem dessas crianças.

Além da formação docente, pesquisas destacam que o trabalho do professor deve contar com o apoio de uma equipe interdisciplinar. A atuação de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos no ambiente escolar é fundamental para orientar os educadores e proporcionar intervenções mais adequadas e eficazes para os alunos com TEA.

Mencionado por Santos (2025), formação dos professores é um dos pilares para garantir a qualidade da educação. Além do domínio dos conteúdos específicos de sua área de atuação, o docente precisa estar preparado para lidar com diferentes realidades, compreender as necessidades dos alunos e adotar metodologias que favoreçam um ensino inclusivo e significativo. A educação continuada é essencial para que os professores possam acompanhar as mudanças na sociedade e no campo educacional, aprimorando suas práticas pedagógica.

Diante disso, torna-se essencial investir na formação continuada dos educadores, no fortalecimento das políticas inclusivas e na construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

O intenso processo de transformação da educação e a crescente necessidade de atender as demandas de diferentes perfis de estudante, garantindo – lhes não apenas acesso, mas também a oferta de uma educação de qualidade e condições para sua permanência e êxito, têm motivado as instituições escolares a desenvolver ações destinadas à formação de seus profissionais (Bezerra, 2021).

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil exige profissionais capacitados para compreender e atender às necessidades específicas desse público. Professores bem-preparados e capacitados possuem e trazem maior segurança no ambiente escolar, também para compreender as especificidades do desenvolvimento dessas crianças, o que contribui para a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Nesse cenário, a formação docente emerge como um eixo central para a promoção de uma inclusão escolar eficaz. Professores bem-preparados, com acesso a capacitações contínuas e embasadas em evidências científicas, são fundamentais para desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de alunos com TEA. A formação deve abordar não apenas aspectos técnicos, como o uso de multimodais e estratégias de comunicação alternativa, mas também promover uma mudança atitudinal, combatendo preconceitos e fomentando uma cultura de aceitação da diversidade (Brasil, 2015).

A formação docente é um processo essencial para preparar professores para os desafios do ensino, especialmente no contexto da educação inclusiva. A formação inicial refere-se à preparação acadêmica oferecida em cursos de graduação, como licenciaturas, que proporciona aos futuros educadores conhecimentos teóricos e práticos sobre didática, psicologia da educação e políticas educacionais (BRASIL, 2019). Já a formação continuada abrange atividades de capacitação realizadas ao longo da carreira, como cursos, oficinas, seminários e programas de atualização, com o objetivo de aprimorar competências e atender às demandas emergentes do contexto educacional. No Brasil, a Política Nacional de Formação de Professores, por meio do Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, destaca a importância de ambas as modalidades para garantir um ensino de qualidade, especialmente em contextos inclusivos, onde a diversidade de alunos requer abordagens especializadas.

De acordo com Marques (2025), consideramos que a formação de professores deve começar com uma compreensão teórica sobre inclusão,

isso envolve o estudo de conceito fundamentais como diversidade, equidade, igualdade de oportunidades e direitos humanos. Os professores precisam entender as bases legais e políticas da inclusão, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a legislação nacional pertinente. Com essa base, os educadores podem apreciar a importância da inclusão como um direito humano e um imperativo educacional. Mas isso não é suficiente.

A capacitação continuada permite que o educador desenvolva metodologias de ensino adaptadas, respeitando todas as limitações que o aluno possa apresentar. Além disso, possibilita o uso de metodologias diferenciadas, desde recursos visuais, rotinas estruturadas e abordagens que favoreçam a comunicação e a interação social, aspectos muitas vezes desafiadores para crianças com TEA.

Dessa forma, investir na formação de professores é uma condição indispensável para garantir uma educação inclusiva de qualidade, que respeite as diferenças e assegure o pleno desenvolvimento de todas as crianças.

PERCURSO METODOLOGICO

O presente estudo caracteriza-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, a escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender e analisar os fatores que influenciam na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil.

De acordo com o pensamento de Campos *et al.,* (2023), a revisão bibliográfica tem por finalidade atualizar conhecimentos científicos, acompanhar o desenvolvimento de um assunto, sintetizar textos publicados e que tratam de um mesmo tema, analisar e avaliar informações já publicadas, desvendar, recolher e analisar as principais contribuições teóricas sobre um determinado fato, assunto ou ideia.

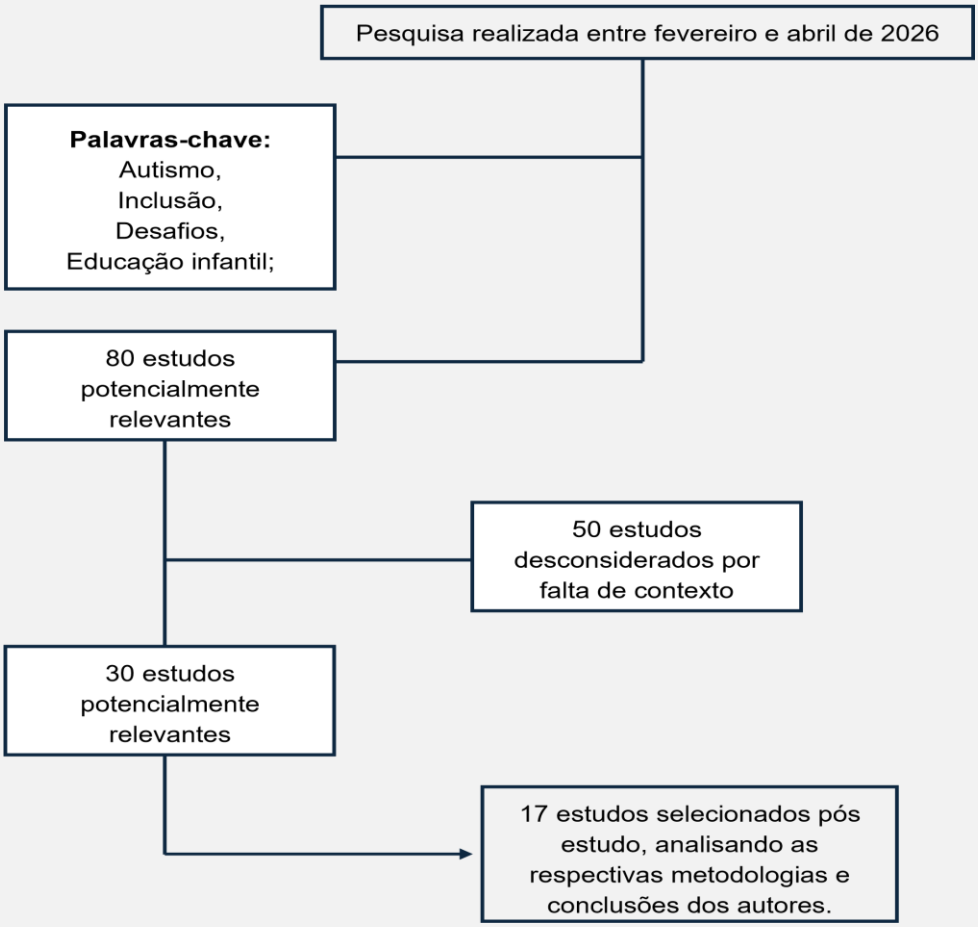
Este foi elaborado com base na literatura já publicada nos últimos 15 anos com o intuito de desenvolvimento do estudo. Objetivou-se uma coleta de dados onde respondesse de forma clara e objetiva possíveis questionamentos que podem ser criados durante a leitura do estudo.

Foi realizado por meio de fonte de pesquisas, artigos, revistas, disponíveis na base eletrônica SCIELO, onde o tema tenha sido abordado de forma clara e objetiva. Os artigos pesquisados compreendem publicações entre 2012 e 2026, com relação ao idioma, foram considerados os escritos na língua portuguesa, incluindo as seguintes palavras-chave: Autismo, inclusão, desafios, educação infantil.

Como critério de inclusão, artigos considerados completos, onde constam dados e informações recentes sobre o tema proposto no presente estudo; a necessidade na inclusão das crianças com TEA na educação; os desafios que elas possam a vir enfrentar; a importância de uma formação correta do docente para a inclusão de crianças com TEA no ambiente educacional. No entanto, os critérios de exclusão foram de artigos que fugiam do contexto do tema proposto, que não tinha acesso livre para pesquisa ou que passava do tempo determinado.

Nos artigos selecionados a pesquisa, que tem relação com o tema do presente estudo, foram definidos amostragem, métodos utilizados e dados apresentados. Logo abaixo, na figura 1, mostra-se o fluxograma para a seleção dos artigos.

Figura 1 – Fluxograma de seleção de artigos



Fonte: Autoria própria (2026).

Após a avaliação descrita dos artigos selecionados que abrangem a temática da inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, no contexto da educação infantil, foi organizada segundo autor, amostragem, métodos utilizados e os dados apresentados em formato tabular.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os artigos selecionados abordam conhecimentos específicos de acordo com a temática abordada no presente trabalho, Estes tinham como objetivo analisar e identificar circunstâncias, dificuldades, soluções, abordagens para a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar.

Quadro 1: Artigos selecionados e analisados.

Nº	Autor/ano	Título	Objetivo	Metodologia
01	SILVA, Daiana Kelle de Melo *et al*. (2025)	Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil: desafios e possibilidades	Analisar os desafios e as possibilidades da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, buscando identificar as barreiras enfrentadas pelos professores, as estratégias pedagógicas utilizadas e as potencialidades da parceria entre escola e família.	Pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.
02	SANTOS, Gutemberg Alves; PEREIRA, Rosa Martins Costa (2025)	Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil: o olhar dos professores em pesquisas realizadas	Analisar práticas pedagógicas direcionadas às crianças autistas, mediante uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin.	Pesquisa bibliográfica.
03	BEZERRA, Marli de Figueiredo; PANTONI, Rodrigo Palucci (2021)	Formação docente para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no Ensino Médio Integrado	Sensibilizar e orientar os agentes escolares acerca do processo inclusivo dos estudantes com TEA no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, especificamente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.	Pesquisa bibliográfica.
04	DUTRA, Cláudia Pereira *et al*. (2008)	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, assumindo a educação inclusiva como eixo central do debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.	Pesquisa quantitativa e bibliográfica.
05	SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves (2015)	Autismo e inclusão na Educação Infantil: crenças e	Investigar as crenças de uma educadora sobre o desenvolvimento de seu aluno com autismo na Educação Infantil, sua	Pesquisa de campo.

		autoeficácia da educadora	confiança no próprio trabalho, compreendida como senso de autoeficácia, e os aspectos da relação entre professora e aluno que repercutiram na prática pedagógica utilizada.	
06	FONSECA, Francine Souza Alves (2024)	Inclusão social no contexto escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Descrever experiências de inclusão social de crianças com TEA por meio de uma revisão integrativa.	Revisão integrativa.
07	DIAS, Roseli Francisco de Rocha (2020)	Inclusão de crianças autistas na Educação Infantil: um estudo a partir das concepções de familiares, professores e gestores educacionais	Compreender como pais, professores e escola promovem a inclusão de estudantes autistas na Educação Infantil, em uma escola localizada no município de Vitória, Espírito Santo.	Pesquisa de campo.
08	LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros (2012)	Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar	Compreender como pais, professores e escola promovem a inclusão de estudantes autistas na Educação Infantil, em uma escola localizada no município de Vitória, Espírito Santo.	Pesquisa de campo, de abordagem quantitativa.
09	MYSKALO, A. L. *et al*. (2023)	Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores	Compreender a importância da formação docente voltada para a educação inclusiva.	Pesquisa bibliográfica articulada à pesquisa de campo, com abordagem qualitativa.

Fonte: Autoria própria (2026).

Com o intuito de analisar as contribuições dos autores mencionados no presente trabalho e no quadro 1, buscou-se os resultados/colaborações dos mesmos, mencionados no quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Resultados/colaborações dos autores

Nº	Autor/ano	Resultados/colaboração
01	SILVA, Daiana Kelle de Melo *et al*. (2025)	Os resultados evidenciam que as principais dificuldades se referem à falta de formação docente específica, da escassez de recursos pedagógicos e da falta de apoio multiprofissional. Por outro lado, evidenciam também possibilidades concretas, como a personalização das práticas, a construção de ambientes acolhedores e o fortalecimento da participação ativa das famílias. A inclusão efetiva exige investimento em formação contínua, infraestrutura adequada e colaboração entre escola, família e profissionais especializados, garantindo o pleno desenvolvimento das crianças com TEA.
02	SANTOS, Gutemberg Alves; PEREIRA, Rosa Martins Costa (2025)	Os estudos evidenciam que, apesar do reconhecimento da importância da inclusão, muitos educadores ainda se sentem despreparados para lidar com as especificidades do TEA, os estudos analisados revelam que os docentes reconhecem a importância da inclusão e demonstram empenho em adotar estratégias pedagógicas diversificadas, pautadas no lúdico, na interação social e no respeito às particularidades de cada criança. Contudo, também evidenciam dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada, à carência de recursos materiais e humanos, bem como às barreiras comunicacionais, sensoriais e sociais que permeiam o cotidiano escolar.
03	BEZERRA, Marli de Figueiredo; PANTONI, Rodrigo Palucci (2021)	Este material tem por objetivo apresentar uma proposta de formação continuada destinada aos profissionais que atuam no acompanhamento e desenvolvimento de ações voltadas à inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.
04	DUTRA, Cláudia Pereira *et al*. (2008)	O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
05	SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves (2015)	A aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno (crenças), por parte da educadora, tenderam a ser determinantes para a sua prática. Entretanto, verificou-se uma baixa expectativa de autoeficácia, evidenciada pela pouca valorização de sua formação acadêmica; sentimentos de insegurança quanto à adequação de sua prática e a necessidade de receber apoio e partilhar as dificuldades. Estes resultados apontam para a necessidade da formação continuada dos professores de educação infantil, sobretudo daqueles que atuam na área do autismo.
06	FONSECA, Francine	A conscientização e sensibilização através do processo de capacitação pode reduzir o estigma associado ao TEA e promover uma cultura inclusiva no ambiente escolar. Para isso todos os

	Souza Alves (2024)	profissionais que atuam na escola devem ser envolvidos juntamente com os cuidadores, ou seja, os familiares das crianças TEA. Apesar dos avanços, ainda há desafios a superar. A inclusão é um processo contínuo que requer esforços colaborativos de educadores, profissionais da saúde, famílias e responsáveis pela elaboração de políticas públicas para criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.
07	DIAS, Roseli Francisco de Rocha (2020)	O percurso deste estudo provoca o desafio, de seguir estudando e pesquisando a temática da inclusão escolar e TEA, pois ainda, há muito o que fazer e conhecer sobre como de fato a inclusão escolar ocorre nas instituições, sabemos que é uma empreitada desafiadora para todos, do poder público governamental, famílias, crianças, escola, profissionais e sociedade em geral.
08	LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros (2012)	O percurso deste estudo provoca o desafio, de seguir estudando e pesquisando a temática da inclusão escolar e TEA, pois ainda, há muito o que fazer e conhecer sobre como de fato a inclusão escolar ocorre nas instituições, sabemos que é uma empreitada desafiadora para todos, do poder público governamental, famílias, crianças, escola, profissionais e sociedade em geral.
09	MYSKALO, A. L. *et al*. (2023)	A pesquisa evidenciou que um significativo número de professores não vivenciaram, na formação inicial, conhecimentos sobre educação especial, educação inclusiva e práticas inclusivas e no processo de formação continuada as poucas oportunidades que têm carecem da possibilidade de articular a realidade por eles vivenciadas no dia a dia da escola às teorias que recebem na formação o que culmina na carência de subsídios para a prática pedagógica inclusiva.

Fonte: Autoria própria (2026).

A inclusão escolar é um direito fundamental que garante a todas as crianças e jovens, independentemente de suas características ou necessidades, o acesso à educação de qualidade em escolas regulares. No caso de crianças e jovens com autismo, essa inclusão representa uma oportunidade para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional, ao mesmo tempo em que promove a convivência e a empatia, compreensão e cooperação entre os colegas desde cedo (Autismo e Realidade, 2025).

No mesmo pensamento, Silva (2025) fala que a ideia de inclusão não pode ser confundida com a simples igualdade entre os cidadãos, pois reconhecer as diferenças não significa excluir. Nesse sentido, a Educação Inclusiva emerge como um princípio norteador que visa assegurar o direito de todos à aprendizagem em ambientes comuns, promovendo a equidade e a valorização da diversidade. No entanto, embora avanços legais e políticas públicas tenham contribuído para ampliar o acesso de crianças com TEA às instituições de ensino regular, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à adaptação curricular e à oferta de suporte especializado.

> A Educação Inclusiva é mais que um ato de pensar sobre ou realizar alguma ação a respeito, é uma postura, é uma filosofia adotada em todos os sentidos, de forma holística. Para tanto, romper com práticas excludentes vivenciadas há séculos, para práticas inclusivas, sendo um processo que precisa ser amplamente discutido. (LEMOS, 2012, p.10)

A lei n° 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, menciona, como uma de suas diretrizes, o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis. A formação docente ou de outros profissionais capacitados, tanto inicial quanto continuada, desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que o desconhecimento sobre as características do transtorno pode gerar insegurança, práticas inadequadas e, consequentemente, dificultar o desenvolvimento da criança.

Para Dias (2020), o suporte de profissionais capacitados e o uso de metodologias adaptadas contribuem para o desenvolvimento cognitivo desses alunos, auxiliando na aquisição de novos conhecimentos e habilidades acadêmicas. Para as crianças sem autismo, a convivência com colegas que possuem diferentes necessidades fomenta o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência e aceitação das diferenças. Esse processo fortalece a formação de cidadãos mais tolerantes e preparados para viver em uma sociedade plural e inclusiva.

Na mesma visão, Sousa (2024) enfatiza que a formação continuada dos professores é fundamental para o avanço da educação inclusiva, pois investimentos em capacitação profissional possibilitam que os educadores estejam mais preparados para trabalhar com a diversidade em sala de aula. Dessa forma, práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes podem ser desenvolvidas.

O processo de inclusão vai além da simples inserção da criança no ambiente escolar. Trata-se de promover e garantir as mesmas condições reais de interação social, desenvolvimento cognitivo e autonomia, a ausência de recursos adequados, aliada à falta de conhecimento específico sobre o TEA, pode comprometer a efetividade das práticas inclusivas e reforçar processos de exclusão dentro do próprio espaço escolar.

De acordo com Sousa (2024(, uma das abordagens mais valorizadas para a inclusão das crianças com TEA no âmbito escolar, precisamente na esducação infantil, é a utilização de rotinas previsíveis. Alunos com TEA geralmente se beneficiam de uma estrutura clara e consistente, que ajuda a

reduzir a ansiedade e facilita o entendimento das expectativas escolares, isso pode incluir horários visualmente organizados.

Nesse período, a convivência com outras crianças possibilita experiências importantes de interação, comunicação e construção da autonomia. Entretanto, muitas crianças com TEA enfrentam dificuldades relacionadas á socialização, á expressão de sentimentos e a adaptação às rotinas escolares, o que pode gerar isolamento e limitar sua participação nas atividades coletivas. Além disso, estímulos excessivos, mudanças na rotina e dificuldades na comunicação podem causar desconforto e dificultar ainda mais sua integração no ambiente escolar.

Embora existam desafios na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, as possibilidades de superação são reais quando há compromisso, formação adequada, recursos pedagógicos e uma visão de educação centrada na valorização da diversidade. Promover uma educação inclusiva é investir em uma sociedade mais humana, empática e equitativa, menciona em sua obra Silva (2025).

A educação inclusiva requer uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa, capaz de atender às necessidades específicas de cada aluno, especialmente aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As estratégias pedagógicas e metodológicas adaptativas são essenciais para promover um ambiente de aprendizado eficaz e inclusivo. Este segmento explora a importância dessas estratégias e como elas podem ser implementadas na prática educacional. Para a confirmação, Sousa et. al. (2024) menciona que criar uma cultura escolar inclusiva é imprescindível. Isso envolve sensibilizar toda a comunidade escolar sobre as diferenças individuais e promover valores como respeito mútuo e aceitação da diversidade. Atividades coletivas que incluam todos os alunos podem fortalecer laços sociais e promover uma maior compreensão entre os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar não se limita ao acesso à instituição de ensino, sendo imprescindível assegurar condições que favoreçam a permanência, a participação e o desenvolvimento integral dessas crianças. Os resultados apontam que a inclusão de crianças com TEA contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de promover, entre os demais estudantes, valores relacionados ao respeito às diferenças, à empatia e à convivência em um ambiente diverso.

Todavia, ainda se verificam problemas relevantes, como a insuficiência de formação específica por parte dos docentes, a escassez de recursos

pedagógicos adaptados e a limitada atuação de equipes multiprofissionais no ambiente escolar. Nesse contexto, destaca-se a formação docente como elemento fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. A formação inicial e continuada possibilita aos professores o desenvolvimento de competências necessárias para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as especificidades dos alunos com TEA e favorecendo sua aprendizagem e socialização.

Diante do exposto, conclui-se que, apesar dos avanços observados, ainda há a necessidade de ampliar investimentos em formação docente, recursos educacionais e estratégias pedagógicas inclusivas, visando à superação das barreiras existentes no contexto escolar. Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a análise de práticas exitosas e avaliem a efetividade das políticas públicas educacionais, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Marli de Figueiredo. **Formação docente para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino médio integrado** -- Sertãozinho - SP, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

CAMPOS, Lívia Rezende Miranda Campos. et., al. **A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA.** Cadernos da

Fucamp, v.22, n.57, p.96-110/2023.

DIAS, Roseli Francisco da Rocha**. Inclusão de crianças autistas na educação infantil: um estudo a partir das concepções de familiares, professores e gestores educacionais**. Faculdade Vale do Crincaré– São Mateus - ES, 2020.

FERNANDES, P.; CORREIA, A. M. **Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva.** INTERRITÓRIOS| Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, BR|v.2 | n.3 [2016].

FONSECA, Francine Souza Alves. **Inclusão social no contexto escolar de crianças com transtorno do espectro autista.** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2024.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias. **Inclusão de crianças autistas: um estudo de concepção e interações no contexto escolar.** Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

MARQUES, I. C; CASTRO, P. A. **Formação de Professores e Educação Inclusiva: Um relato de experiência.** Revista Coopex, Patos/PB, v. 16, n. 02, p. 7.966-7.988, Ago-Set 2025.

MARIANO, Larissa Carlos. **O papel da família no processo de desenvolvimento das habilidades sociais em crianças com transtornos do espectro autista**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2023.

MISKALO, A. L. .; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA , D. M. V. R. . Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023.

SANTOS, G. A.; PEREIRA, R. M. C**Inclusão .de crianças com TEA na educação infantil: o olhar dos professores em pesquisas realizadas.** *REVISTA CADERNO PEDAGÓGICO – Studies Publicações e Editora Ltda*., Curitiba, v.22, n.12, p. 01-29.

2025.

SILVA, D. K. M.; *et al*. **Inclusão de crianças com TEA na educação infantil: desafios e possibilidades.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.* São Paulo, v. 11, n. 12, dez. 2025.

SOUSA, A. C., et., al. **EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: Teorias, Práticas e Desafios** 1. Ed – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024.

CAPÍTULO 14

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Irinaldo Caetano Marques
Paula Almeida de Castro
Tatiana Cristina Vasconcelos
Edilene Araújo dos Santos



A compreensão da deficiência intelectual passou por profundas transformações ao longo da história, deixando de ser concebida exclusivamente sob uma perspectiva biomédica e deficitária para incorporar abordagens que reconhecem a influência dos fatores sociais, culturais, educacionais e históricos no desenvolvimento humano. Atualmente, entende-se que as limitações apresentadas por pessoas com deficiência intelectual não decorrem apenas de aspectos individuais, mas também das barreiras impostas pelo ambiente, pelas práticas sociais e pelas concepções historicamente construídas acerca da deficiência como um todo.

Sob essa perspectiva, a educação desempenha papel fundamental na promoção da autonomia, da participação social e da construção da cidadania das pessoas com deficiência intelectual. Mais do que identificar limitações, torna-se necessário compreender as potencialidades do sujeito e, sobretudo no ambiente escolar, organizar e propor práticas pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento integral.

A discussão sobre a deficiência intelectual é relevante diante da necessidade de consolidar práticas educacionais comprometidas com os princípios da educação inclusiva e da equidade. Embora avanços legais e conceituais tenham ampliado o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, ainda persistem concepções pautadas no modelo médico e na visão do déficit, que limitam as oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem e participação social.

Dessa forma, torna-se necessário aprofundar o conhecimento sobre as diferentes perspectivas teóricas que fundamentam a compreensão da deficiência intelectual, contribuindo para a formação de educadores capazes de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, capazes de valorizar as potencialidades dos estudantes e superar barreiras atitudinais, sociais e educacionais.

Portanto, se questiona, de que maneira as diferentes concepções teóricas sobre a deficiência intelectual influenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação inclusiva e quais desafios ainda precisam ser superados para garantir o desenvolvimento, a autonomia e a participação plena dos estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar?

Trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e orientação analítica, fundamentada em referências normativas e conceituais da área e em estudos recentes.

Este capítulo tem como objetivo discutir as diferentes concepções teóricas sobre a deficiência intelectual, analisando como essas perspectivas influenciam o trabalho didático-pedagógico dos professores e as

possibilidades de aprendizagem dos estudantes no contexto da educação inclusiva.

DIFERENTES CONCEPÇÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Durante muitos anos, a deficiência intelectual foi compreendida predominantemente a partir de um modelo centrado no déficit, enfatizando as limitações cognitivas e adaptativas do indivíduo, guiado pelos paradigmas de intervenções médicas (Gimenez, 2022). Essa perspectiva contribuiu para a construção de estigmas sociais que restringiram o acesso das pessoas com deficiência aos diferentes espaços de participação social, educacional e profissional.

As consequências dessa compreensão ultrapassam o âmbito escolar e repercutem em diversos contextos da vida cotidiana. Em muitos casos, as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência intelectual relacionam-se menos às suas características individuais e mais às barreiras sociais que limitam sua autonomia, sua participação comunitária e o exercício pleno da cidadania.

Entre essas barreiras destacam-se o acesso restrito ao mercado de trabalho, a exclusão de atividades culturais, sociais e a baixa expectativa em relação às suas capacidades, pois se corrobora com Macedo; Lima e Gimenez (2023), que asseguram que é no desenvolvimento das competências e habilidades sociais, que as dificuldades das pessoas com deficiência intelectual se tornam mais evidentes, haja vista que em algumas situações a falta de fidedignidade nos diagnósticos inviabiliza as oportunidades de acesso e inclusão no ambiente escolar.

No contexto familiar, concepções pautadas exclusivamente nas limitações podem favorecer atitudes de superproteção e dependência, dificultando o desenvolvimento da autonomia e das habilidades necessárias para a vida cotidiana. Essa realidade reforça a necessidade de promover práticas educativas que valorizem as capacidades do indivíduo e estimulem sua participação ativa nos diferentes ambientes sociais.

Dessa forma, compreender a deficiência intelectual exige superar uma visão exclusivamente clínica ou diagnóstica, reconhecendo que o desenvolvimento humano resulta da interação contínua entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

A educação voltada às pessoas com deficiência intelectual deve estar fundamentada na promoção da autonomia, da independência funcional e

da participação social. Nesse contexto, instituições especializadas e escolas inclusivas desenvolvem estratégias pedagógicas que buscam favorecer o desenvolvimento das habilidades adaptativas necessárias para a vida diária.

Entre essas estratégias destacam-se as Atividades de Vida Diária (AVDs), que envolvem o ensino sistemático de competências relacionadas ao autocuidado, à organização pessoal, à alimentação, à higiene, à mobilidade e à participação nas tarefas domésticas. Essas atividades contribuem significativamente para o fortalecimento da independência funcional, ampliando as possibilidades de inclusão social e de qualidade de vida (AOTA, 2020, Trombly, 2019).

Entretanto, o trabalho educativo não deve restringir-se ao ensino de habilidades práticas. É fundamental compreender que o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual envolve também aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, exigindo práticas pedagógicas planejadas, contextualizadas e fundamentadas em referenciais teóricos consistentes.

PRESSUPOSTOS PARA A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A organização das práticas pedagógicas direcionadas às pessoas com deficiência intelectual pressupõe a compreensão de três aspectos fundamentais. Primeiramente, torna-se necessário conhecer as diferentes concepções teóricas acerca da deficiência intelectual e compreender como essas perspectivas influenciam as práticas educacionais.

Em segundo lugar, é imprescindível reconhecer que as representações sociais construídas historicamente sobre a deficiência contribuem para a produção de preconceitos, estigmas e processos de exclusão, afetando diretamente as oportunidades de aprendizagem e participação social.

Faz-se necessário identificar como os estereótipos relacionados à deficiência influenciam o cotidiano escolar, interferindo nas expectativas dos professores, nas relações interpessoais e nas oportunidades oferecidas aos estudantes.

A superação dessas concepções reducionistas constitui um dos principais desafios da educação inclusiva contemporânea, uma vez que possibilita o reconhecimento da pessoa com deficiência intelectual como sujeito de direitos, capaz de aprender, desenvolver-se e participar ativamente da sociedade.

PRINCIPAIS ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No cenário educacional brasileiro, três perspectivas teóricas exerceram significativa influência na compreensão do desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual: a abordagem histórico-cultural, a perspectiva cognitivista e a abordagem psicanalítica. Embora apresentem pressupostos distintos, todas contribuem para ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky (2008), compreende o desenvolvimento como resultado das interações sociais mediadas pela cultura. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído nas relações estabelecidas entre o sujeito e o meio, sendo posteriormente internalizado. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano social e, posteriormente, no plano individual.

Essa abordagem rompe com interpretações deterministas da deficiência ao afirmar que as limitações biológicas não determinam, por si só, o potencial de aprendizagem. O desenvolvimento depende das oportunidades de interação, da mediação pedagógica e da qualidade das experiências proporcionadas ao estudante. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o indivíduo recebe apoio de professores, familiares ou colegas mais experientes, possibilitando avanços que não seriam alcançados de forma independente.

Sob a perspectiva cognitivista, representada principalmente pelos estudos de Piaget (1976, 1978), o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da construção progressiva das estruturas cognitivas. O sujeito aprende ao interagir com o ambiente, reorganizando continuamente seus esquemas mentais através dos processos de assimilação, acomodação e equilibração.

Nesse contexto, a aprendizagem é compreendida como resultado da ação do indivíduo sobre o meio. Novos conhecimentos são incorporados aos esquemas já existentes por meio da assimilação; quando esses conhecimentos exigem modificações nas estruturas cognitivas previamente construídas, ocorre a acomodação, promovendo novos níveis de desenvolvimento intelectual.

A abordagem psicanalítica, fundamentada nas contribuições de Freud e desenvolvida posteriormente por diferentes autores, enfatiza a importância das relações afetivas, familiares e subjetivas na constituição do sujeito. Essa perspectiva considera que fatores emocionais podem interferir significativamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Freud, 2011).

No caso das pessoas com deficiência intelectual, práticas familiares marcadas pela superproteção podem limitar experiências fundamentais para a construção da autonomia. Entretanto, a psicanálise não reduz o desenvolvimento à influência familiar, mas destaca a importância do reconhecimento da subjetividade, da construção da identidade e do fortalecimento da autonomia, possibilitando que o indivíduo participe ativamente da vida social e exerça plenamente seus direitos.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A CONSTRUÇÃO DAS LIMITAÇÕES

As representações sociais acerca da deficiência intelectual constituem um importante objeto de investigação nas áreas da Educação, Psicologia e Ciências Sociais, uma vez que influenciam diretamente as formas de interação, os processos de inclusão e as oportunidades de desenvolvimento oferecidas às pessoas com deficiência. Essas representações são construídas historicamente e resultam das experiências, valores, crenças e concepções compartilhadas pelos diferentes grupos sociais, repercutindo significativamente na maneira como a deficiência é compreendida e vivenciada (Moscovici, 2015, Jodelet, 2001).

Sob essa perspectiva, a deficiência intelectual não pode ser entendida exclusivamente como uma condição clínica ou biológica, mas como um fenômeno que também se constitui nas relações sociais. As limitações frequentemente atribuídas às pessoas com deficiência decorrem, em grande medida, das barreiras sociais, culturais, atitudinais e institucionais que restringem sua participação plena na sociedade. Dessa forma, compreender as representações sociais torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

A família representa o primeiro espaço de socialização do indivíduo e exerce papel determinante na constituição da identidade e no desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência intelectual. Entretanto, a forma como a deficiência é compreendida no contexto familiar pode favorecer tanto processos de inclusão quanto de exclusão.

Em muitos casos, a deficiência ainda é associada à incapacidade, dependência permanente e impossibilidade de desenvolvimento, concepções que favorecem atitudes de superproteção e reduzem as oportunidades de participação da pessoa em diferentes contextos sociais. Tais perspectivas encontram-se frequentemente relacionadas à falta de informação sobre a deficiência e à permanência de modelos centrados exclusivamente nas limitações individuais.

Conforme discutem Luna e Naiff (2015), torna-se necessário superar a compreensão da deficiência baseada exclusivamente no déficit para reconhecer que cada sujeito apresenta características singulares, potencialidades próprias e diferentes formas de participação social. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de representar uma condição absoluta e passa a ser compreendida em interação com os contextos históricos, culturais e sociais nos quais o indivíduo está inserido.

Essa compreensão evidencia que comportamentos considerados inadequados em determinados ambientes podem refletir diferenças culturais e experiências de vida distintas, e não necessariamente limitações cognitivas. Uma criança oriunda de determinado contexto social pode apresentar dificuldades para compreender normas específicas de outro ambiente, sem que isso configure, por si só, uma deficiência intelectual. Assim, a diversidade cultural precisa ser considerada como elemento fundamental na avaliação do desenvolvimento humano.

A escola constitui um dos principais espaços de mediação entre o indivíduo e o conhecimento socialmente produzido. Sua função ultrapassa a simples transmissão de conteúdos curriculares, assumindo a responsabilidade pela democratização do acesso aos conhecimentos científicos, culturais e sociais produzidos historicamente pela humanidade.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar deve favorecer experiências capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais. A aprendizagem escolar representa um importante instrumento de inclusão social, uma vez que possibilita o desenvolvimento das funções cognitivas, da autonomia e da participação cidadã.

Embora a participação familiar seja essencial no processo educativo, ela não substitui o papel social da escola. Cabe à instituição escolar promover situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento integral do estudante, minimizando desigualdades e oferecendo condições para que todos tenham acesso aos conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente.

Contudo, as representações sociais negativas sobre a deficiência intelectual ainda influenciam significativamente as práticas escolares. Muitas vezes, a pessoa com deficiência continua sendo percebida prioritariamente por suas limitações biológicas, reduzindo-se as expectativas acerca de sua capacidade de aprendizagem e participação social.

Essa perspectiva reforça processos históricos de exclusão e restringe o desenvolvimento da autonomia, uma vez que o foco permanece direcionado ao que o sujeito não consegue realizar, em detrimento de suas potencialidades.

A compreensão contemporânea da deficiência intelectual reconhece que a autonomia não constitui uma característica inata, mas um processo construído nas relações sociais, educacionais e culturais estabelecidas ao longo da vida.

Historicamente, entretanto, predominou uma visão assistencialista da deficiência, segundo a qual as pessoas deveriam permanecer sob constante tutela da família ou das instituições especializadas. Essa concepção contribuiu para limitar oportunidades departicipação social e fortalecer relações de dependência.

Nesse contexto, a autonomia passou a ser compreendida como um atributo incompatível com a deficiência intelectual, reforçando estereótipos e práticas excludentes que dificultam o exercício da cidadania e dos direitos sociais.

Os estudos atuais, entretanto, demonstram que o desenvolvimento da autonomia depende das oportunidades oferecidas ao sujeito para tomar decisões, participar da vida comunitária, exercer responsabilidades e construir sua própria trajetória. Assim, a deficiência não deve ser compreendida como impedimento absoluto para a autonomia, mas como uma condição que exige apoio adequado e ambientes favoráveis ao desenvolvimento.

Entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo, os professores exercem papel decisivo na construção das possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. As concepções que orientam sua prática pedagógica influenciam diretamente as expectativas em relação aos alunos, a organização do ensino e as oportunidades efetivamente oferecidas no cotidiano escolar.

Diversos estudos apontam que muitos docentes ainda encontram dificuldades para desenvolver práticas inclusivas, seja pela insuficiência da formação inicial, seja pela permanência de concepções baseadas no modelo médico da deficiência. Nesses casos, o planejamento pedagógico tende a enfatizar limitações em vez de potencialidades.

Em contrapartida, práticas fundamentadas em perspectivas inclusivas reconhecem que todos os estudantes possuem capacidade de aprender quando lhes são oferecidas estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades educacionais.

Nesse contexto, o foco desloca-se da deficiência para os processos de aprendizagem, valorizando as possibilidades de desenvolvimento e a singularidade de cada estudante.Essa mudança de perspectiva implica compreender o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de estabelecer relações sociais, comunicar-se, desenvolver competências e participar plenamente da vida escolar.

Entre os princípios que caracterizam uma prática pedagógica inclusiva destacam-se:



Fonte: Elaborado pelos autores.

Historicamente, as áreas da Psicologia e da Educação contribuíram para a construção de diferentes modelos explicativos sobre a deficiência intelectual. Em determinados momentos, predominou uma perspectiva normatizadora, fundamentada na mensuração das capacidades cognitivas e na comparação dos indivíduos com padrões considerados normais de desenvolvimento.

Essa abordagem frequentemente atribuiu ao próprio sujeito a responsabilidade exclusiva por seu desempenho escolar e social,

desconsiderando a influência das condições educacionais, das oportunidades de aprendizagem e das barreiras impostas pelo contexto.

Em contraposição, a perspectiva histórico-cultural propõe uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, reconhecendo que as funções psicológicas superiores são construídas por meio das interações sociais e da mediação pedagógica. Sob essa ótica, o desenvolvimento não depende exclusivamente das características biológicas do indivíduo, mas das experiências culturais e educacionais às quais ele tem acesso.

Consequentemente, a educação inclusiva fundamentada nessa abordagem desloca o foco da deficiência para as possibilidades de aprendizagem, compreendendo que o ensino deve criar condições para que todos os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento.

Assim, superar representações sociais baseadas no déficit constitui condição indispensável para a consolidação de práticas educacionais comprometidas com os princípios da inclusão, da equidade e da justiça social, reconhecendo as pessoas com deficiência intelectual como sujeitos de direitos, capazes de aprender, desenvolver-se e participar plenamente da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão contemporânea da deficiência intelectual exige a superação de concepções centradas exclusivamente nas limitações individuais. As evidências científicas demonstram que o desenvolvimento humano resulta da interação entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais, sendo fortemente influenciado pelas oportunidades de aprendizagem e pelas condições de participação social.

Nesse sentido, as contribuições das abordagens histórico-cultural, cognitivista e psicanalítica ampliam a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e oferecem fundamentos para práticas pedagógicas mais inclusivas. Ao reconhecer a pessoa com deficiência intelectual como sujeito histórico, social e capaz de aprender, a educação passa a assumir papel estratégico na promoção da autonomia, da inclusão e da cidadania.

A consolidação de práticas educacionais inclusivas requer o compromisso com uma pedagogia que valorize as potencialidades dos estudantes, elimine barreiras à aprendizagem e favoreça a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

REFERÊNCIAS

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. **Occupational therapy practice framework: domain and process**. 4. ed. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 74, supl. 2, 2020.

FERREIRA, Inês Catão Henriques; BATISTA, Cristina Abranches Mota. O olhar da psicanálise sobre a deficiência intelectual: de copista a autor de sua própria história. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4031. Acesso em: 8 jul. 2026.

GIMENEZ, Roberto. As concepções e os direitos das pessoas com deficiência: os desafios para ser sujeito da inclusão. **Parlamento e Sociedade**, v. 10, p. 123-136, 2022. Disponível em: https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/247. Acesso em: 9 jul. 2026.

LUNA, Marla Bernardes Carmino dos Santos; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais da deficiência nas famílias: um estudo comparativo. **Psicologia e Saber Social**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 19-33, 2015. DOI: https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.11311. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/view/11311. Acesso em: 8 jul. 2026.

MACEDO, Gabriel; LEITE, Priscila de Lima; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva e deficiência intelectual no Brasil: revisão integrativa de literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 50-93, jan./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v24n1p50-93. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072024000100050. Acesso em: 9 jul. 2026.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

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

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 15

A CENTRALIDADE DA OCUPAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Letícia de Alencar Andrade
Lizandra Lívia Soares dos Santos
Irinaldo Caetano Marques



O desenvolvimento humano é um processo histórico, relacional e contínuo, produzido pela interação entre características pessoais, vínculos, práticas culturais, condições materiais e oportunidades de participação. Embora as mudanças biológicas, cognitivas e emocionais sejam relevantes, elas não explicam isoladamente como as pessoas constroem modos de viver, pertencimentos, competências e projetos. A experiência humana se organiza no cotidiano por meio daquilo que as pessoas fazem, desejam fazer, precisam fazer e são socialmente autorizadas ou impedidas de realizar.

É nesse horizonte que a ocupação assume centralidade. Na Terapia Ocupacional, ocupação não equivale a qualquer tarefa executada de modo mecânico. Trata-se de uma experiência situada, dotada de significado, vinculada a tempos, espaços, relações, valores e papéis sociais. Brincar, estudar, trabalhar, cuidar, descansar, circular pela cidade, participar de grupos, produzir arte e manter vínculos são ocupações que estruturam a vida e contribuem para a percepção que o sujeito constrói sobre si mesmo.

A Ciência da Ocupação consolidou a compreensão de que o envolvimento em ocupações significativas está relacionado à saúde, ao bem-estar e à identidade. Wilcock (2006) sustenta que fazer, ser, tornar-se e pertencer são dimensões indissociáveis da experiência ocupacional. Kielhofner (2008), por sua vez, mostra que volição, habituação, capacidade de desempenho e ambiente se articulam na organização do comportamento ocupacional. Esses referenciais permanecem relevantes, mas precisam ser atualizados à luz das desigualdades, dos direitos e das múltiplas formas de participação social.

A literatura recente amplia esse debate. Silva e Oliver (2024) demonstram que a participação social ocupa posição transversal na formação e na prática da Terapia Ocupacional, articulando cidadania, autonomia, inclusão, emancipação, cotidiano e modos de vida. Melo e Constantinidis (2024), ao analisarem o núcleo profissional da Terapia Ocupacional em saúde mental, identificam que a atividade humana, o fazer, a ocupação e o cotidiano permanecem como referências centrais da especificidade profissional, mesmo em campos marcados por práticas híbridas e interprofissionais.

Essas contribuições permitem superar uma leitura individualizante da ocupação. As pessoas não escolhem e realizam ocupações em condições iguais. Classe social, gênero, raça, deficiência, território, geração, políticas públicas e organização institucional influenciam quem pode estudar, trabalhar, circular, cuidar de si, descansar ou participar de decisões. Portanto,

a ocupação é simultaneamente experiência pessoal e fenômeno social, atravessado por relações de poder e por condições concretas de acesso.

A problematização que orienta este capítulo emerge dessa dupla dimensão. Se a ocupação é central para o desenvolvimento, a saúde e a identidade, a ausência de oportunidades ocupacionais, a imposição de atividades sem sentido e as barreiras à participação podem produzir sofrimento, desfiliação e perda de autonomia. Ao mesmo tempo, a Terapia Ocupacional necessita explicitar como seu núcleo profissional se organiza em torno da ocupação sem reduzir sua prática a técnicas instrumentais ou a uma identidade rígida e fechada.

Diante disso, formula-se a seguinte questão norteadora: de que modo a centralidade da ocupação contribui para compreender o desenvolvimento humano e orientar práticas de Terapia Ocupacional voltadas à promoção da saúde, à participação social e à construção da identidade? O objetivo geral é analisar criticamente a ocupação como elemento estruturante do desenvolvimento humano e da prática terapêutico-ocupacional. Especificamente, busca-se: discutir a relação entre ocupação, aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida; examinar como as ocupações participam da produção de saúde, bem-estar e identidade; e analisar as condições sociais, políticas e profissionais que favorecem ou restringem a participação ocupacional.

Do ponto de vista metodológico, o texto caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e caráter analítico. O manuscrito original foi reorganizado e cotejado com literatura clássica da Ciência da Ocupação e com dois artigos de 2024 fornecidos como apoio: Silva e Oliver (2024), sobre participação social na formação em Terapia Ocupacional, e Melo e Constantinidis (2024), sobre o campo e o núcleo profissional da profissão em saúde mental. A análise priorizou convergências, tensões e implicações para a prática, sem constituir uma revisão sistemática.

O capítulo está estruturado em três subtemas. O primeiro discute a ocupação como matriz do desenvolvimento humano e de organização do cotidiano. O segundo analisa as relações entre ocupação, saúde, identidade e continuidade biográfica. O terceiro apresenta subtópicos que respondem aos objetivos do estudo, abordando participação social, justiça ocupacional, ciclo de vida, núcleo profissional, interdisciplinaridade e desafios contemporâneos. Ao final, as considerações finais retomam a questão norteadora e sintetizam as principais implicações teóricas e profissionais.

OCUPAÇÃO, COTIDIANO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A ocupação participa da organização da experiência desde os primeiros anos de vida. Ao brincar, explorar objetos, imitar gestos e interagir com outras pessoas, a criança não apenas adquire habilidades; ela aprende formas de comunicação, regras sociais, possibilidades de ação e modos de atribuir sentido ao mundo. O desenvolvimento, nessa perspectiva, não antecede a ocupação, mas ocorre por meio dela.

A relação entre ocupação e desenvolvimento rompe com explicações lineares. Uma mesma atividade pode produzir experiências distintas conforme o contexto, o significado e a possibilidade de escolha. Brincar em ambiente seguro, com parceiros disponíveis e liberdade de exploração, não produz os mesmos efeitos que executar uma tarefa repetitiva, controlada e desvinculada dos interesses da criança. O valor desenvolvimental da ocupação depende de engajamento, desafio adequado, interação e significado.

Na adolescência, ocupações relacionadas à escola, grupos de convivência, cultura, esporte e participação digital contribuem para experimentação de papéis e construção de projetos. A identidade se torna mais complexa à medida que o jovem testa competências, reconhece pertencimentos e negocia expectativas familiares e sociais. Restrições de acesso à educação, à mobilidade e ao lazer podem limitar essas experiências e produzir trajetórias marcadas por exclusão.

Na vida adulta, trabalho, cuidado, participação comunitária e responsabilidades familiares organizam o tempo e sustentam reconhecimento social. Entretanto, a centralidade do trabalho não deve obscurecer outras ocupações essenciais, como descanso, lazer, participação política e cuidado de si. A sobrecarga ocupacional, a precarização e a ausência de tempo livre podem comprometer saúde e qualidade de vida mesmo quando há participação intensa em atividades socialmente valorizadas.

No envelhecimento, a continuidade ocupacional favorece identidade, autonomia e pertencimento. A aposentadoria, perdas funcionais, mudanças domiciliares e redução das redes sociais podem alterar profundamente o cotidiano. A intervenção terapêutico-ocupacional precisa considerar não apenas manutenção de capacidades, mas possibilidades de reinvenção das ocupações e dos papéis. A velhice não deve ser reduzida à preservação funcional; envolve criação de novos sentidos e modos de participação.

O ciclo de vida, contudo, não pode ser compreendido como sequência universal de etapas. Trajetórias ocupacionais são marcadas por desigualdades e por eventos inesperados. Adoecimento, deficiência,

migração, desemprego, violência, maternidade, encarceramento e mudanças territoriais podem reorganizar abruptamente hábitos e papéis. A Terapia Ocupacional contribui ao analisar como essas transições afetam o fazer cotidiano e como podem ser construídas alternativas viáveis.

A noção de cotidiano é indispensável para compreender o desenvolvimento. O cotidiano reúne repetições, ritmos, imprevistos e negociações que sustentam a vida. É nele que habilidades são incorporadas, relações são mantidas e identidades são confirmadas ou transformadas. Melo e Constantinidis (2024) mostram que o cotidiano, ao lado da atividade humana e da ocupação, permanece como eixo central do núcleo profissional da Terapia Ocupacional.

Essa centralidade não significa que toda ocupação seja automaticamente benéfica. Atividades podem ser impostas, alienantes, perigosas ou incompatíveis com os valores da pessoa. Ocupações também podem reproduzir desigualdades, sobrecarga e violência. A análise terapêutico-ocupacional deve, portanto, considerar qualidade, sentido, contexto e possibilidade de escolha, evitando uma visão idealizada do fazer humano.

A aprendizagem ocupacional ocorre quando a pessoa experimenta, ajusta estratégias, recebe apoio e atribui significado à ação. A competência não é apenas domínio técnico, mas capacidade de agir em situações reais, negociar demandas e sustentar participação. Intervenções que isolam componentes corporais de suas ocupações podem ser necessárias em determinados momentos, mas não substituem experiências contextualizadas.

A ocupação também organiza temporalidade. Há ocupações diárias, sazonais, episódicas e biográficas. Algumas sustentam continuidade; outras marcam transições. Compreender essa temporalidade permite identificar quais mudanças são desejadas, quais foram impostas e quais atividades podem apoiar reconstrução do cotidiano.

OCUPAÇÃO, SAÚDE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A relação entre ocupação e saúde não deve ser reduzida à ideia de que manter-se ocupado evita adoecimento. Saúde ocupacionalmente produzida envolve equilíbrio possível entre demandas, descanso, pertencimento, autonomia e significado. Uma rotina intensa pode coexistir com sofrimento quando as atividades são impostas, precárias ou incompatíveis com os valores da pessoa.

Wilcock (2006) relaciona saúde à possibilidade de fazer, ser, tornar-se e pertencer. Fazer refere-se à ação e à participação; ser, à experiência de

existir e reconhecer-se; tornar-se, à transformação e ao projeto; pertencer, às relações e aos lugares sociais. Essas dimensões mostram que a ocupação é simultaneamente prática, identidade e vínculo.

A identidade ocupacional corresponde à narrativa que a pessoa constrói sobre quem é e quem deseja tornar-se a partir de suas experiências de participação. Kielhofner (2008) destaca que interesses, valores, hábitos e papéis se articulam na produção dessa identidade. Quando uma pessoa perde abruptamente uma ocupação central, como trabalho, cuidado familiar ou prática artística, pode experimentar ruptura biográfica mesmo que outras capacidades permaneçam preservadas.

Christiansen (1999) argumenta que as pessoas constroem e expressam identidade por meio das ocupações. Essa construção é relacional: o significado de ser estudante, trabalhador, mãe, atleta ou cuidador depende de reconhecimento social e de condições para exercer o papel. A identidade não é propriedade fixa, mas processo contínuo de interpretação e negociação.

A Terapia Ocupacional pode apoiar reconstruções identitárias diante de adoecimento, deficiência ou exclusão. Isso envolve reconhecer perdas, valorizar competências preservadas, experimentar novas formas de participação e evitar que o sujeito seja reduzido ao diagnóstico. A escolha das atividades deve dialogar com história, valores e projetos, e não apenas com objetivos funcionais definidos externamente.

A saúde também se relaciona à possibilidade de pertencer. Participar de grupos, circular em espaços públicos, produzir cultura e exercer cidadania são dimensões ocupacionais. Silva e Oliver (2024) mostram que a participação social é compreendida na Terapia Ocupacional tanto como envolvimento em ocupações quanto como relação com instituições, direitos, espaços públicos e processos decisórios.

Essa concepção amplia a prática para além do atendimento individual. Barreiras à saúde podem estar no transporte, na organização do trabalho, na violência territorial, na inacessibilidade ou no preconceito. Intervenções centradas apenas na adaptação do indivíduo correm o risco de naturalizar condições injustas. A profissão precisa atuar também sobre ambientes, redes e políticas.

A construção da identidade é atravessada por marcadores sociais. Raça, gênero, classe, deficiência, sexualidade e geração influenciam quais ocupações são valorizadas, proibidas ou atribuídas a cada pessoa. Mulheres podem ser sobrecarregadas por ocupações de cuidado; pessoas com deficiência podem ter oportunidades reduzidas de trabalho e lazer; populações racializadas podem enfrentar restrições de mobilidade e reconhecimento.

A promoção da saúde exige, portanto, compromisso com a ampliação de possibilidades ocupacionais. Isso não significa prescrever uma rotina ideal, mas favorecer condições para que a pessoa participe de atividades significativas e exerça escolhas. A autonomia é relacional: depende de apoio, acessibilidade, recursos e reconhecimento.

A identidade profissional da própria Terapia Ocupacional também se constrói em torno da ocupação. Melo e Constantinidis (2024) identificam que, mesmo em um campo interprofissional como a saúde mental, atividade humana, fazer, ocupação e cotidiano sustentam a especificidade do trabalho. Essa conclusão reforça a necessidade de explicitar o raciocínio ocupacional nas práticas sem transformá-lo em fronteira rígida.

PARTICIPAÇÃO OCUPACIONAL, JUSTIÇA E NÚCLEO PROFISSIONAL

Participação social como dimensão do desenvolvimento e da saúde

A participação social envolve presença, envolvimento, relações e poder de decisão. Não se resume à frequência em espaços ou atividades. Uma pessoa pode estar matriculada na escola, inserida em um serviço ou presente em uma comunidade sem ter voz, escolhas ou reconhecimento. A qualidade da participação depende de acesso, pertencimento e possibilidade de influenciar processos.

Silva e Oliver (2024) mostram que o conceito possui múltiplos sentidos na Terapia Ocupacional, abrangendo convivência, inserção social, exercício de direitos, envolvimento em ocupações e circulação por espaços públicos e privados. Essa diversidade não representa fragilidade, mas exige clareza conceitual para que a participação seja analisada em relação ao contexto e aos objetivos da intervenção.

A participação contribui para o desenvolvimento porque oferece oportunidades de aprendizagem, negociação e reconhecimento. Em ambientes inclusivos, a pessoa experimenta papéis, estabelece vínculos e amplia repertórios. Em contextos excludentes, pode desenvolver estratégias de resistência, mas também enfrentar isolamento e redução de oportunidades.

A promoção da participação requer análise das barreiras institucionais. Horários rígidos, linguagens inacessíveis, atitudes discriminatórias e ausência de transporte podem restringir o envolvimento. O terapeuta ocupacional pode atuar na adaptação de atividades e ambientes, na mediação de redes e na construção de estratégias coletivas.

A participação também é direito político. Envolver usuários nas decisões sobre tratamento, projetos e serviços modifica relações de poder e

fortalece autonomia. Silva e Oliver (2024) destacam que a formação profissional precisa articular participação social a cidadania, inclusão, emancipação e políticas públicas.

Justiça ocupacional, desigualdades e direito à ocupação

A justiça ocupacional parte do reconhecimento de que oportunidades de fazer, ser, tornar-se e pertencer são distribuídas de forma desigual. Algumas pessoas dispõem de ampla escolha, enquanto outras enfrentam privação, marginalização, alienação ou desequilíbrio ocupacional. Essas condições não são apenas individuais, mas produzidas por estruturas econômicas, políticas e culturais.

A privação ocupacional ocorre quando fatores externos impedem participação prolongada em ocupações significativas. Pode estar presente em instituições totais, territórios violentos, desemprego persistente, barreiras arquitetônicas ou ausência de serviços. A marginalização ocupacional surge quando escolhas são limitadas por normas e expectativas sociais, mesmo quando há aparente participação.

O desequilíbrio ocupacional pode ser observado em rotinas sobrecarregadas, marcadas por trabalho excessivo e pouco descanso, ou em contextos de inatividade imposta. Ambas as situações afetam saúde. A análise não deve buscar um equilíbrio universal, mas compreender o que é sustentável e significativo para cada pessoa.

A Terapia Ocupacional comprometida com justiça ocupacional precisa combinar intervenção individual, ação comunitária e incidência institucional. Adaptar uma tarefa pode ser necessário, mas pode ser insuficiente quando a barreira está em uma política de acesso ou em uma prática discriminatória.

Silva e Oliver (2024) identificam que temas como políticas públicas, vulnerabilidade social, racismo, gênero, trabalho e mobilidade fazem parte da formação em Terapia Ocupacional. Essa presença demonstra que participação e ocupação precisam ser analisadas em relação às desigualdades e aos direitos.

Ocupações significativas ao longo do ciclo de vida

Na infância, brincar, explorar e participar da vida familiar e escolar constituem ocupações centrais. A intervenção deve ampliar oportunidades de brincar e aprender, evitando transformar toda atividade em treinamento terapêutico. O brincar possui valor em si mesmo e contribui para imaginação, autonomia e vínculos.

Na adolescência, pertencimento a grupos, participação cultural, uso de tecnologias e construção de projetos ganham relevância. Intervenções que ignoram interesses juvenis tendem a produzir baixa adesão. O terapeuta ocupacional precisa reconhecer linguagens, territórios e formas contemporâneas de sociabilidade.

Na vida adulta, trabalho e cuidado são frequentemente centrais, mas não exclusivos. Desemprego, adoecimento e precarização podem produzir rupturas identitárias. A intervenção pode apoiar reorganização da rotina, reconversão profissional, equilíbrio entre demandas e retomada de atividades de lazer e participação.

No envelhecimento, continuidade e adaptação das ocupações favorecem autonomia e sentido. A redução de capacidades não implica abandono automático de atividades. Mudanças no modo de fazer, no ambiente e no nível de apoio podem preservar participação.

Em todas as fases, transições exigem revisão de hábitos e papéis. A Terapia Ocupacional pode apoiar essas mudanças ao identificar o que precisa ser mantido, transformado ou substituído. O objetivo não é restaurar uma rotina idealizada, mas construir continuidade possível e significativa.

Núcleo profissional e interdisciplinaridade

A centralidade da ocupação também é fundamental para delimitar o núcleo profissional da Terapia Ocupacional. Em campos complexos, muitas ações são compartilhadas por diferentes profissões. Escuta, acolhimento, educação em saúde e trabalho em rede podem compor uma clínica comum. A especificidade emerge do modo como o terapeuta ocupacional analisa atividade, cotidiano, participação e significado.

Melo e Constantinidis (2024) identificam que o núcleo específico da profissão é frequentemente pouco descrito, especialmente em saúde mental, onde práticas híbridas são necessárias. Os autores não defendem isolamento disciplinar, mas maior clareza sobre a contribuição singular da Terapia Ocupacional.

Preservar o núcleo profissional significa explicitar o raciocínio ocupacional. Ao propor uma atividade, o terapeuta precisa justificar por que ela é relevante, que dimensões do cotidiano mobiliza, quais barreiras enfrenta e como se relaciona aos projetos do usuário. Sem essa explicitação, a ocupação pode ser reduzida a recurso genérico.

A interdisciplinaridade não elimina identidades profissionais. Ao contrário, o diálogo é mais potente quando cada núcleo apresenta conhecimentos específicos e permanece aberto à construção

compartilhada. A ocupação oferece à Terapia Ocupacional uma perspectiva própria para compreender saúde e participação.

A formação precisa sustentar essa capacidade. Silva e Oliver (2024) mostram que participação social é trabalhada por meio de ensino, pesquisa, extensão e diferentes cenários. A aproximação entre teoria e prática permite que estudantes compreendam conceitos no encontro com pessoas, territórios e instituições.

Práticas centradas na ocupação e no cotidiano

Uma prática centrada na ocupação inicia pela compreensão do cotidiano da pessoa e das atividades que possuem relevância para ela. A avaliação deve incluir interesses, valores, hábitos, papéis, redes e condições ambientais. Instrumentos padronizados podem apoiar, mas não substituem narrativa e observação contextual.

A definição de objetivos precisa ser compartilhada. Metas exclusivamente funcionais podem não produzir mudanças significativas se não estiverem vinculadas a ocupações desejadas. Aumentar amplitude de movimento ganha sentido quando relacionado a vestir-se, cozinhar, trabalhar ou brincar.

A intervenção pode envolver restauração de capacidades, adaptação, ensino de estratégias, modificação ambiental e construção de redes. A escolha depende do potencial de mudança, do contexto e das preferências do usuário. Nenhuma abordagem é suficiente isoladamente.

O acompanhamento deve observar não apenas execução, mas satisfação, pertencimento, autonomia e sustentabilidade. Uma atividade pode ser tecnicamente realizada e ainda assim não ser incorporada ao cotidiano. O sucesso depende da possibilidade de continuidade em condições reais.

A prática centrada na ocupação também exige reflexividade. O profissional precisa analisar valores próprios, expectativas institucionais e riscos de impor padrões de produtividade ou independência. Autonomia pode incluir aceitar ajuda e decidir como participar.

Desafios contemporâneos para a Terapia Ocupacional

Entre os desafios contemporâneos está a necessidade de responder a mudanças tecnológicas, transformações do trabalho, envelhecimento populacional e ampliação das desigualdades. Novas ocupações digitais coexistem com precarização, vigilância e exclusão de pessoas sem acesso. A profissão precisa analisar benefícios e riscos dessas transformações.

A pandemia e outras crises coletivas evidenciaram como rupturas de rotina afetam saúde e identidade. Isolamento, ensino remoto, trabalho doméstico intensificado e perda de vínculos reorganizaram ocupações em larga escala. Esses eventos mostram que saúde ocupacional depende de condições sociais e políticas.

Outro desafio é produzir evidências sem reduzir a complexidade da ocupação a indicadores simples. Avaliar participação, significado e identidade exige métodos quantitativos e qualitativos. A pesquisa precisa combinar rigor com sensibilidade às singularidades e aos contextos.

A formação profissional deve integrar fundamentos teóricos, raciocínio ocupacional, direitos humanos e trabalho em rede. Silva e Oliver (2024) evidenciam currículos flexíveis e múltiplos caminhos para abordar participação social. Essa diversidade precisa ser acompanhada de clareza sobre conceitos e competências.

Por fim, a Terapia Ocupacional necessita ampliar sua presença nos debates públicos. Mobilidade, educação, trabalho, cultura e proteção social são campos diretamente relacionados às oportunidades ocupacionais. A defesa do direito à participação constitui parte da responsabilidade ética da profissão.

Formação profissional e produção de conhecimento sobre ocupação

A compreensão da ocupação como núcleo da Terapia Ocupacional precisa ser construída desde a formação inicial. Não basta apresentar definições em disciplinas introdutórias; é necessário mobilizar o conceito na análise de situações concretas, nos estágios, na extensão e na pesquisa. Quando a ocupação aparece apenas como conteúdo teórico, estudantes podem reproduzir práticas centradas em procedimentos sem explicitar sua relação com o cotidiano e a participação.

Silva e Oliver (2024) evidenciam que a participação social é abordada por docentes em diferentes campos e por meio de múltiplas estratégias de ensino, pesquisa e extensão. Essa diversidade favorece a formação, desde que os estudantes sejam apoiados a reconhecer princípios comuns, como direitos, autonomia, inclusão, cidadania e envolvimento em ocupações significativas.

A formação também precisa problematizar as fronteiras entre atividade, ocupação e recurso terapêutico. Uma atividade selecionada pelo profissional não se torna automaticamente ocupação significativa. É necessário compreender quem atribui sentido, em que contexto a ação ocorre, quais relações mobiliza e como se conecta à história e aos projetos da pessoa.

O raciocínio profissional deve ser documentado e discutido. Registros de casos, supervisões e seminários podem explicitar como o terapeuta identifica demandas ocupacionais, formula hipóteses e avalia resultados. Essa explicitação fortalece o núcleo profissional e facilita o diálogo interdisciplinar.

A produção científica enfrenta o desafio de investigar fenômenos complexos sem esvaziar suas dimensões subjetivas e sociais. Estudos sobre desempenho podem ser combinados a narrativas, observação do cotidiano e análise de contextos. Métodos participativos também permitem que usuários contribuam para definir problemas e interpretar resultados.

Melo e Constantinidis (2024) apontam que a descrição insuficiente do núcleo profissional pode fragilizar o reconhecimento da Terapia Ocupacional. Ampliar a produção de conhecimento sobre ocupação e cotidiano não significa buscar homogeneidade absoluta, mas tornar mais visíveis os fundamentos que orientam práticas em campos diversos.

A formação continuada é igualmente necessária. Mudanças sociais, tecnológicas e políticas produzem novas formas de ocupação e novas barreiras. Profissionais precisam atualizar repertórios sem abandonar a análise crítica sobre significado, direitos e desigualdades.

Por fim, a pesquisa e a formação devem dialogar com conhecimentos produzidos em diferentes territórios. Referenciais internacionais são relevantes, mas precisam ser interpretados à luz das realidades brasileiras, das políticas públicas, das desigualdades e das experiências comunitárias.

Essa perspectiva também exige atenção à linguagem utilizada na produção acadêmica e profissional. Termos como independência, produtividade e adaptação não são neutros e podem carregar expectativas normativas sobre corpos, ritmos e modos de viver. Uma abordagem centrada na ocupação precisa reconhecer que participação significativa pode assumir formas diversas e incluir apoio, interdependência e escolhas que não correspondem aos padrões dominantes.

Na avaliação de resultados, é importante combinar indicadores de desempenho com informações sobre satisfação, pertencimento, autonomia e continuidade. Uma intervenção pode produzir melhora técnica sem transformar a participação cotidiana. Por isso, o acompanhamento deve verificar se as mudanças foram incorporadas à vida real e se ampliaram possibilidades de escolha.

Os serviços também precisam criar condições institucionais para práticas centradas na ocupação. Tempo insuficiente, metas exclusivamente quantitativas e fragmentação do cuidado podem reduzir a intervenção a procedimentos. Supervisão, discussão de casos, trabalho em rede e

participação dos usuários são condições que sustentam um raciocínio mais complexo.

A centralidade da ocupação, portanto, não é apenas princípio teórico. Ela funciona como critério para avaliar a coerência entre objetivos, métodos e resultados da Terapia Ocupacional. Quanto mais a intervenção se conecta ao cotidiano, aos direitos e aos projetos dos sujeitos, maior sua capacidade de produzir mudanças socialmente relevantes.

Nos processos coletivos, a análise ocupacional pode identificar como grupos organizam rotinas, distribuem responsabilidades e constroem formas de pertencimento. Oficinas, projetos culturais, ações territoriais e iniciativas de geração de renda não devem ser avaliados apenas pelo produto final, mas por sua capacidade de ampliar vínculos, circulação e participação decisória.

A atuação comunitária evidencia que ocupações são produzidas de forma compartilhada. Festas, práticas religiosas, atividades de cuidado e movimentos sociais constituem repertórios coletivos que expressam memória e identidade. Intervenções que desconsideram essas práticas podem impor modelos externos e fragilizar redes existentes.

O reconhecimento dos saberes cotidianos é, portanto, condição ética. Usuários e comunidades não são apenas destinatários de técnicas; possuem conhecimentos sobre estratégias, recursos e modos de enfrentar dificuldades. A prática colaborativa transforma esses saberes em parte do processo de avaliação e planejamento.

Em contextos institucionais, a Terapia Ocupacional também pode analisar como regras e rotinas limitam escolhas. Horários inflexíveis, atividades padronizadas e ausência de participação dos usuários produzem ambientes ocupacionalmente empobrecidos. Modificar essas condições pode ser tão relevante quanto intervir individualmente.

Essas considerações reafirmam que a ocupação conecta dimensões micro e macrossociais. O gesto cotidiano, a identidade e o pertencimento estão ligados a políticas, instituições e relações de poder. A centralidade da ocupação permite à profissão transitar entre essas escalas sem perder o foco na experiência concreta das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora deste capítulo buscou compreender como a centralidade da ocupação contribui para explicar o desenvolvimento humano e orientar práticas de Terapia Ocupacional voltadas à saúde, à participação social e à identidade. A análise demonstra que as ocupações organizam o cotidiano, possibilitam aprendizagem, sustentam vínculos e

participam da construção das narrativas que as pessoas elaboram sobre si mesmas.

A ocupação não deve ser compreendida apenas como instrumento terapêutico. Ela constitui fenômeno humano, prática social e dimensão política. Sua relação com saúde depende de significado, escolha, apoio, equilíbrio e possibilidade de pertencimento. Ocupações impostas, precárias ou inacessíveis podem produzir sofrimento, enquanto oportunidades significativas podem favorecer autonomia e continuidade biográfica.

Os artigos atuais utilizados como apoio reforçam duas implicações. Silva e Oliver (2024) evidenciam que a participação social atravessa diferentes campos, metodologias e práticas da formação em Terapia Ocupacional. Melo e Constantinidis (2024) mostram que ocupação, atividade humana, fazer e cotidiano permanecem no núcleo profissional, mesmo em campos interprofissionais e marcados por práticas híbridas.

A contribuição da Terapia Ocupacional reside em analisar as relações entre sujeito, atividade, ambiente e contexto social. Essa perspectiva permite intervir sobre capacidades, tarefas, redes, instituições e políticas. Preservar o núcleo profissional não significa produzir fronteiras rígidas, mas explicitar o raciocínio ocupacional e dialogar com outros saberes.

Também se conclui que a promoção da saúde exige compromisso com justiça ocupacional. Desigualdades de classe, raça, gênero, deficiência e território limitam oportunidades de participação. A profissão precisa reconhecer essas determinações e combinar cuidado individual, ação comunitária e incidência institucional.

Em síntese, a ocupação é central porque nela se articulam desenvolvimento, identidade, saúde e participação. Ao sustentar práticas centradas no cotidiano e nos direitos, a Terapia Ocupacional contribui para que pessoas e coletivos ampliem possibilidades de fazer, ser, tornar-se e pertencer.

REFERÊNCIAS

CHRISTIANSEN, Charles H. Defining lives: occupation as identity: an essay on competence, coherence, and the creation of meaning. **American Journal of Occupational Therapy**, Bethesda, v. 53, n. 6, p. 547-558, 1999.

CLARK, Florence *et al*. Occupational science: academic innovation in the service of occupational therapy's future. A**merican Journal of Occupational Therapy**, Bethesda, v. 45, n. 4, p. 300-310, 1991.

HAMMELL, Karen Whalley. Belonging, occupation, and human well-being: an exploration. **Canadian Journal of Occupational Therapy**, Ottawa, v. 81, n. 1, p. 39-50, 2014.

KIELHOFNER, Gary. **Model of Human Occupation**: theory and application. 4. ed. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2008.

MELO, Cleber Henrique de; CONSTANTINIDIS, Teresinha Cid. **Terapia ocupacional em saúde mental:** entre o campo e o núcleo profissional. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 32, e3616, 2024. DOI: 10.1590/2526-8910.ctoAR277636161.

PIERCE, Doris. **Occupation by design**: building therapeutic power. Philadelphia: F. A. Davis, 2003.

SILVA, Ana Cristina Cardoso da; OLIVER, Fátima Correa. **Participação social:** teoria e prática na formação graduada em Terapia Ocupacional. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 28, e240179, 2024. DOI: 10.1590/interface.240179.

TOWNSEND, Elizabeth; POLATAJKO, Helene. **Enabling occupation** II: advancing an occupational therapy vision for health, well-being, and justice through occupation. 2. ed. Ottawa: CAOT Publications, 2013.
WILCOCK, Ann Allart. An occupational perspective of health. 2. ed. Thorofare: Slack, 2006.

CAPÍTULO 16

PROCESSAMENTO SENSORIAL DA INFÂNCIA À ADULTEZ: CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL

Edjane dos Santos Sousa
Irene Ferreira Constâncio
Jacilene Costa de Medeiros
Janína Silva de Araújo Basílio
Kerlany Béwily Oliveira de Sousa



O cotidiano humano é atravessado por estímulos táteis, auditivos, visuais, olfativos, gustativos, vestibulares, proprioceptivos e interoceptivos. A possibilidade de selecionar, integrar e atribuir significado a essas informações influencia o modo como uma pessoa brinca, aprende, trabalha, descansa, relaciona-se e cuida de si. O processamento sensorial, portanto, não constitui um fenômeno periférico ao desempenho, mas uma dimensão que participa continuamente da organização da ação.

A compreensão clássica formulada por Ayres (2005) demonstrou que a integração das informações sensoriais contribui para respostas adaptativas e para a organização da ação. Posteriormente, o modelo de Dunn ampliou essa leitura ao relacionar limiares neurológicos e estratégias de autorregulação, evidenciando que diferentes padrões sensoriais podem resultar em formas distintas de buscar, evitar, perceber ou registrar estímulos (Dunn, 2014).

Apesar da relevância desses referenciais, a literatura e a prática clínica concentraram-se durante décadas na infância. Essa ênfase foi importante para o desenvolvimento de intervenções pediátricas, mas contribuiu para uma compreensão insuficiente sobre adolescência e vida adulta. Padrões sensoriais não desaparecem necessariamente com a idade; eles podem tornar-se mais reconhecidos, compensados ou intensificados diante de novas exigências ocupacionais.

Estudos recentes ajudam a preencher parte dessa lacuna. Forsberg *et al*. (2025), em estudo com 97 adultos usuários de serviços de saúde mental, identificaram relações fortes entre padrões sensoriais e engajamento ocupacional, especialmente quando havia maior sensibilidade, evitação ou baixo registro. Os resultados reforçam que o processamento sensorial pode interferir na forma como adultos enfrentam demandas e mantêm participação em ocupações significativas.

No campo da avaliação, Skocic *et al*. (2024) examinaram a convergência entre o Adolescent/Adult Sensory Profile e o Sensory Processing Measure 2 - Adult Form em 42 adultos de 18 a 30 anos. As correlações encontradas entre diferentes domínios reforçam a utilidade de instrumentos estruturados, mas também mostram que a avaliação deve ser interpretada em relação às ocupações e aos contextos, e não como classificação isolada do indivíduo.

Na infância e juventude, a produção recente também exige maior precisão sobre as intervenções. Piller *et al*. (2025), ao revisarem estudos publicados entre 2015 e 2024, ressaltaram que estratégias sensoriais precisam ser vinculadas a resultados funcionais, considerando a correspondência entre a intervenção, o perfil do usuário e a tarefa. Essa

orientação é particularmente relevante para evitar o uso genérico de recursos sensoriais sem avaliação de seus efeitos sobre participação.

Além disso, a perspectiva da neurodiversidade convida a distinguir diferença sensorial de patologia. Uma pessoa pode ter alta sensibilidade auditiva, buscar movimento ou evitar determinadas texturas sem que essas características, por si mesmas, constituam um problema clínico. A intervenção torna-se necessária quando há sofrimento, risco, limitação significativa da participação ou incompatibilidade persistente entre as demandas ambientais e as formas de funcionamento da pessoa.

A problematização deste capítulo parte dessa tensão: embora o processamento sensorial seja reconhecido como componente relevante do desempenho ocupacional, ainda são frequentes interpretações que o restringem à infância, utilizam categorias diagnósticas de forma rígida ou atribuem ao indivíduo toda a responsabilidade pela adaptação. Uma abordagem ocupacional precisa analisar simultaneamente o sujeito, a atividade, o ambiente e os significados envolvidos.

Diante disso, formula-se a seguinte questão norteadora: de que modo o processamento sensorial se manifesta e repercute no desempenho ocupacional da infância à adultez e quais contribuições a Terapia Ocupacional oferece para ampliar autorregulação, participação e qualidade de vida ao longo desse percurso? O objetivo geral é analisar criticamente o processamento sensorial ao longo do ciclo vital e as contribuições terapêutico-ocupacionais. Especificamente, busca-se discutir os fundamentos e padrões sensoriais; examinar suas repercussões na infância, adolescência e vida adulta; e analisar estratégias de avaliação, intervenção, adaptação ambiental e promoção da participação.

Metodologicamente, o texto caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e caráter analítico. O manuscrito original foi reorganizado e confrontado com literatura clássica e contemporânea, incorporando especialmente Piller *et al*. (2025), Forsberg *et al*. (2025) e Skocic *et al*. (2024). A seleção desses estudos buscou suprir a escassez de publicações recentes que abordassem, em um único artigo, todo o percurso da infância à adultez. Assim, optou-se por complementar a fundamentação com evidências atuais referentes a diferentes momentos do ciclo vital.

O capítulo está organizado em três subtemas. O primeiro apresenta fundamentos do processamento sensorial, padrões de resposta e relações com o desempenho ocupacional. O segundo discute como demandas e repercussões se transformam da infância à adultez. O terceiro reúne subtópicos que respondem aos objetivos do estudo, abordando avaliação, intervenção infantil, autorregulação na adolescência, participação adulta, saúde mental, ambiente, tecnologia, trabalho e justiça ocupacional. Ao final,

as considerações finais retomam a questão norteadora e sintetizam implicações para a prática.

PROCESSAMENTO SENSORIAL, PADRÕES DE RESPOSTA E DESEMPENHO OCUPACIONAL

O processamento sensorial envolve registro, modulação, discriminação e integração de informações. O registro permite detectar que um estímulo ocorreu; a modulação contribui para ajustar intensidade e duração da resposta; a discriminação permite identificar qualidades do estímulo; e a integração articula informações de diferentes sistemas para sustentar ações. Dificuldades em qualquer dessas dimensões podem repercutir no cotidiano.

Os sistemas tátil, vestibular e proprioceptivo possuem importância particular na organização postural, no planejamento motor e na percepção corporal. Sistemas auditivo e visual participam da orientação, da comunicação e da atenção, enquanto olfato, paladar e interocepção influenciam alimentação, conforto e reconhecimento de estados internos. Esses sistemas não funcionam de forma isolada.

O modelo de Dunn organiza padrões a partir da relação entre limiar neurológico e estratégia comportamental. Pessoas com baixo registro podem precisar de estímulos mais intensos para notar informações; aquelas com sensibilidade percebem rapidamente estímulos e podem se distrair ou sobrecarregar; a busca sensorial envolve criação ativa de oportunidades de estimulação; e a evitação envolve estratégias para controlar ou reduzir a exposição (Dunn, 2014).

Esses padrões não constituem, por si mesmos, diagnósticos. Uma pessoa pode buscar movimento e ser altamente funcional, enquanto outra pode apresentar grande sofrimento em contextos que exigem permanência prolongada. A relevância clínica depende da interação entre perfil, ocupação e ambiente.

A Terapia Ocupacional analisa essa interação em termos de desempenho e participação. O interesse não está apenas em identificar um padrão, mas em compreender o que a pessoa deseja ou precisa fazer, quais barreiras encontra e quais apoios favorecem sua participação.

A noção de resposta adaptativa, central em Ayres (2005), permanece útil quando compreendida de forma contextual. A resposta não precisa reproduzir um padrão normativo; precisa permitir uma relação mais efetiva, segura e significativa com a situação. Essa distinção evita confundir adaptação com conformidade.

Os estudos recentes reforçam a necessidade de mensuração adequada. Skocic *et al*. (2024) encontraram convergência entre escalas de autorrelato utilizadas em adultos, especialmente nos domínios de baixo registro, sensibilidade e evitação. Esses resultados sustentam o uso de instrumentos, mas não substituem entrevista, observação e análise ocupacional.

A avaliação sensorial pode ser particularmente complexa quando a pessoa desenvolveu estratégias compensatórias ao longo dos anos. Um adulto pode parecer adaptado porque escolhe ambientes previsíveis, evita transportes lotados ou organiza cuidadosamente horários. Essas escolhas podem ser eficientes, mas também podem restringir oportunidades.

A abordagem centrada na pessoa deve perguntar quais estratégias são desejadas e quais produzem custos excessivos. Nem toda evitação precisa ser modificada. Em alguns casos, escolher um ambiente menos ruidoso é uma solução legítima e sustentável.

Portanto, o processamento sensorial deve ser entendido como dimensão dinâmica do desempenho ocupacional. O objetivo da Terapia Ocupacional é ampliar possibilidades de participação, e não normalizar diferenças sensoriais.

PROCESSAMENTO SENSORIAL AO LONGO DO CICLO VITAL

Na infância, experiências sensoriais e motoras estão profundamente relacionadas ao brincar, à exploração e à aprendizagem. A criança constrói repertórios ao tocar, mover-se, experimentar objetos e participar de rotinas. Diferenças sensoriais podem interferir no sono, na alimentação, no vestir, no brincar e na participação escolar.

Entretanto, a presença de dificuldades não deve levar ao uso indiscriminado de estratégias. Piller *et al*. (2025) enfatizam que intervenções sensoriais para crianças e jovens precisam ser relacionadas a resultados funcionais e ajustadas ao perfil e à atividade. A evidência disponível é heterogênea, o que exige raciocínio clínico e monitoramento.

No ambiente escolar, salas ruidosas, iluminação intensa, contato físico imprevisto e múltiplas demandas simultâneas podem produzir sobrecarga. Modificações simples, como organização visual, possibilidade de pausas, redução de ruído e acesso a recursos regulatórios, podem favorecer participação quando selecionadas individualmente.

A adolescência amplia a complexidade das demandas. O jovem precisa sustentar atenção em períodos mais longos, circular por ambientes diversos, administrar relações sociais, utilizar transporte e construir maior

autonomia. Estratégias que eram organizadas pelos adultos precisam gradualmente ser reconhecidas e gerenciadas pelo próprio adolescente.

Essa transição envolve desenvolvimento de autoconsciência sensorial. Nomear sinais de fadiga, reconhecer ambientes que aumentam sobrecarga e saber solicitar pausas são competências que podem reduzir crises e isolamento. O papel do terapeuta desloca-se progressivamente da regulação externa para o apoio ao automonitoramento.

A juventude e o início da vida adulta introduzem novas ocupações, como ensino superior, trabalho, moradia independente e relações íntimas. Cada contexto apresenta demandas sensoriais próprias. Ambientes compartilhados, escritórios abertos, transportes coletivos e jornadas extensas podem exigir estratégias adicionais.

Forsberg *et al*. (2025) demonstraram que maior sensibilidade, evitação e baixo registro estavam associados a menor engajamento ocupacional entre adultos usuários de serviços de saúde mental. O achado é importante porque mostra que padrões sensoriais podem participar da experiência de restrição ocupacional e precisam ser considerados na avaliação.

Na vida adulta, a experiência acumulada pode favorecer autoconhecimento. Algumas pessoas escolhem profissões, horários e ambientes compatíveis com suas necessidades. Outras mantêm estratégias de compensação custosas, sustentando produtividade à custa de exaustão. A avaliação deve reconhecer esse esforço invisível.

As relações interpessoais também são atravessadas pelo processamento sensorial. Preferências relativas a toque, proximidade, ruído e organização do espaço podem gerar conflitos quando não são comunicadas. Estratégias de negociação e acomodação podem favorecer convivência.

A análise longitudinal mostra, portanto, continuidade e transformação. O perfil sensorial não é simplesmente uma característica infantil que desaparece, mas uma dimensão que se expressa de formas diferentes conforme aumentam as demandas e os recursos de autorregulação.

CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL PARA PARTICIPAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO

Na Avaliação sensorial centrada no desempenho ocupacional

A avaliação deve iniciar pelas ocupações e não pelo teste. Perguntar o que a pessoa deseja fazer, em quais situações encontra dificuldades e que estratégias já utiliza permite interpretar os dados sensoriais em contexto.

Instrumentos padronizados podem organizar informações e acompanhar mudanças. Skocic *et al*. (2024) fornecem evidência recente sobre a convergência entre duas medidas de autorrelato em adultos, contribuindo para decisões sobre avaliação. Ainda assim, resultados devem ser articulados à história e às demandas reais.

Na infância, entrevistas com cuidadores e professores podem ser úteis, mas a perspectiva da própria criança deve ser incluída conforme suas formas de comunicação. Preferências, recusas e sinais corporais são informações relevantes.

Na adolescência e vida adulta, o autorrelato ganha centralidade. O profissional pode ajudar a pessoa a identificar padrões e relações entre ambientes, sensações, emoções e desempenho.

A avaliação também deve considerar sono, dor, saúde mental, medicamentos e condições físicas, pois esses fatores podem alterar responsividade sensorial.

O objetivo final é construir um perfil funcional: quais estímulos facilitam, quais sobrecarregam, quais estratégias funcionam e quais ocupações estão sendo limitadas.

As metas devem ser formuladas em termos de participação. Tolerar uma sala de aula, concluir uma jornada de trabalho ou participar de uma refeição em família são objetivos mais significativos do que reduzir uma pontuação isolada.

A reavaliação permite verificar se as estratégias ampliaram participação ou apenas deslocaram a dificuldade.

Nas Intervenções sensoriais na infância e juventude: evidência e individualização

Intervenções sensoriais abrangem abordagens distintas e não devem ser agrupadas como se fossem equivalentes. Ayres Sensory Integration® possui princípios específicos, enquanto estratégias sensoriais baseadas em recursos isolados têm outra lógica de aplicação.

A revisão de Piller *et al*. (2025) reforça que intervenções sensoriais devem ser avaliadas por seus efeitos em resultados funcionais. A presença de um recurso, como colete, balanço ou fone, não garante benefício universal.

A escolha precisa considerar perfil, objetivo e resposta observada. Uma estratégia que acalma uma criança pode aumentar a ativação de outra. Protocolos rígidos são inadequados.

No brincar, experiências sensoriais podem ser utilizadas para ampliar exploração, planejamento e participação. O desafio deve ser ajustado para permanecer possível e significativo.

Na escola, modificações ambientais e pausas sensoriais podem reduzir sobrecarga, desde que não isolem a criança ou substituam sua participação nas atividades.

Famílias precisam compreender o objetivo de cada estratégia. Recomendações extensas e difíceis de manter tendem a ser abandonadas.

A segurança deve ser monitorada. Equipamentos suspensos, pressão e estímulos vestibulares exigem avaliação profissional e conhecimento técnico.

A evidência contemporânea orienta uma prática menos baseada em tradição e mais comprometida com observação de resultados, participação e preferências.

Na Adolescência: automonitoramento, escola e transição para autonomia

Na adolescência, a intervenção precisa incluir desenvolvimento de linguagem para descrever experiências sensoriais. Reconhecer sinais precoces de sobrecarga permite agir antes da desorganização.

Estratégias podem incluir planejamento de horários, escolha de lugares, uso de fones, pausas, objetos regulatórios discretos e rotas alternativas. A eficácia depende da possibilidade de uso nos contextos reais.

A escola deve evitar interpretar toda retirada ou recusa como desinteresse. Em alguns casos, o comportamento é resposta a uma carga sensorial excessiva.

O terapeuta pode colaborar com professores para modificar condições sem reduzir expectativas acadêmicas. Acessibilidade sensorial é apoio à participação, não privilégio.

A preparação para ensino superior e trabalho deve incluir análise de ambientes, deslocamentos e demandas de autonomia. Visitas e experimentação prévia podem reduzir incerteza.

A família precisa deslocar gradualmente parte do gerenciamento para o adolescente, conforme suas possibilidades. A autonomia inclui aprender a solicitar apoio.

As estratégias devem ser socialmente viáveis para o jovem. Recursos que produzem constrangimento ou exposição podem não ser utilizados, mesmo quando tecnicamente adequados.

A avaliação do sucesso deve incluir redução de fadiga e maior participação, não apenas ausência de comportamentos visíveis.

Na Vida adulta, saúde mental e engajamento ocupacional

Na vida adulta, padrões sensoriais podem interferir no trabalho, no cuidado do lar, no lazer e nas relações. A demanda por produtividade pode mascarar custos importantes de autorregulação.

Forsberg *et al*. (2025) encontraram forte relação entre padrões sensoriais e engajamento ocupacional em adultos usuários de serviços de saúde mental. Esse resultado sugere que avaliações em saúde mental devem incluir perguntas sobre ambientes e experiências sensoriais.

A hipersensibilidade pode favorecer evitação de espaços públicos; o baixo registro pode dificultar perceber sinais internos ou informações ambientais; a busca sensorial pode ser utilizada de forma funcional em atividades físicas e ocupações específicas.

A intervenção pode incluir reorganização da rotina, recursos de controle de ruído e luz, planejamento de pausas, estratégias corporais e negociação de adaptações no trabalho.

É importante diferenciar escolha de restrição. Preferir trabalhar em ambiente silencioso pode ser uma solução saudável; deixar de trabalhar por ausência de qualquer acomodação constitui barreira.

A saúde mental pode ser afetada quando a pessoa passa anos interpretando suas respostas como falhas pessoais. A compreensão do perfil sensorial pode produzir autoconhecimento e reduzir culpa.

Por outro lado, não se deve atribuir todo sofrimento a fatores sensoriais. Ansiedade, depressão e outras condições precisam de avaliação integrada.

A Terapia Ocupacional contribui ao conectar experiência sensorial e participação, construindo estratégias que tenham utilidade no cotidiano.

Nos Ambientes neuroinclusivos e acessibilidade sensorial

Acessibilidade sensorial envolve reconhecer que ambientes são construídos com pressupostos sobre iluminação, ruído, proximidade, movimento e ritmo. Esses pressupostos podem excluir pessoas com diferentes perfis.

Escolas podem oferecer espaços de menor estímulo, sinalização previsível e alternativas de participação. Locais de trabalho podem permitir controle de iluminação, uso de fones e flexibilidade de posto.

Essas adaptações não precisam ser exclusivas. Ambientes com melhor acústica e organização frequentemente beneficiam muitas pessoas.

O desenho universal oferece um princípio importante, mas não elimina a necessidade de adaptações individualizadas. Pessoas com perfis distintos podem necessitar soluções opostas.

O terapeuta ocupacional pode realizar análise ambiental, observar tarefas e propor modificações de baixo custo.

A participação do usuário é indispensável. Projetar um ambiente sensorialmente acessível sem ouvir quem o utiliza pode reproduzir inadequações.

Acessibilidade também envolve cultura institucional. Permitir pausas, respeitar recusas e evitar julgamentos são mudanças atitudinais.

A justiça ocupacional exige que diferenças sensoriais não resultem em exclusão de educação, trabalho, lazer e vida comunitária.

Tecnologia, recursos de autorregulação e sustentabilidade

Recursos tecnológicos podem apoiar controle de estímulos e organização. Fones com atenuação de ruído, filtros de tela, iluminação ajustável, aplicativos de rotina e dispositivos vestíveis são exemplos possíveis.

A seleção deve considerar custo, conforto, estigma, manutenção e possibilidade de uso contínuo. Um recurso sofisticado que não é utilizado não produz benefício.

Tecnologia não substitui mudanças ambientais. Exigir que a pessoa use permanentemente proteção auditiva em um ambiente excessivamente ruidoso pode deslocar toda a responsabilidade para o indivíduo.

Recursos de baixa tecnologia continuam relevantes. Bonés, tecidos, assentos, objetos manipuláveis e organização espacial podem ser suficientes. O terapeuta deve orientar uso seguro e monitorar efeitos. Reduzir estímulos de forma excessiva pode limitar experiências e participação.

A autorregulação envolve repertório diversificado. Depender de uma única estratégia torna a pessoa vulnerável quando o recurso não está disponível. Na vida adulta, o autogerenciamento pode incluir planejamento de atividades sensorialmente exigentes e períodos de recuperação. A sustentabilidade da estratégia deve ser avaliada em condições reais, considerando renda, ambiente e apoio.

Nas Relações entre processamento sensorial, enfrentamento e saúde ocupacional

O modo como a pessoa enfrenta demandas cotidianas está relacionado aos recursos disponíveis e às características dos ambientes. Padrões sensoriais podem aumentar o esforço necessário para manter participação.

Forsberg *et al*. (2025) demonstraram que menor engajamento ocupacional estava associado a maior sensibilidade, evitação e baixo registro. Esses resultados não indicam causalidade simples, mas apontam para uma relação clinicamente relevante.

Em contextos de saúde mental, estratégias de enfrentamento podem incluir isolamento, redução de atividades ou controle rígido do ambiente. Algumas protegem temporariamente, mas podem restringir a vida a longo prazo.

A intervenção deve ampliar opções e não retirar estratégias que são protetivas sem oferecer alternativas.

O trabalho pode ser fonte importante de sobrecarga. Escritórios abertos, interrupções e iluminação intensa afetam algumas pessoas de forma desproporcional.

A saúde ocupacional precisa considerar fadiga sensorial e tempo de recuperação. Produtividade aparente pode coexistir com exaustão. Negociação de acomodações e planejamento de rotina podem reduzir custos e ampliar permanência. A compreensão sensorial deve integrar, e não substituir, outras dimensões do cuidado.

Na Interprofissionalidade, limites e formação profissional

O processamento sensorial é abordado por diferentes áreas, mas a Terapia Ocupacional possui contribuição específica ao relacionar sensações a ocupações e participação. A colaboração com medicina, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, educação e enfermagem pode ampliar a compreensão das demandas.

O uso de abordagens especializadas exige formação. Termos como integração sensorial não devem ser utilizados para qualquer atividade com estímulos. A prática baseada em evidências combina pesquisa, experiência clínica e valores da pessoa. Nenhuma dessas dimensões deve ser isolada.

Piller *et al*. (2025) reforçam a necessidade de selecionar intervenções com base em resultados funcionais. Isso exige formação para interpretar a literatura e monitorar desfechos. Na avaliação adulta, Skocic *et al*. (2024)

mostram avanços nos instrumentos disponíveis, mas profissionais precisam conhecer propriedades e limites das medidas.

A educação continuada é particularmente importante porque o campo se amplia para além da pediatria. Formar terapeutas para reconhecer manifestações sensoriais na adolescência e adultez pode reduzir lacunas assistenciais.

Na Produção de evidências e lacunas no estudo longitudinal do processamento sensorial

A literatura ainda apresenta maior densidade de estudos na infância e em populações específicas. Há menos evidências longitudinais acompanhando mudanças sensoriais ao longo da vida.

Essa lacuna explica a dificuldade de encontrar dois estudos muito recentes que tratassem diretamente de todo o percurso da infância à adultez. A atualização deste capítulo foi, portanto, realizada por triangulação de evidências recentes referentes a diferentes faixas etárias.

Piller *et al*. (2025) contribuem com síntese contemporânea sobre intervenções em crianças e jovens. Forsberg *et al*. (2025) oferecem evidência sobre relações entre processamento sensorial e engajamento em adultos. Skocic *et al*. (2024) fortalecem a discussão sobre avaliação na adultez.

Futuros estudos devem acompanhar indivíduos longitudinalmente e comparar demandas em transições como entrada na escola, adolescência, ensino superior e trabalho.

Também são necessários estudos brasileiros que considerem contextos culturais, socioeconômicos e ambientais.

A participação de pessoas com diferenças sensoriais na formulação das pesquisas pode tornar perguntas e desfechos mais relevantes.

Resultados devem priorizar participação, bem-estar e autonomia, evitando usar normalização sensorial como único indicador.

A consolidação de evidências ao longo do ciclo vital permitirá práticas mais precisas e menos dependentes de extrapolações da pediatria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora deste capítulo buscou compreender como o processamento sensorial se manifesta e repercute no desempenho ocupacional da infância à adultez e quais contribuições a Terapia Ocupacional oferece ao longo desse percurso. A análise demonstra que os padrões sensoriais permanecem relevantes durante todo o ciclo vital, embora se expressem de formas distintas conforme mudam as ocupações, os ambientes e as capacidades de autorregulação.

Na infância, as demandas estão fortemente relacionadas ao brincar, ao autocuidado e à escola. Na adolescência, ampliam-se as exigências de automonitoramento, circulação e autonomia. Na vida adulta, trabalho, relações, vida doméstica e saúde mental tornam-se campos importantes de expressão dos padrões sensoriais.

Os estudos recentes incorporados permitiram atualizar a fundamentação mesmo diante da escassez de publicações que abordem diretamente todo o ciclo vital. Piller *et al*. (2025) reforçam a necessidade de relacionar intervenções sensoriais a resultados funcionais em crianças e jovens. Forsberg *et al*. (2025) demonstram relações entre padrões sensoriais e engajamento ocupacional em adultos. Skocic *et al*. (2024) contribuem para o avanço da avaliação sensorial na adultez.

A Terapia Ocupacional contribui ao articular perfil sensorial, ocupação e ambiente. Essa articulação permite combinar intervenções, adaptações, estratégias de autorregulação e mudanças contextuais, evitando que a pessoa seja responsabilizada isoladamente por incompatibilidades ambientais.

Uma prática contemporânea precisa ser neuroinclusiva e centrada na participação. Diferenças sensoriais não devem ser tratadas automaticamente como déficits a serem eliminados. A intervenção torna-se necessária quando há sofrimento, risco ou restrição de ocupações valorizadas pela pessoa.

Persistem lacunas importantes, sobretudo em estudos longitudinais e em pesquisas nacionais com adolescentes e adultos. A produção futura deve acompanhar transições, incluir perspectivas dos próprios usuários e avaliar desfechos de participação e qualidade de vida.

Conclui-se que compreender o processamento sensorial ao longo do ciclo vital amplia a capacidade da Terapia Ocupacional de produzir cuidado contextualizado. Ao apoiar autoconhecimento, autorregulação, acessibilidade e participação, a profissão contribui para que crianças, adolescentes e adultos construam modos de viver mais sustentáveis e coerentes com suas necessidades sensoriais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. **Occupational therapy practice framework:** domain and process. 4. ed. American Journal of Occupational Therapy, Bethesda, v. 74, supl. 2, 2020.

AYRES, A. Jean. **Sensory integration and the child**. 25th anniversary ed. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.

DUNN, Winnie. **Sensory Profile 2**: user's manual. Bloomington: Pearson, 2014.

FORSBERG, Klara; SUTTON, Daniel; STJERNSWÄRD, Sigrid; BROWN, Catana; BEJERHOLM, Ulrika; ARGENTZELL, Elisabeth. Sensory processing patterns and their relationships to coping and occupational engagement in mental health service users. **Australian Occupational Therapy Journal**, v. 72, n. 1, e13016, 2025. DOI: 10.1111/1440-1630.13016.

MILLER, Lucy Jane *et al*. Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis. **American Journal of Occupational Therapy, Bethesda,** v. 61, n. 2, p. 135-140, 2007.

PILLER, Aimee *et al*. Systematic review of sensory-based interventions for children and youth (2015-2024). **Frontiers in Pediatrics**, v. 13, 1720179, 2025. DOI: 10.3389/fped.2025.1720179.

SKOCIC, Daniela; BROWN, Ted; YU, Mong-Lin; REED, Kirk. Convergent validity of two adult self-report sensory scales: comparing the Adolescent/Adult Sensory Profile and the Sensory Processing Measure 2-Adult Form. **Australian Occupational Therapy Journal**, v. 71, n. 6, p. 897-909, 2024. DOI: 10.1111/1440-1630.12963.

CAPÍTULO 17

ESTRATÉGIAS DA TERAPIA OCUPACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NAS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA EM CRIANÇAS COM TEA E ALTERAÇÕES DO PROCESSAMENTO SENSORIAL

Alan Mak M. da Silva
Kennedy Dannilo C. dos Santos
Mirla Kely A. da Silva
Yago Bruno Diniz R. da Silva
Irinaldo Caetano Marques



A infância é marcada pela aquisição progressiva de competências que permitem à criança participar do cuidado de si, das rotinas familiares e dos diferentes ambientes de convivência. Banhar-se, vestir-se, utilizar o banheiro, escovar os dentes e pentear os cabelos não são tarefas meramente funcionais. Essas atividades envolvem aprendizagem, vínculos, identidade, privacidade, cultura e oportunidades de escolha. Por essa razão, o desempenho nas Atividades de Vida Diária constitui dimensão relevante do desenvolvimento e da participação infantil.

Em crianças com Transtorno do Espectro Autista, a realização dessas atividades pode ser atravessada por diferenças no processamento sensorial, dificuldades de comunicação, planejamento motor, flexibilidade e sequenciamento. Estímulos comuns, como o toque da toalha, o ruído do chuveiro, o cheiro do sabonete, a textura de uma roupa ou a vibração da escova dental, podem ser percebidos como intensos, imprevisíveis ou insuficientes. A resposta da criança não deve ser interpretada apenas como resistência ou oposição, pois pode expressar desconforto, necessidade de previsibilidade, autorregulação ou dificuldade para organizar a ação.

A literatura contemporânea sobre autismo vem ressaltando que comportamentos repetitivos e estereotipias podem cumprir funções de regulação sensorial e emocional. Sousa e Valente (2026) identificaram que estereotipias motoras estavam presentes com frequência no cotidiano de crianças com TEA e destacaram sua relação com níveis de excitação e autorregulação. Esses achados exigem cautela na definição dos objetivos terapêuticos: a intervenção não deve buscar eliminar movimentos por serem socialmente atípicos, mas compreender sua função e intervir quando houver risco, sofrimento ou interferência significativa na participação.

A Terapia Ocupacional possui contribuição específica nesse campo porque analisa a relação entre pessoa, ocupação e ambiente. O profissional não se limita a treinar movimentos isolados ou a controlar comportamentos; examina as exigências da atividade, o perfil sensorial, as estratégias já utilizadas pela criança, as condições do espaço, as expectativas familiares e o significado daquela rotina. A partir dessa análise, pode adaptar materiais, modificar sequências, introduzir suportes visuais, graduar estímulos e orientar adultos que acompanham a criança.

A autonomia precisa ser compreendida de forma relacional. Uma criança pode necessitar de ajuda física ou pistas visuais e ainda participar ativamente da atividade, expressar preferências e tomar decisões. Reduzir autonomia à execução totalmente independente pode produzir expectativas incompatíveis com o desenvolvimento ou desconsiderar

formas legítimas de apoio. O objetivo é ampliar controle, participação e previsibilidade, respeitando o ritmo da criança.

O debate também se articula ao contexto escolar. Kerne, Reis e Nascimento (2026), em revisão integrativa sobre a atuação do terapeuta ocupacional na educação infantil, identificaram que ações realizadas em conjunto com equipe escolar e familiares favorecem independência, autonomia e participação de estudantes com TEA. Embora o foco deste capítulo seja o autocuidado, muitas AVDs atravessam a rotina escolar, como alimentação, higiene, uso do banheiro, organização de materiais e vestuário.

A problematização deste capítulo parte da seguinte tensão: estratégias de modulação sensorial, adaptação ambiental e estruturação visual podem ampliar o desempenho, mas sua aplicação descontextualizada pode transformar a criança em objeto de treinamento ou produzir tentativas de normalização. Uma intervenção eticamente consistente precisa relacionar evidência científica, singularidade, participação familiar e respeito à neurodiversidade.

Diante disso, formula-se a seguinte questão norteadora: quais estratégias da Terapia Ocupacional favorecem a autonomia nas Atividades de Vida Diária de banho, vestuário e higiene pessoal em crianças com TEA e alterações do processamento sensorial, e em quais condições essas estratégias se tornam efetivas? O objetivo geral é analisar criticamente as principais intervenções terapêutico-ocupacionais dirigidas ao autocuidado infantil. Especificamente, busca-se discutir os impactos das diferenças sensoriais sobre o desempenho; examinar recursos de modulação, adaptação, estruturação e treino; compreender o papel da família e da escola; e identificar princípios éticos para promover participação sem suprimir formas legítimas de autorregulação.

Do ponto de vista metodológico, o capítulo caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e orientação analítica. O manuscrito original foi reorganizado e aprofundado com dois artigos recentes fornecidos como apoio: Sousa e Valente (2026), sobre estereotipias e desempenho ocupacional, e Kerne, Reis e Nascimento (2026), sobre atuação terapêutico-ocupacional na inclusão escolar de crianças com TEA. Também foram mobilizados referenciais sobre integração sensorial, estrutura da prática da Terapia Ocupacional e participação infantil.

O texto está organizado em três subtemas. O primeiro discute TEA, processamento sensorial e desempenho nas AVDs. O segundo analisa autonomia, participação e especificidade da Terapia Ocupacional. O terceiro reúne subtópicos que respondem aos objetivos: avaliação ocupacional, modulação sensorial, adaptações ambientais, suportes visuais, aprendizagem de habilidades, orientação parental, generalização para

diferentes contextos, articulação com a escola e avaliação de resultados. As considerações finais retomam a questão norteadora e sintetizam as implicações para a prática.

TEA, PROCESSAMENTO SENSORIAL E DESEMPENHO NAS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação e interação social e por padrões restritos ou repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A heterogeneidade é uma de suas principais características. Crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar perfis muito distintos de linguagem, cognição, motricidade, autorregulação, sensibilidade e necessidade de apoio.

As diferenças sensoriais fazem parte dos critérios diagnósticos atuais e podem manifestar-se como hiperreatividade, hiporreatividade ou busca intensa por estímulos. A criança pode evitar água no rosto, rejeitar determinadas texturas, não perceber sujeira ou umidade, buscar pressão profunda ou necessitar de movimento para organizar-se. Essas respostas variam conforme o contexto, o estado emocional, a fadiga e a previsibilidade da situação.

O processamento sensorial não deve ser compreendido de forma isolada. Banhar-se exige equilíbrio, planejamento motor, tolerância a temperatura e toque, compreensão da sequência e comunicação. Vestir-se envolve discriminação tátil, coordenação bilateral, noção corporal, escolha e flexibilidade. A higiene oral combina sabores, odores, vibração, proximidade do rosto e necessidade de repetição. A dificuldade pode resultar da interação entre vários fatores.

Sousa e Valente (2026) mostram que estereotipias motoras e de linguagem fazem parte do cotidiano de crianças com TEA e podem aumentar em situações de excitação. Os autores também destacam sua função de autorregulação. No autocuidado, movimentos repetitivos podem aparecer como tentativa de lidar com sensações intensas ou antecipar uma situação desconfortável. Interrompê-los sem compreender sua função pode aumentar desorganização.

Entretanto, algumas manifestações podem interferir na segurança ou na realização da atividade. Nesses casos, a intervenção deve oferecer alternativas regulatórias e modificar o ambiente, em vez de apenas bloquear o comportamento. O objetivo é reduzir sofrimento e ampliar possibilidades de participação.

O desempenho ocupacional resulta da relação entre capacidades, demandas da atividade e ambiente. Uma criança que evita escovar os dentes pode tolerar melhor outra textura de escova, menor quantidade de pasta, temperatura diferente da água, espelho reduzido ou sequência mais previsível. Pequenas modificações podem produzir maior impacto do que treino repetitivo em condições aversivas.

A participação nas AVDs também é influenciada pelas expectativas dos adultos. Famílias pressionadas pelo tempo podem realizar todas as etapas pela criança, reduzindo oportunidades de aprendizagem. Em outros casos, expectativas elevadas podem gerar conflitos e insistência excessiva. A definição de metas precisa considerar desenvolvimento, rotina, prioridades e nível de apoio possível.

O contexto cultural organiza as práticas de autocuidado. Frequência do banho, tipos de vestuário, produtos utilizados e modos de assistência variam entre famílias. A intervenção deve respeitar essas diferenças e evitar impor uma rotina idealizada.

A comunicação é componente central. Crianças que não conseguem indicar desconforto podem recorrer a fuga, choro, agressividade ou movimentos repetitivos. Recursos de comunicação aumentativa, escolhas visuais e sinais combinados permitem antecipar necessidades e reduzir interpretações equivocadas.

Por fim, o desempenho nas AVDs influencia a vida familiar. Rotinas prolongadas, conflitos e necessidade constante de assistência podem produzir sobrecarga. Apoiar a autonomia da criança significa também reduzir tensões e criar experiências de cuidado mais previsíveis e respeitosas.

AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E ESPECIFICIDADE DA TERAPIA OCUPACIONAL

A Terapia Ocupacional considera as AVDs ocupações essenciais e analisa como o sujeito participa delas. A avaliação inclui não apenas se a criança completa a tarefa, mas como inicia, comunica-se, tolera estímulos, organiza a sequência, aceita ajuda e demonstra satisfação. Essa perspectiva permite identificar pontos de entrada para a intervenção.

A autonomia não equivale a independência absoluta. Uma criança pode escolher a roupa, indicar a temperatura da água ou executar parte da higiene com ajuda. Essas formas de participação têm valor e podem constituir metas intermediárias ou permanentes. A interdependência é parte da vida humana.

A análise da atividade permite decompor tarefas sem perder seu significado. Na higiene oral, por exemplo, o profissional pode observar

aproximação da escova, abertura da boca, tolerância ao toque, duração, alcance e sequência. A partir disso, define se a prioridade é modulação sensorial, habilidade motora, comunicação ou adaptação.

A intervenção centrada na ocupação utiliza a própria atividade como contexto de aprendizagem. Exercícios preparatórios podem ser úteis, mas precisam transferir-se para a rotina. Uma criança pode tolerar diferentes texturas em sessão e continuar recusando roupas se a prática não for relacionada ao vestuário real.

A colaboração com a família é indispensável porque grande parte do autocuidado ocorre no domicílio. Pais e cuidadores possuem conhecimento sobre preferências, gatilhos e estratégias já testadas. A intervenção precisa reconhecer esse saber e evitar recomendações inviáveis.

A escola também participa do processo. Kerne, Reis e Nascimento (2026) identificam que consultoria colaborativa, adaptações, orientação da equipe e articulação com familiares favorecem participação escolar. Estratégias utilizadas no banheiro, na alimentação ou na organização da rotina podem ser alinhadas entre casa e escola, sem exigir padronização rígida.

A Terapia Ocupacional pode utilizar referenciais de integração sensorial, aprendizagem motora, análise do comportamento, desenvolvimento e ocupação. Nenhuma abordagem deve ser aplicada de forma automática. A escolha depende da avaliação e das metas definidas com a família.

A especificidade profissional reside na articulação entre corpo, atividade, ambiente e cotidiano. Quando a intervenção se reduz à aplicação de uma técnica, perde-se a compreensão ocupacional. O recurso deve estar subordinado à participação.

A prática também precisa ser neuroafirmativa. Isso significa reconhecer diferenças neurológicas e evitar metas destinadas apenas a fazer a criança parecer neurotípica. A participação pode ser ampliada com preservação de movimentos, preferências e formas de comunicação.

O sucesso deve ser avaliado pela qualidade da experiência, não apenas pela velocidade ou conformidade. Uma rotina mais longa, mas menos aversiva e com maior participação, pode representar progresso significativo.

ESTRATÉGIAS TERAPÊUTICO-OCUPACIONAIS PARA A AUTONOMIA NAS AVDs

Avaliação ocupacional e construção do perfil sensorial funcional

A avaliação deve ocorrer em situações reais ou em simulações próximas da rotina. Entrevistas com familiares, observação direta, registros de vídeo autorizados e instrumentos padronizados podem ser combinados. O objetivo não é produzir um rótulo sensorial, mas compreender como as respostas afetam ocupações específicas.

O perfil sensorial funcional relaciona estímulos a comportamentos e consequências. É necessário identificar quais sensações antecedem desconforto, que estratégias a criança utiliza, quanto tempo leva para recuperar-se e quais condições facilitam a participação.

A avaliação deve diferenciar incapacidade de falta de oportunidade. Algumas crianças não realizam uma etapa porque nunca foram convidadas ou porque os adultos antecipam suas necessidades. Testes graduados podem revelar competências ocultas.

Também é preciso observar fatores motores e cognitivos. Dificuldades de equilíbrio, coordenação, imitação, atenção e compreensão de sequência podem coexistir com diferenças sensoriais. Uma explicação exclusivamente sensorial pode limitar a intervenção.

Sousa e Valente (2026) ressaltam que estereotipias precisam ser compreendidas no contexto do desempenho. O registro deve considerar frequência, função e impacto, evitando classificá-las automaticamente como inadequadas.

A definição de prioridades deve ser compartilhada. A família pode considerar o banho urgente, enquanto a criança demonstra maior interesse em vestir-se. Negociar metas aumenta adesão.

O plano deve estabelecer objetivos observáveis, como tolerar água no cabelo por determinado tempo, escolher entre duas roupas ou completar duas etapas da higiene oral. Metas vagas dificultam avaliação.

A reavaliação é contínua. Mudanças no desenvolvimento, no ambiente e na rotina podem alterar o perfil. Estratégias que funcionaram em um período podem tornar-se desnecessárias ou insuficientes.

Modulação sensorial e preparação para o autocuidado

Estratégias de modulação sensorial podem ajudar a criança a alcançar estado de alerta compatível com a atividade. Pressão profunda, movimento,

resistência muscular ou redução de estímulos podem ser utilizados conforme o perfil e a resposta observada.

A preparação não deve tornar-se ritual rígido ou obrigatório. Seu objetivo é facilitar participação e deve ser avaliada pela resposta funcional. Se uma estratégia aumenta agitação ou prolonga excessivamente a rotina, precisa ser revista.

No banho, pode ser útil controlar temperatura, pressão da água, ruído e iluminação. Toalhas macias, viseiras, recipientes para enxágue e possibilidade de antecipar o toque podem reduzir aversividade.

No vestuário, retirar etiquetas, escolher tecidos toleráveis, aquecer roupas em dias frios e organizar peças em sequência podem favorecer desempenho. A preferência sensorial deve ser respeitada sempre que não comprometer segurança.

Na higiene oral, escovas com diferentes cerdas, introdução gradual, menor quantidade de pasta e controle de sabor podem ser testados. A criança pode iniciar tocando a escova fora da boca e avançar conforme tolerância.

A modulação deve ser associada à comunicação. Informar o que acontecerá, permitir pausas e oferecer sinal de interrupção aumentam previsibilidade.

Não se recomenda exposição forçada a estímulos aversivos. A graduação precisa respeitar sinais de desconforto e manter possibilidade de escolha.

A intervenção também pode ensinar estratégias de autorregulação que a criança utilize de forma crescente, como pedir pausa, pressionar as mãos ou escolher um objeto regulador.

Adaptação ambiental e redução de barreiras

O ambiente pode ser modificado para reduzir demanda sensorial e motora. Organização visual, diminuição de ruídos, posicionamento seguro e disponibilidade dos materiais favorecem independência.

No banheiro, barras, bancos, tapetes antiderrapantes e organização ao alcance da criança podem ampliar segurança. Adaptações devem considerar tamanho, força e possibilidade de supervisão.

Espelhos podem ajudar na orientação, mas algumas crianças se distraem ou incomodam com reflexos. A decisão deve resultar da observação.

A iluminação intensa pode ser reduzida e odores fortes evitados. Produtos sem fragrância ou com textura diferente podem ser alternativas.

No vestuário, gavetas identificadas, conjuntos previamente organizados e menos opções por vez ajudam no planejamento sem retirar completamente a escolha.

A adaptação não deve manter a criança dependente de um único ambiente. Quando possível, é importante desenvolver estratégias portáteis para viagens, escola e casa de familiares.

Kerne, Reis e Nascimento (2026) mostram que adaptações e consultoria colaborativa favorecem participação escolar. O mesmo princípio aplica-se às AVDs: mudanças no ambiente são responsabilidade coletiva e não sinal de fracasso da criança.

A avaliação de acessibilidade deve incluir a rotina dos cuidadores. Uma adaptação complexa demais pode não ser mantida. Soluções simples e sustentáveis tendem a ser incorporadas.

Suportes visuais, comunicação e previsibilidade

Suportes visuais ajudam a tornar a sequência concreta e previsível. Fotografias, desenhos, objetos de referência ou listas podem representar etapas da atividade.

O nível de abstração deve corresponder à compreensão da criança. Algumas respondem a símbolos; outras precisam de fotografias reais ou demonstração.

A rotina visual pode indicar início, etapas, pausas e final. Saber quanto falta reduz ansiedade. Temporizadores visuais podem complementar.

Escolhas visuais permitem autonomia, como selecionar roupa, produto de higiene ou ordem entre duas tarefas. A escolha deve ser real e respeitada.

A comunicação aumentativa pode incluir palavras para desconforto, dor, frio, pausa e ajuda. Esses conteúdos são tão importantes quanto pedidos de objetos.

Suportes devem ser ensinados no contexto e atualizados. Colar figuras na parede sem mediação raramente produz resultado.

A retirada de pistas deve ocorrer gradualmente quando a criança demonstra domínio, mas algumas pessoas podem utilizar suportes permanentemente. O objetivo não é eliminar o recurso, e sim promover participação.

A consistência entre cuidadores favorece aprendizagem, mas não exige que todos os ambientes sejam idênticos. A criança pode aprender flexibilidade com variações graduais.

Treino de habilidades e encadeamento das tarefas

O treino pode utilizar encadeamento para frente, para trás ou etapas selecionadas. No encadeamento para trás, o adulto realiza a maior parte e a criança conclui a última etapa, experimentando imediatamente o resultado.

A escolha da técnica depende da tarefa e da motivação. Algumas crianças respondem melhor iniciando a atividade; outras beneficiam-se de completar etapas finais.

As ajudas podem ser físicas, gestuais, verbais ou visuais. Deve-se utilizar o mínimo necessário e reduzir gradualmente, evitando dependência de prompts.

A prática precisa ocorrer com frequência suficiente, mas sem transformar a rotina em sessão contínua. Momentos de cansaço ou urgência podem não ser adequados para treino.

O reforço mais relevante é o resultado natural da atividade e a sensação de competência. Recompensas externas podem ser utilizadas com cautela, sem substituir o significado.

Erros fazem parte da aprendizagem. Corrigir de forma excessiva pode aumentar ansiedade. É preferível oferecer apoio e criar oportunidades de sucesso.

A generalização deve ser planejada. Uma habilidade aprendida com um cuidador ou produto pode não transferir automaticamente. Variar gradualmente materiais e contextos ajuda.

O treino deve respeitar privacidade e dignidade, especialmente em higiene e uso do banheiro. A presença de profissionais precisa ser limitada ao necessário.

Orientação parental e corresponsabilidade familiar

A orientação parental é componente do processo e não simples entrega de instruções. Famílias precisam compreender o raciocínio das estratégias para adaptá-las diante de mudanças.

A escuta deve identificar prioridades, recursos, crenças e sobrecarga. Recomendações que exigem muito tempo, materiais caros ou reorganização impossível tendem a ser abandonadas.

O terapeuta pode modelar estratégias, observar o cuidador e oferecer devolutiva. A prática acompanhada aumenta confiança.

É necessário evitar culpabilização. Dificuldades no autocuidado não resultam de falta de empenho familiar. Muitas famílias lidam com múltiplas demandas e pouco apoio.

Os objetivos precisam incluir bem-estar familiar. Uma rotina mais previsível e menos conflituosa pode ser resultado relevante, mesmo antes da independência.

Pais e cuidadores também devem aprender a reconhecer sinais sensoriais e comunicação não verbal. Isso reduz interpretações de desobediência.

A corresponsabilidade implica dividir decisões e reconhecer limites. O profissional não controla o cotidiano familiar, e a família não deve assumir funções terapêuticas em tempo integral.

Grupos de famílias podem favorecer troca de estratégias, desde que não transformem experiências individuais em prescrições universais.

Generalização para casa, escola e comunidade

A habilidade precisa ser funcional em diferentes contextos. A criança pode realizar higiene em casa e encontrar barreiras na escola por ruído, falta de privacidade ou materiais distintos.

A articulação entre família e escola deve definir quais estratégias são essenciais e quais podem variar. Informações excessivamente clínicas não são necessárias; orientações claras sobre apoio e comunicação são mais úteis.

Kerne, Reis e Nascimento (2026) destacam que a atuação conjunta com equipe escolar e familiares favorece autonomia e participação. Consultoria colaborativa permite ajustar banheiros, rotinas, horários e formas de ajuda.

A escola não deve exigir independência completa como condição de participação. Apoios razoáveis fazem parte do direito à educação.

Passeios, viagens e consultas também requerem planejamento. Kits portáteis, sequências resumidas e antecipação podem ampliar participação comunitária.

A generalização precisa respeitar privacidade. Estratégias visuais podem ser discretas e acessíveis, evitando exposição desnecessária.

A criança deve participar da preparação, escolhendo materiais e aprendendo a solicitar apoio. Essa participação fortalece autodefensoria.

A comunicação entre serviços deve preservar consentimento e compartilhar apenas informações relevantes.

Estereotipias, autorregulação e práticas neuroafirmativas

Estereotipias podem desempenhar função regulatória, comunicativa ou prazerosa. Sousa e Valente (2026) enfatizam que sua ocorrência é habitual e pode aumentar em atividades de maior excitação.

A intervenção deve perguntar se o movimento causa dano, sofrimento ou impede uma ocupação desejada. Se não houver impacto negativo, não há justificativa para suprimi-lo apenas por aparência.

Quando há risco ou interferência, é necessário identificar a função e oferecer alternativas. Uma criança que agita as mãos durante o banho pode estar regulando-se e ainda conseguir participar.

Práticas neuroafirmativas valorizam comunicação, consentimento e formas diversas de corpo. O objetivo é ampliar repertório, não apagar características autistas.

Famílias e escolas podem precisar de orientação para distinguir autorregulação de comportamentos perigosos. Essa compreensão reduz estigma.

A exposição pública de movimentos pode gerar discriminação. O enfrentamento deve incluir transformação das atitudes sociais, e não apenas treinamento da criança.

A Terapia Ocupacional pode apoiar a criança a reconhecer sinais internos e escolher estratégias, respeitando seu nível de comunicação.

A avaliação de resultados deve registrar bem-estar e participação, evitando considerar redução de estereotipias como desfecho positivo isolado.

Articulação interprofissional e limites de competência

Crianças com TEA podem ser acompanhadas por diferentes profissionais. A coordenação evita metas contraditórias e sobrecarga de terapias.

A Terapia Ocupacional contribui com análise das ocupações e do ambiente. Fonoaudiologia, psicologia, educação e medicina oferecem outras perspectivas. O trabalho integrado deve preservar especificidades.

Modelos como ABA, TEACCH e comunicação por figuras podem dialogar com a prática, mas exigem formação e avaliação crítica. A utilização de técnicas não transforma automaticamente um profissional em especialista em outra área.

Objetivos compartilhados, como ampliar higiene oral, podem ser abordados por diferentes núcleos. É importante definir quem acompanha cada componente.

A comunicação com a escola deve evitar medicalização. Estratégias precisam estar conectadas à participação educacional e não converter o cotidiano escolar em extensão da clínica.

Kerne, Reis e Nascimento (2026) apontam indefinição do papel do terapeuta ocupacional e ausência de marcos legais como desafios no contexto escolar. Explicitar competências e resultados fortalece a inserção.

A supervisão e a formação continuada são necessárias para integração sensorial e outras abordagens especializadas. Técnicas mal aplicadas podem aumentar desconforto.

A equipe deve revisar metas com a criança e a família, reconhecendo mudanças e evitando manutenção de intervenções sem benefício.

Avaliação de resultados, segurança e produção de evidências

A avaliação de resultados deve incluir nível de participação, ajuda necessária, tolerância sensorial, tempo, segurança e satisfação. A independência é apenas uma dimensão.

Registros podem utilizar escalas de metas, vídeos autorizados, diários familiares e observação. Medidas precisam ser simples o suficiente para uso no cotidiano.

É importante distinguir melhora decorrente de maturação, repetição ou intervenção. Revisões periódicas ajudam a verificar a contribuição das estratégias.

A segurança inclui prevenção de quedas, queimaduras, ingestão de produtos e exposição inadequada. Adaptações devem ser testadas.

Os dados de Sousa e Valente (2026) mostram a relevância da percepção de cuidadores, mas relatos precisam ser articulados à observação direta sempre que possível.

A literatura sobre atuação escolar permanece limitada, conforme Kerne, Reis e Nascimento (2026), que encontraram apenas três estudos para a amostra final. Essa escassez também sugere necessidade de pesquisas sobre AVDs em ambientes naturais.

Estudos futuros devem incluir perspectivas de crianças autistas, diferentes níveis de suporte, contextos socioeconômicos e avaliação longitudinal.

A produção de evidências precisa evitar tratar conformidade como resultado. Participação, escolha, bem-estar e redução de sofrimento são desfechos mais coerentes com uma prática centrada na ocupação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora buscou compreender quais estratégias da Terapia Ocupacional favorecem autonomia nas AVDs de crianças com TEA e alterações do processamento sensorial e em quais condições se tornam efetivas. A análise demonstra que não existe recurso único. Avaliação ocupacional, modulação, adaptação ambiental, suportes visuais, treino graduado e orientação familiar precisam ser combinados conforme a singularidade.

As diferenças sensoriais influenciam banho, vestuário e higiene, mas não explicam todas as dificuldades. Aspectos motores, comunicacionais, cognitivos, ambientais e relacionais também precisam ser considerados. A intervenção ganha consistência quando observa a atividade real e relaciona estratégias à rotina.

Autonomia deve ser entendida como possibilidade de participar, escolher e exercer controle. Necessidade de apoio não elimina autonomia. Metas que valorizam participação parcial e comunicação respeitam o desenvolvimento e evitam expectativas normativas.

Os estudos recentes ampliam a fundamentação. Sousa e Valente (2026) evidenciam que estereotipias fazem parte do cotidiano e podem cumprir função regulatória. Kerne, Reis e Nascimento (2026) mostram que ações colaborativas com família e escola favorecem autonomia e participação, embora a produção científica ainda seja limitada.

A prática terapêutico-ocupacional precisa ser neuroafirmativa. Eliminar movimentos ou impor tolerância sensorial não deve constituir objetivo quando não há risco ou sofrimento. O foco deve permanecer na ampliação do repertório, na acessibilidade e na qualidade da experiência.

A família é parceira, mas não pode ser sobrecarregada com programas inviáveis. Estratégias simples, explicadas e incorporadas à rotina têm maior sustentabilidade. A articulação com escola e outros serviços favorece generalização.

Conclui-se que a promoção da autonomia nas AVDs depende de uma Terapia Ocupacional centrada na ocupação, na relação pessoa-ambiente e nos direitos da criança. Intervenções individualizadas, colaborativas e eticamente comprometidas podem transformar o autocuidado em espaço de aprendizagem, segurança e participação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. Occupational therapy practice framework: domain and process. 4. ed. **American Journal of Occupational Therapy,** Bethesda, v. 74, supl. 2, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.
AYRES, A. Jean. **Sensory integration and the child**. 25th anniversary ed. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.

KERNE, Giuliana Regina; REIS, Luana Macedo dos; NASCIMENTO, Gabriela Cordeiro Correa do. Atuação do terapeuta ocupacional na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. **Práxis em Saúde,** Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2026. DOI: 10.56579/prxis.v4i1.3091.

SCHAAF, Roseann C.; MAILLOUX, Zoe. **Clinician's guide for implementing Ayres Sensory Integration**. Bethesda: AOTA Press, 2015.

SOUSA, Lívia Albuquerque Oliveira de; VALENTE, Leonardo Valesi. Estereotipias no Transtorno do Espectro Autista sob a perspectiva clínica da Terapia Ocupacional. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 5, e757834, 2026. DOI: 10.47820/recima21.v7i5.7834.

CAPÍTULO 18

A ATUAÇÃO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL NO CONTEXTO HOSPITALAR NA REABILITAÇÃO FUNCIONAL

Aline Cristine dos Santos
Flávia Fernandes Mota
Maria Kivianny Claudino Valerio
Williane Lemos de Almeida Jerônimo
Irinaldo Caetano Marques



A hospitalização constitui uma experiência que ultrapassa a dimensão estritamente biomédica do adoecimento. A internação modifica espaços, horários, relações, papéis sociais e formas de realização das atividades cotidianas, podendo produzir dependência, ruptura de hábitos e afastamento das ocupações que organizavam a vida do sujeito. Em pacientes adultos e idosos, especialmente naqueles submetidos a períodos prolongados de repouso, procedimentos invasivos ou restrição ao leito, essas mudanças podem estar associadas ao declínio funcional, à redução da mobilidade, ao aumento da necessidade de ajuda e à perda de confiança para retomar tarefas anteriormente desempenhadas com autonomia.

A funcionalidade deve ser compreendida de forma relacional, considerando a interação entre a condição de saúde, as capacidades do indivíduo, as demandas das atividades e as características do ambiente. No hospital, fatores como imobilidade, dor, fadiga, privação do sono, uso de dispositivos médicos, ausência de objetos pessoais e limitação de escolhas podem interferir diretamente no desempenho ocupacional. Essa leitura impede que a dependência seja interpretada apenas como consequência inevitável da doença e permite identificar possibilidades de intervenção sobre o ambiente, as tarefas e as formas de apoio.

Nesse cenário, a Terapia Ocupacional possui uma contribuição específica ao analisar como o processo de adoecimento e hospitalização interfere nas ocupações e na participação do paciente. A intervenção profissional pode envolver avaliação funcional, treino e adaptação de atividades de vida diária, posicionamento, prevenção de deformidades, prescrição e confecção de recursos assistivos, reorganização da rotina, orientação familiar, apoio à equipe e planejamento da alta. Estudos recentes demonstram que a produção de dispositivos personalizados de baixo custo pode favorecer segurança, funcionalidade e engajamento durante a internação (Lima; Amaral; Bianchin, 2026).

A incorporação de tecnologias também amplia as possibilidades da reabilitação hospitalar. Pesquisa brasileira com terapeutas ocupacionais identificou que 60% das participantes utilizavam tecnologias nos processos de intervenção e que computadores, tablets, aplicativos e softwares estavam presentes na prática de todas as profissionais que relataram esse uso. A maioria considerou que essas ferramentas facilitavam a aquisição de habilidades e o alcance dos objetivos terapêuticos, embora indisponibilidade institucional, custo e falta de investimento permanecessem como barreiras relevantes (Silva; Santana; Barbosa, 2026).

Apesar dessas possibilidades, a presença do terapeuta ocupacional no hospital não deve ser compreendida apenas como oferta de técnicas para

recuperar funções corporais. A especificidade profissional reside em relacionar capacidades, tarefas, ambientes e significados, de modo que a reabilitação funcional esteja vinculada às ocupações que fazem sentido para cada pessoa. Alimentar-se, realizar higiene, comunicar-se, cuidar de objetos pessoais, escrever, utilizar o telefone ou participar das decisões sobre o tratamento são ações que expressam autonomia e identidade mesmo durante a internação.

A problematização que orienta este capítulo decorre da seguinte tensão: embora a hospitalização possa acentuar dependência e desorganização do cotidiano, nem sempre os serviços incorporam de modo sistemático intervenções voltadas à participação ocupacional, à prevenção de perdas funcionais e à preparação para a alta. Além disso, recursos assistivos e tecnologias de reabilitação podem ser subutilizados quando faltam avaliação individualizada, treinamento, financiamento, registro e articulação multiprofissional.

Diante disso, estabelece-se a seguinte questão norteadora: de que modo a atuação do terapeuta ocupacional no contexto hospitalar contribui para a reabilitação funcional, a autonomia e a continuidade da participação ocupacional de pacientes internados? O objetivo geral é analisar as contribuições da Terapia Ocupacional para a reabilitação funcional no contexto hospitalar. Especificamente, pretende-se discutir os impactos ocupacionais da hospitalização; examinar as intervenções voltadas às atividades de vida diária, ao posicionamento e à prevenção de complicações; analisar o uso de tecnologias assistivas e de reabilitação; e compreender a relevância do trabalho multiprofissional, da participação familiar e do planejamento da alta.

Metodologicamente, o capítulo caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e orientação analítica. O texto foi reorganizado a partir do manuscrito original e aprofundado com dois artigos publicados em 2026: o relato de experiência de Lima, Amaral e Bianchin (2026), sobre confecção de treze tipos de recursos de Tecnologia Assistiva em hospital de alta complexidade, e o estudo transversal de Silva, Santana e Barbosa (2026), que investigou o uso, os facilitadores e as barreiras à incorporação de tecnologias por terapeutas ocupacionais brasileiros. Também foram mobilizadas referências recentes presentes nesses estudos, especialmente produções de 2021 a 2025 sobre lesões por pressão, imobilidade, recursos assistivos e atuação hospitalar.

O capítulo está organizado em três subtemas. O primeiro aborda os impactos da hospitalização sobre funcionalidade, cotidiano e participação e delimita a especificidade da Terapia Ocupacional. O segundo discute a reabilitação funcional como processo centrado nas ocupações e na

autonomia. O terceiro reúne subtópicos que respondem diretamente aos objetivos propostos, tratando da avaliação e do planejamento terapêutico, das atividades de vida diária, do posicionamento e prevenção de complicações, das tecnologias assistivas e de reabilitação, da articulação multiprofissional e do planejamento da alta. Ao final, as considerações finais retomam a questão norteadora e sintetizam as implicações para a assistência hospitalar.

HOSPITALIZAÇÃO, FUNCIONALIDADE E PARTICIPAÇÃO OCUPACIONAL

A hospitalização pode comprometer a funcionalidade tanto pela condição clínica que motivou a internação quanto pelas características do próprio ambiente hospitalar. Restrição ao leito, redução de oportunidades de movimento, uso contínuo de dispositivos, interrupção de atividades habituais e dependência de terceiros produzem um cotidiano marcado por menor iniciativa e reduzida participação. Em pacientes com maior vulnerabilidade, esse processo pode favorecer síndrome do imobilismo, perda de força, encurtamentos, deformidades, lesões por pressão e dificuldades para retomar as atividades após a alta.

Estudos recentes sobre cuidado de pessoas acamadas destacam que a prevenção de lesões por pressão requer identificação de risco, mudança de posicionamento, manejo de superfícies de apoio e participação articulada da equipe e dos familiares. Nunes, Santos e Rodrigues (2025) enfatizam a contribuição da Terapia Ocupacional na prevenção dessas lesões, enquanto Pompermayer Rosa *et al*. (2025) evidenciam que a gestão do risco precisa estar integrada ao plano de cuidados. No hospital, essas medidas não se restringem à proteção da pele, pois posicionamento adequado, conforto e alinhamento corporal interferem na capacidade de alimentar-se, comunicar-se, utilizar as mãos e participar das atividades.

A participação ocupacional permite analisar dimensões que frequentemente permanecem invisíveis em avaliações centradas apenas em funções corporais. Um paciente pode apresentar melhora clínica e, ainda assim, não conseguir vestir-se, segurar um talher, organizar medicamentos ou permanecer sentado com segurança. Por isso, a avaliação do desempenho deve incluir aquilo que a pessoa necessita e deseja realizar, os apoios de que dispõe e as barreiras presentes no ambiente hospitalar e domiciliar.

A interrupção do cotidiano também possui efeitos subjetivos. A perda temporária dos papéis de trabalhador, cuidador, responsável pelo domicílio ou membro ativo da comunidade pode produzir insegurança e sentimento de inutilidade. A Terapia Ocupacional atua ao criar possibilidades de

continuidade ou ressignificação das ocupações, oferecendo atividades compatíveis com a condição clínica e preservando espaços de escolha. Essa atuação contribui para que o paciente não seja reduzido ao diagnóstico, ao leito ou ao procedimento médico.

Em contextos de média e alta complexidade, a reabilitação funcional deve iniciar durante a internação e não apenas após a estabilização completa. Santos e De Carlo (2021), ao discutirem a atuação com pessoas com doenças do aparelho circulatório em contexto hospitalar, reforçam a pertinência de intervenções terapêutico-ocupacionais voltadas às necessidades funcionais e ao cotidiano. A intervenção precoce permite reconhecer riscos, prevenir perdas evitáveis e preparar gradualmente o retorno às atividades.

A especificidade profissional também está relacionada à análise da atividade. O terapeuta ocupacional decompõe uma tarefa em suas exigências motoras, sensoriais, cognitivas e ambientais, identificando quais componentes podem ser treinados, compensados ou modificados. Assim, diante da dificuldade para realizar higiene oral, por exemplo, podem ser considerados força de preensão, amplitude de movimento, estabilidade de tronco, posição no leito, características da escova e necessidade de apoio. A resposta não se limita ao treino muscular, podendo envolver engrossadores, suportes, mudanças de posicionamento e orientação à equipe.

Essa abordagem favorece uma assistência centrada no paciente e não apenas na doença. Ao considerar preferências, hábitos, história ocupacional e expectativas, a intervenção adquire maior relevância e possibilidade de adesão. A participação do paciente na definição das metas é especialmente importante em situações nas quais a internação impõe poucas oportunidades de escolha.

A Terapia Ocupacional hospitalar também se relaciona aos princípios de integralidade e humanização. Isso significa reconhecer que a autonomia pode ser promovida mesmo quando a independência completa não é possível. Escolher o horário de uma atividade, participar do próprio cuidado, utilizar um recurso adaptado ou comunicar preferências são formas de preservar agência e dignidade. A reabilitação funcional, portanto, não deve ser mensurada apenas pela execução sem ajuda, mas pela ampliação da participação e do controle do sujeito sobre seu cotidiano.

REABILITAÇÃO FUNCIONAL CENTRADA NAS OCUPAÇÕES E NA AUTONOMIA

A reabilitação funcional no contexto hospitalar precisa articular recuperação de capacidades, compensação de limitações e modificação das condições de desempenho. Essa combinação evita dois extremos: esperar a recuperação completa para retomar as atividades ou adaptar de forma permanente aquilo que poderia ser recuperado. A decisão terapêutica exige avaliação contínua e definição de prioridades relacionadas às necessidades imediatas e ao projeto de alta.

As atividades de vida diária ocupam lugar central nesse processo porque expressam autonomia, autocuidado e possibilidade de retorno ao domicílio. Alimentação, higiene, vestuário, transferências e uso do banheiro não são tarefas meramente mecânicas. Elas envolvem privacidade, imagem corporal, hábitos culturais e modos de relação com outras pessoas. O treino deve ser conduzido com respeito às preferências do paciente e às condições clínicas, evitando transformar a atividade em exercício descontextualizado.

O terapeuta ocupacional pode graduar a complexidade das tarefas, reduzir demandas, introduzir pausas, reorganizar materiais ou utilizar técnicas compensatórias. Em pacientes com fraqueza, dor ou restrição de movimento, adaptações simples podem permitir participação parcial e reduzir a dependência. Lima, Amaral e Bianchin (2026) descrevem a confecção de engrossadores para talheres, escova dental e caneta, além de suporte para copo, evidenciando como soluções de baixo custo podem preencher lacunas funcionais durante a internação.

A autonomia também depende de posicionamento. Um paciente inadequadamente posicionado pode apresentar dor, fadiga, dificuldade respiratória, limitação para utilizar os membros superiores e risco aumentado de lesões. Recursos de apoio e órteses podem favorecer alinhamento, conforto e proteção de regiões corporais. No relato de Lima, Amaral e Bianchin (2026), oito dos treze tipos de recursos confeccionados foram destinados ao posicionamento ou à descompressão, incluindo calcâneo, cervical, dedos e membros inferiores.

A personalização constitui elemento decisivo. Dispositivos produzidos a partir das medidas, necessidades e condições reais do paciente tendem a oferecer maior adequação do que soluções genéricas. Entretanto, a confecção deve ser acompanhada de teste, orientação, monitoramento da pele, avaliação de conforto e registro da intervenção. O recurso precisa ser compreendido como parte de um processo clínico e não como produto isolado.

A reabilitação centrada nas ocupações inclui ainda atividades instrumentais e formas de comunicação e participação social. Escrever, utilizar celular, manusear objetos pessoais e comunicar-se com familiares podem ser metas relevantes durante a internação. Tecnologias digitais oferecem possibilidades de contato social, entretenimento, registro de informações e treino de habilidades. Silva, Santana e Barbosa (2026) identificaram presença expressiva de computadores, tablets, aplicativos e softwares nas práticas de terapeutas ocupacionais que utilizavam tecnologias.

O uso de tecnologias de reabilitação deve responder a objetivos claros. Realidade virtual, aplicativos, sensores e interfaces digitais podem ampliar motivação, oferecer feedback e criar ambientes controlados para o treino. Contudo, a adoção não pode ser guiada apenas pela novidade. Usabilidade, custo, acessibilidade, segurança, familiaridade do paciente e possibilidade de continuidade após a alta precisam ser considerados. Na pesquisa de Silva, Santana e Barbosa (2026), indisponibilidade de recursos no serviço, alto investimento e falta de interesse institucional apareceram entre as razões para a não utilização.

A autonomia requer, portanto, uma combinação entre recuperação, adaptação e apoio. Em algumas situações, o objetivo será retomar o desempenho anterior; em outras, ensinar uma nova forma de realizar a atividade ou organizar a participação com ajuda. A qualidade da intervenção depende da capacidade de estabelecer metas realistas, significativas e compartilhadas.

A dimensão temporal também precisa ser considerada. As necessidades do paciente mudam ao longo da internação. Um recurso indicado em fase aguda pode tornar-se desnecessário ou inadequado após melhora clínica. Por isso, avaliação e reavaliação devem acompanhar o processo, evitando manutenção automática de condutas.

Finalmente, a reabilitação funcional hospitalar precisa dialogar com o ambiente para o qual o paciente retornará. O desempenho observado em um quarto adaptado pode não se repetir em uma residência com barreiras arquitetônicas, ausência de equipamentos ou disponibilidade limitada de cuidadores. A preparação para a alta começa, portanto, desde os primeiros atendimentos e envolve levantamento das condições do domicílio, identificação da rede de apoio e definição de estratégias viáveis.

CONDIÇÕES PARA A EFETIVIDADE DA ATUAÇÃO TERAPÊUTICO-OCUPACIONAL NO HOSPITAL

A avaliação constitui o ponto de partida para uma intervenção coerente. Ela deve integrar dados clínicos, desempenho nas atividades, rotina anterior, papéis ocupacionais, ambiente, expectativas e possibilidades de apoio. Avaliações exclusivamente centradas na força, amplitude de movimento ou cognição podem ser necessárias, mas não são suficientes para explicar como essas condições repercutem na vida cotidiana.

A observação do paciente em tarefas reais fornece informações sobre iniciativa, necessidade de pistas, fadiga, segurança, estratégias espontâneas e barreiras ambientais. O resultado deve orientar metas de curto prazo compatíveis com o tempo de internação e metas de continuidade relacionadas à alta. Lima, Amaral e Bianchin (2026) sistematizaram o processo de produção de recursos em seis etapas: avaliação, discussão clínica, organização de materiais, confecção, treinamento e registro, demonstrando que a tecnologia assistiva exige percurso clínico estruturado.

O plano terapêutico precisa ser revisto diante de mudanças clínicas. Em pacientes instáveis, pequenas metas, como manter posicionamento funcional ou participar de parte da higiene, podem ser mais adequadas. À medida que ocorre melhora, o foco pode avançar para transferências, treino de autocuidado e atividades instrumentais.

A documentação da avaliação e das intervenções favorece continuidade e comunicação com a equipe. O registro deve explicitar objetivos, orientações, modo de uso dos recursos, cuidados necessários e resposta do paciente. Essa prática reduz riscos e permite que outros profissionais compreendam como apoiar a participação nas atividades ao longo do dia.

As atividades de vida diária constituem indicadores concretos da funcionalidade e devem ser analisadas desde o início da internação. Dificuldades para alimentação, higiene, vestuário e uso do banheiro podem resultar de fatores combinados, como fraqueza, dor, medo de cair, restrições médicas, baixa resistência e organização inadequada do ambiente.

O treino deve ocorrer, sempre que possível, nos horários e situações em que a atividade naturalmente acontece. Essa escolha favorece transferência do aprendizado e permite identificar barreiras reais. O terapeuta pode ajustar postura, altura da mesa, sequência da tarefa, quantidade de objetos e nível de assistência, buscando a participação máxima possível.

Recursos simples podem ampliar de modo significativo o desempenho. Engrossadores, suportes, estabilizadores e adaptações de

utensílios reduzem demandas de preensão e permitem que pacientes com limitação motora realizem partes da tarefa. O estudo de Lima, Amaral e Bianchin (2026) mostra que esses recursos são viáveis em hospitais de alta complexidade e podem ser produzidos com materiais de baixo custo.

A independência, contudo, não deve ser imposta como valor absoluto. Há situações nas quais a conservação de energia, o controle da dor ou a segurança justificam ajuda parcial. O objetivo é promover autonomia e participação, equilibrando desempenho, risco e bem-estar.

O posicionamento terapêutico interfere na prevenção de deformidades, na integridade da pele, no conforto e na possibilidade de realizar atividades. Pacientes restritos ao leito podem desenvolver encurtamentos e lesões por pressão quando permanecem longos períodos sem mudanças adequadas. Estudos recentes reforçam que prevenção e manejo exigem ações interprofissionais e acompanhamento sistemático (Nunes; Santos; Rodrigues, 2025; Pompermayer Rosa *et al*., 2025).

A intervenção terapêutico-ocupacional pode incluir avaliação do alinhamento, confecção ou indicação de órteses, organização de apoios e orientação sobre mudanças de posição. Lima, Amaral e Bianchin (2026) relataram recursos de descompressão para calcâneo, cervical e dedos, além de dispositivos para posicionamento de membros, evidenciando a articulação entre prevenção de complicações e manutenção da funcionalidade.

O recurso de posicionamento precisa ser monitorado quanto à pressão, temperatura, dor, edema e alterações cutâneas. Um dispositivo inadequado pode produzir novas lesões. Por isso, treinamento da equipe e registro de horários, cuidados e sinais de alerta são indispensáveis.

A mobilidade no leito, as transferências e a sedestação também devem ser relacionadas às ocupações. Sentar-se não é apenas exercício postural; pode permitir alimentar-se, comunicar-se, utilizar objetos e participar de visitas. A definição de metas funcionais aumenta o significado das intervenções e favorece engajamento.

A Tecnologia Assistiva e as tecnologias de reabilitação possuem funções distintas, embora possam ser complementares. Recursos assistivos buscam reduzir a distância entre as capacidades do indivíduo e as demandas do ambiente ou da atividade, enquanto tecnologias de reabilitação podem apoiar avaliação, treino e recuperação de habilidades. No hospital, essa distinção auxilia na seleção do recurso de acordo com o objetivo terapêutico.

A confecção personalizada de dispositivos de baixo custo constitui estratégia relevante em serviços com limitações orçamentárias. Lima, Amaral e Bianchin (2026) demonstraram que a sistematização da produção

de treze tipos de recursos favoreceu segurança, posicionamento e autonomia nas atividades de vida diária. O estudo também chama atenção para a necessidade de mensurar resultados de forma mais sistemática.

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de intervenção, mas sua incorporação ainda é desigual. Silva, Santana e Barbosa (2026) identificaram que 15 dos 25 terapeutas ocupacionais pesquisados utilizavam tecnologias. Entre essas profissionais, computadores, tablets, aplicativos e softwares foram mencionados por 100%, e realidade virtual por 26,7%. Além disso, 73,3% afirmaram que a tecnologia frequentemente facilitava o alcance das metas do paciente.

Os mesmos autores identificaram barreiras estruturais: falta de recursos no serviço, alto investimento, ausência de interesse institucional, falta de conhecimento e indisponibilidade de tempo. Esses achados indicam que a adoção tecnológica não depende apenas da competência individual do profissional, mas de financiamento, gestão, infraestrutura e formação.

A escolha deve considerar usabilidade, acessibilidade, segurança e continuidade. Um recurso digital que exige conexão, equipamento específico ou suporte técnico pode não ser sustentável após a alta. Do mesmo modo, um dispositivo de baixo custo precisa apresentar resistência, higienização adequada e possibilidade de substituição.

A avaliação de resultados deve incluir desempenho, satisfação, segurança, frequência de uso e impacto sobre a participação. A simples entrega ou utilização durante a sessão não comprova efetividade. O acompanhamento permite identificar abandono, desconforto, dificuldade de manejo e necessidade de ajustes.

A atuação hospitalar ocorre em ambiente multiprofissional, no qual decisões sobre mobilidade, alimentação, comunicação, dispositivos e alta são compartilhadas. A Terapia Ocupacional contribui com a análise das ocupações e do cotidiano, mas precisa articular suas propostas às condições clínicas e às condutas da equipe.

A comunicação entre profissionais reduz riscos e evita orientações contraditórias. Um recurso de posicionamento, por exemplo, precisa ser conhecido pela enfermagem, fisioterapia, medicina e cuidadores. O treinamento deve indicar objetivo, forma de colocação, tempo de uso e sinais de interrupção.

A participação familiar é relevante tanto durante a internação quanto na preparação para o domicílio. Familiares podem fornecer informações sobre hábitos, ambiente e apoios disponíveis, além de participar do treinamento. Entretanto, sua inclusão deve evitar transferência indevida de responsabilidades ou sobrecarga.

A humanização do cuidado implica reconhecer a pessoa para além da condição clínica. Atividades significativas, contato com familiares, preservação de escolhas e participação nas decisões contribuem para reduzir a passividade produzida pelo ambiente hospitalar. A Terapia Ocupacional pode criar espaços para expressão, reorganização da rotina e retomada gradual de papéis.

O trabalho colaborativo também favorece a identificação precoce de barreiras para a alta. Questões como necessidade de cuidador, acessibilidade domiciliar, equipamentos e capacidade para o autocuidado devem ser discutidas antes do momento de saída.

O planejamento da alta é parte constitutiva da reabilitação hospitalar. Uma alta clinicamente possível pode não ser funcionalmente segura quando o paciente não consegue realizar transferências, utilizar o banheiro, organizar medicamentos ou contar com apoio adequado. A avaliação deve antecipar essas demandas e orientar decisões compartilhadas.

O terapeuta ocupacional pode levantar características do domicílio, identificar barreiras, indicar adaptações, treinar atividades e orientar familiares. Sempre que possível, as estratégias devem ser testadas antes da alta. Fotografias, medidas e descrições do ambiente podem apoiar o planejamento quando a visita domiciliar não é viável.

A continuidade dos recursos precisa ser garantida. Dispositivos confeccionados no hospital devem ser entregues com orientações claras de uso, higienização, manutenção e situações que exigem reavaliação. Recursos digitais precisam considerar acesso a equipamento, conectividade e capacidade de uso por paciente e familiares.

A articulação com atenção primária, reabilitação ambulatorial e serviços sociais reduz descontinuidade. A ausência de encaminhamento e comunicação pode levar à perda dos ganhos obtidos durante a internação. O registro de metas, nível de assistência, equipamentos e recomendações favorece a transição.

O planejamento também deve considerar mudanças no papel dos familiares e no cotidiano doméstico. A orientação precisa ser realista e construída com os envolvidos. Estratégias incompatíveis com espaço, renda, tempo ou disponibilidade de apoio tendem a ser abandonadas.

Assim, a alta segura não corresponde apenas à saída do hospital, mas à construção de condições para que o paciente retome sua vida com o máximo possível de autonomia, participação e proteção.

A qualificação da atuação terapêutico-ocupacional no hospital requer indicadores capazes de demonstrar não apenas quantos atendimentos foram realizados, mas quais mudanças ocorreram no desempenho, na segurança e na participação do paciente. Medidas relacionadas ao nível de

assistência nas atividades de vida diária, tolerância à sedestação, uso efetivo dos recursos, ocorrência de lesões, satisfação e continuidade após a alta podem contribuir para avaliar resultados de forma mais consistente.

A produção de evidências também depende de registros clínicos claros e comparáveis. O prontuário deve documentar a situação inicial, as metas, as estratégias utilizadas, a resposta do paciente e as recomendações para a continuidade. No caso de tecnologias assistivas, é necessário registrar materiais, modo de uso, cuidados, treinamento e critérios para suspensão ou substituição. Lima, Amaral e Bianchin (2026) reconhecem que a ausência de mensuração quantitativa da eficácia foi uma limitação do relato de experiência, indicando a necessidade de pesquisas que avaliem desfechos de forma sistemática.

A segurança deve orientar todas as etapas da intervenção. Recursos de posicionamento precisam ser avaliados quanto a pressão, estabilidade, higienização e risco de deslocamento. Tecnologias digitais devem considerar privacidade, compreensão das instruções, risco de fadiga e adequação às condições cognitivas e sensoriais. O uso de dispositivos não pode substituir supervisão clínica quando esta for necessária.

Também é importante analisar equidade de acesso. Tecnologias de alto custo podem ampliar possibilidades terapêuticas, mas não devem concentrar investimentos em poucos pacientes ou serviços sem considerar alternativas acessíveis. A pesquisa de Silva, Santana e Barbosa (2026) demonstra que indisponibilidade institucional e custo são barreiras concretas à incorporação das tecnologias. Assim, decisões de gestão precisam considerar benefício, sustentabilidade, manutenção e possibilidade de continuidade após a alta.

A formação profissional constitui outro componente da qualidade. A rápida expansão das tecnologias exige atualização, capacidade crítica e compreensão de que a ferramenta deve permanecer subordinada aos objetivos ocupacionais. Protocolos, supervisão, educação permanente e discussão de casos podem favorecer escolhas mais seguras e reduzir o uso de recursos apenas por familiaridade ou disponibilidade.

A produção de evidências nacionais deve contemplar diferentes regiões, hospitais e perfis de pacientes. Estudos multicêntricos, acompanhamento longitudinal e avaliações de custo-efetividade podem fortalecer a inserção da Terapia Ocupacional nas equipes e demonstrar impactos sobre tempo de internação, dependência, reinternações e qualidade de vida. Esses indicadores não substituem a singularidade do cuidado, mas contribuem para tornar visível a relevância clínica e institucional da atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu responder à questão norteadora ao evidenciar que a atuação do terapeuta ocupacional contribui para a reabilitação funcional hospitalar por meio da relação entre capacidades do paciente, exigências das atividades, condições ambientais e significados das ocupações. Essa contribuição não se limita à recuperação de funções corporais, pois envolve manutenção da autonomia, reorganização da rotina, prevenção de complicações e preparação para a continuidade da vida após a internação.

Os estudos recentes utilizados como apoio demonstram a amplitude dessas intervenções. Lima, Amaral e Bianchin (2026) evidenciaram a viabilidade da confecção sistematizada de dispositivos personalizados de baixo custo para posicionamento e atividades de vida diária. Silva, Santana e Barbosa (2026) mostraram que tecnologias digitais e de reabilitação vêm sendo incorporadas por terapeutas ocupacionais, com percepção positiva sobre seu impacto no alcance de metas, embora persistam barreiras institucionais e financeiras.

A efetividade da intervenção depende de avaliação ocupacional, definição de metas significativas, personalização dos recursos, treinamento, monitoramento e documentação. Dispositivos assistivos, tecnologias digitais e técnicas de reabilitação não devem ser tratados como soluções autônomas, mas como componentes de um plano terapêutico centrado no paciente e articulado às condições clínicas e sociais.

A prevenção de perdas associadas à imobilidade, o treino de atividades de vida diária e o posicionamento adequado constituem dimensões inseparáveis. Ao favorecer conforto, segurança e participação, essas ações podem reduzir dependência e ampliar as possibilidades de retomada do cotidiano. A participação da equipe e da família é decisiva para que as orientações sejam mantidas ao longo do dia e após a alta.

Persistem desafios relacionados à oferta desigual de profissionais, recursos, tecnologias e oportunidades de formação. A consolidação da Terapia Ocupacional no contexto hospitalar requer reconhecimento institucional, protocolos de atuação, indicadores de resultados e articulação entre hospital, atenção primária e serviços de reabilitação.

Conclui-se que a reabilitação funcional hospitalar alcança maior consistência quando é compreendida como processo ocupacional, relacional e contínuo. A Terapia Ocupacional contribui para que o paciente permaneça sujeito de escolhas e participante de seu cuidado, mesmo diante das limitações impostas pelo adoecimento e pela internação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE TERAPIA OCUPACIONAL. **Enquadramento da prática da terapia ocupacional**: domínio e processo. 4. ed. Bethesda: AOTA, 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Resolução nº 415, de 19 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro em prontuário pelo terapeuta ocupacional. Brasília, DF: COFFITO, 2012.

BRASIL. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Resolução nº 429, de 8 de julho de 2013**. Reconhece e disciplina a especialidade profissional de Terapia Ocupacional em Contextos Hospitalares. Brasília, DF: COFFITO, 2013.

LIMA, Diego Leão de; AMARAL, Cristiane Gritti Finatto; BIANCHIN, Maysa Alahmar. Terapia ocupacional e a confecção de tecnologia assistiva em contexto hospitalar. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 18, n. 3, p. 1-24, 2026. DOI: 10.55905/cuadv18n3-008.

NUNES, D. R.; SANTOS, J. P. M.; RODRIGUES, K. V. S. Terapia ocupacional na prevenção de lesão por pressão. **Observatorio de la Economía Latinoamericana,** [S. l.], v. 23, n. 3, e9150, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n3-006.

PELOSI, Miryam Bonadiu; GOMES, C. A. **Tecnologia assistiva e terapia ocupacional no contexto hospitalar.** In: DE CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado; KUDO, Aline Miyuki (org.). Terapia ocupacional em contextos hospitalares e cuidados paliativos. São Paulo: Payá, 2018. p. 103-126.

POMPERMAYER ROSA, A. *et al*. Risco de lesão por pressão entre pacientes acamados atendidos na atenção primária à saúde de Sinop/MT. **CiPraxis**, [S. l.], v. 21, n. 36, p. 71-85, 2025.

SANTOS, C. A. V.; DE CARLO, M. M. R. P. Perspectivas de terapia ocupacional na atenção aos usuários com doenças do aparelho circulatório no contexto hospitalar de média complexidade. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional,** São Carlos, v. 29, 2021. DOI: 10.1590/2526-8910.ctoAO2033.

SILVA, Thácio Luiz Mercês; SANTANA, Raquel Pereira de; BARBOSA, Felipe Douglas Silva. Inclusão de tecnologias de reabilitação nos processos de intervenção de terapeutas ocupacionais**. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 36, e236435, 2026. DOI: 10.11606/issn.2238-6149.v36e236435.

CAPÍTULO 19

CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL PARA A LUTA ANTIMANICOMIAL E A SAÚDE MENTAL

Amanda Oliveira dos Santos
Ana Francisca Santana de Oliveira
Andréia Dias do Vale Melo
Camila de Môra Santos
Irinaldo Caetano Marques



A história da assistência psiquiátrica foi marcada por práticas de segregação que retiraram pessoas em sofrimento psíquico de seus territórios, vínculos, ocupações e direitos. O manicômio não se limitou a um edifício destinado ao tratamento; constituiu uma tecnologia social de controle, fundada na separação entre normalidade e loucura, na tutela prolongada e na desqualificação da palavra do sujeito. A institucionalização produziu empobrecimento do cotidiano, ruptura de papéis sociais e redução das pessoas ao diagnóstico.

A Reforma Psiquiátrica Brasileira emerge como processo social, político e cultural de enfrentamento dessa lógica. Influenciada pela experiência italiana e articulada ao movimento sanitário, a reforma propôs substituir o hospital psiquiátrico por uma rede de cuidados territoriais e modificar a própria relação da sociedade com a loucura. A Lei nº 10.216/2001 consolidou direitos e redirecionou o modelo assistencial, enquanto a Rede de Atenção Psicossocial organizou pontos de atenção no Sistema Único de Saúde, incluindo Centros de Atenção Psicossocial, atenção básica, serviços residenciais terapêuticos, unidades de acolhimento e estratégias de desinstitucionalização (Brasil, 2001, 2011).

A luta antimanicomial, contudo, não se esgota no fechamento de leitos ou na criação de serviços substitutivos. Trata-se de um compromisso com liberdade, dignidade, participação e transformação das relações sociais que sustentam exclusões. Práticas territoriais podem reproduzir lógicas manicomiais quando mantêm tutela excessiva, silenciamento, medicalização do cotidiano ou atividades sem significado. Por isso, a avaliação do modelo psicossocial precisa considerar não apenas onde o cuidado ocorre, mas como são produzidos vínculos, decisões e possibilidades de vida.

Nesse cenário, a Terapia Ocupacional ocupa posição estratégica porque sua história acompanha as transformações da saúde mental. Em instituições asilares, atividades foram frequentemente utilizadas para disciplinar, ocupar o tempo e adequar comportamentos. Com a Reforma Psiquiátrica, a profissão passou a problematizar esse uso e a desenvolver práticas voltadas à reconstrução do cotidiano, à circulação social, ao trabalho, à cultura, ao lazer e aos projetos de vida. Shimoguiri e Costa-Rosa (2017) demonstram que a passagem do tratamento moral à atenção psicossocial exigiu uma revisão profunda do lugar da atividade e da própria identidade profissional.

A especificidade terapêutico-ocupacional não está em oferecer qualquer atividade, mas em analisar como o sofrimento, o estigma e as condições sociais interferem na participação em ocupações significativas.

Pessoas que vivenciam crises psicóticas podem apresentar rupturas em estudo, trabalho, autocuidado, relações e projetos. Pesquisa recente identificou que terapeutas ocupacionais brasileiros utilizam majoritariamente a Reabilitação Psicossocial nesses casos e reconhecem como desafios centrais o estigma, a fragilidade das políticas públicas e as dificuldades de reinserção social (Sá; Nunes; Macedo, 2025).

As práticas também podem integrar recursos culturais e expressivos. Jesus (2025), em experiência com cuidadores de usuários de um Centro de Atenção Psicossocial, utilizou a literatura de cordel como dispositivo de expressão, comunicação e reflexão. Os encontros evidenciaram sobrecarga familiar e necessidade de espaços de acolhimento, mostrando que o cuidado em liberdade não pode transferir integralmente às famílias responsabilidades antes assumidas pelas instituições. Usuários e cuidadores precisam de redes, orientação e oportunidades de elaboração coletiva.

A problematização deste capítulo decorre de uma contradição persistente: a Reforma Psiquiátrica ampliou direitos e serviços comunitários, mas práticas manicomiais podem reaparecer sob formas de exclusão territorial, tutela, estigma e precarização das políticas públicas. A Terapia Ocupacional pode fortalecer a atenção psicossocial, porém sua contribuição depende da capacidade de articular ocupação, cotidiano, território e direitos, evitando reduzir as intervenções a oficinas descontextualizadas.

Assim, formula-se a seguinte questão norteadora: de que modo a Terapia Ocupacional contribui para o fortalecimento da luta antimanicomial e para a produção de cuidado em liberdade no campo da saúde mental? O objetivo geral consiste em analisar criticamente essas contribuições. Especificamente, busca-se discutir a relação entre Reforma Psiquiátrica, desinstitucionalização e atenção psicossocial; compreender a especificidade da Terapia Ocupacional na reconstrução do cotidiano e da participação social; e examinar práticas relacionadas às atividades significativas, ao território, às famílias, ao protagonismo dos usuários e ao enfrentamento do estigma.

Metodologicamente, o capítulo caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e caráter analítico. O texto original foi reorganizado e aprofundado mediante literatura clássica da Reforma Psiquiátrica, referências brasileiras da Terapia Ocupacional em saúde mental e dois estudos recentes fornecidos como apoio: Jesus (2025), sobre grupos de cuidadores mediados pelo cordel, e Sá, Nunes e Macedo (2025), sobre intervenções após primeiras crises psicóticas. A análise foi construída por eixos temáticos, identificando convergências, desafios e implicações ético-políticas para a prática.

O capítulo está organizado em três subtemas. O primeiro aborda a Reforma Psiquiátrica, a desinstitucionalização e o cuidado em liberdade. O segundo analisa a Terapia Ocupacional no campo psicossocial, destacando cotidiano, ocupação, atividade e reabilitação psicossocial. O terceiro reúne subtópicos que respondem aos objetivos do estudo: atividades expressivas e grupos, trabalho com famílias, território, primeiras crises psicóticas, enfrentamento do estigma, protagonismo, articulação em rede e desafios das políticas públicas. As considerações finais retomam a questão norteadora e sintetizam os compromissos da profissão com a luta antimanicomial.

REFORMA PSIQUIÁTRICA, DESINSTITUCIONALIZAÇÃO E CUIDADO EM LIBERDADE

A Reforma Psiquiátrica Brasileira deve ser compreendida como processo aberto e permanentemente disputado. Sua dimensão assistencial envolve substituição do hospital psiquiátrico por uma rede territorial; sua dimensão jurídica afirma direitos; sua dimensão cultural questiona representações de periculosidade e incapacidade; e sua dimensão política exige participação de usuários, familiares, trabalhadores e movimentos sociais. A redução da reforma a uma mudança administrativa empobrece seu alcance.

A desinstitucionalização não significa somente retirar pessoas de hospitais. Ela exige desmontar relações de dependência, tutela e exclusão produzidas pelo manicômio e criar condições concretas de moradia, renda, convivência, trabalho, cultura e cuidado. Sem essas condições, a alta pode resultar em abandono ou sobrecarga familiar. Amarante e Torre (2018) destacam que a reforma precisa produzir novas formas de inclusão e cidadania, e não apenas transferir o lugar da assistência.

O cuidado em liberdade pressupõe que crises e sofrimentos sejam acompanhados no território, preservando vínculos e participação. Isso não elimina a necessidade de proteção intensiva em determinadas situações, mas impede que a restrição se torne regra ou destino permanente. O projeto terapêutico deve buscar a menor limitação possível e ser revisto continuamente com participação do usuário.

Os Centros de Atenção Psicossocial constituem serviços estratégicos por articularem cuidado clínico, reabilitação psicossocial e ações territoriais. Sua potência depende de portas abertas, trabalho interdisciplinar, acolhimento às crises, articulação com atenção básica e construção de redes. Quando o CAPS se fecha sobre si mesmo e concentra todas as

relações do usuário, corre o risco de transformar-se em instituição total de novo tipo.

A Rede de Atenção Psicossocial amplia a responsabilidade para além do serviço especializado. Saúde mental é produzida na unidade básica, na escola, no trabalho, na assistência social, na cultura e nos espaços comunitários. A articulação intersetorial é necessária porque as necessidades não se limitam ao controle de sintomas. Moradia, documentação, alimentação, renda e proteção contra violência podem ser condições fundamentais para continuidade do cuidado.

A família passou de excluída do tratamento a participante central. Essa mudança é conquista, mas também cria riscos quando o Estado transfere responsabilidades sem oferecer suporte. Jesus (2025) evidencia que cuidadores vivenciam alterações econômicas, práticas, sociais e emocionais e frequentemente não encontram espaços para compartilhar dificuldades. O cuidado em liberdade precisa incluir cuidado aos cuidadores sem naturalizar que uma única pessoa, geralmente mulher, assuma toda a responsabilidade.

A desinstitucionalização também exige enfrentamento do estigma. O diagnóstico pode limitar oportunidades de estudo, trabalho, relacionamentos e participação comunitária, mesmo quando a pessoa está clinicamente estável. Sá, Nunes e Macedo (2025) identificam o estigma como um dos principais desafios após primeiras crises psicóticas. Esse dado mostra que a reinserção não depende apenas de habilidades individuais, mas de transformação das atitudes sociais e das instituições.

A luta antimanicomial possui dimensão de memória e denúncia. Preservar a história das violações impede que práticas de isolamento e violência sejam naturalizadas. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer formas contemporâneas de manicomialização, como internações prolongadas sem projeto de saída, contenções injustificadas, comunidades isoladas, abandono em instituições e criminalização de pessoas em sofrimento.

A atenção psicossocial propõe que o sujeito seja compreendido em sua história, território e rede de relações. Isso não significa negar aspectos clínicos ou biológicos, mas impedir que sejam utilizados como explicação total. O diagnóstico pode orientar cuidados, porém não define capacidades, desejos ou futuro. O projeto terapêutico singular deve articular necessidades clínicas e projetos de vida.

A participação de usuários e familiares no controle social constitui componente da reforma. Conselhos, conferências, assembleias e coletivos permitem que experiências de cuidado orientem políticas. A voz dos

usuários não deve ser tratada como testemunho secundário, mas como conhecimento legítimo sobre serviços, barreiras e possibilidades.

TERAPIA OCUPACIONAL NO CAMPO PSICOSSOCIAL: COTIDIANO, OCUPAÇÃO E CIDADANIA

A Terapia Ocupacional encontra na atenção psicossocial um campo que exige articulação entre especificidade profissional e trabalho coletivo. A profissão compartilha com outras áreas práticas de acolhimento, escuta, construção de projetos e trabalho em rede, mas contribui de modo particular ao analisar cotidiano, atividade, ocupações, papéis e participação social. Essa perspectiva permite compreender como o sofrimento e a exclusão atravessam ações concretas da vida.

O cotidiano não é cenário neutro. Ele expressa ritmos, relações, regras e oportunidades. Uma crise pode interromper estudo, trabalho, autocuidado, lazer e vínculos; internações repetidas podem produzir perda de hábitos e dependência; o estigma pode restringir circulação e pertencimento. A avaliação terapêutico-ocupacional investiga essas rupturas e identifica atividades que precisam ser retomadas, transformadas ou construídas.

As atividades, nessa perspectiva, não devem ser utilizadas para preencher tempo ou controlar comportamento. Seu valor terapêutico decorre do significado, da possibilidade de expressão, da relação com projetos e da participação na comunidade. Uma oficina pode ser antimanicomial quando amplia escolhas e vínculos; pode ser institucionalizante quando impõe tarefas padronizadas e mantém usuários separados dos espaços sociais.

A Reabilitação Psicossocial fornece importante orientação ao deslocar o foco da cura para ampliação de contratualidade social. Morato e Lussi (2018) destacam que a prática envolve reconstrução de redes e oportunidades nos eixos de morar, trocar e produzir. O terapeuta ocupacional pode atuar na vida doméstica, no trabalho, na cultura, na circulação urbana e em outros campos nos quais se constroem cidadania e reconhecimento.

Sá, Nunes e Macedo (2025) identificaram a Reabilitação Psicossocial como abordagem prevalente entre terapeutas ocupacionais que atendem pessoas após primeiras crises psicóticas. Esse achado indica continuidade histórica da profissão no modelo comunitário, mas também revela necessidade de ampliar estratégias para cognição, educação, trabalho e prevenção de rupturas precoces.

O fazer pode funcionar como linguagem. Atividades artísticas, corporais e culturais permitem comunicar experiências que nem sempre encontram expressão verbal. Jesus (2025) mostra que o cordel transformou relatos de cuidadores em produção coletiva, possibilitando reconhecimento, elaboração e compartilhamento. O recurso não foi utilizado apenas como produto, mas como mediador entre experiência, grupo e cultura.

A escolha de recursos culturais exige respeito ao território. Cordel, música, culinária, artesanato ou práticas comunitárias não são neutros e não devem ser apropriados de forma superficial. A intervenção precisa reconhecer significados locais, autoria dos participantes e formas de circulação social. Quando a produção permanece restrita ao serviço, sua potência pública pode ser limitada.

O terapeuta ocupacional também atua na reconstrução da identidade. O sofrimento psíquico e o estigma podem reduzir a pessoa à categoria de paciente. Retomar papéis de estudante, trabalhador, artista, cuidador, vizinho ou militante contribui para ampliar narrativas sobre si. A intervenção deve criar oportunidades reais e evitar promessas de inclusão sem suporte.

A autonomia não se confunde com independência absoluta. Pessoas podem necessitar de apoio para organizar rotinas, deslocar-se ou tomar decisões. O cuidado antimanicomial reconhece interdependência e procura ampliar controle sobre a própria vida. O terapeuta pode construir estratégias, adaptar tarefas e negociar apoios sem substituir permanentemente a ação do sujeito.

A prática territorial exige sair do serviço e conhecer espaços de circulação. Visitas, articulação com escolas, empresas, equipamentos culturais, assistência social e associações podem ser necessárias. O território não é apenas área geográfica, mas rede de relações, conflitos, recursos e memórias. Trabalhar no território significa reconhecer tanto seus apoios quanto suas barreiras.

PRÁTICAS TERAPÊUTICO-OCUPACIONAIS E DESAFIOS PARA A LUTA ANTIMANICOMIAL

As atividades expressivas podem favorecer comunicação, elaboração de experiências e construção de vínculos. Desenho, escrita, música, teatro e literatura oferecem linguagens diversas para pessoas que encontram dificuldades de verbalização ou que tiveram sua palavra desautorizada por práticas psiquiátricas. O valor da atividade está no processo compartilhado e no significado produzido, não na qualidade estética definida externamente.

O cordel utilizado por Jesus (2025) ilustra uma prática culturalmente situada. Os temas dos encontros - sofrimento psíquico, cuidar, felicidade, sonho e futuro - possibilitaram que cuidadores relacionassem experiências pessoais a narrativas coletivas. A leitura dos versos no encontro seguinte abriu espaço para revisão e participação, preservando a possibilidade de acrescentar ou modificar conteúdos.

Essa devolução é metodologicamente importante porque impede que o profissional se aproprie unilateralmente da experiência do grupo. A produção deve retornar aos participantes e ser reconhecida como construção coletiva. Em Terapia Ocupacional, a autoria pode funcionar como forma de reposicionamento subjetivo e social.

Atividades significativas também podem apoiar retomada de hábitos e competências. Cozinhar, cuidar de plantas, utilizar transporte, organizar documentos ou participar de eventos podem constituir intervenções quando relacionadas às necessidades do usuário. A análise deve considerar riscos, apoios e possibilidades de generalização para o cotidiano.

É necessário evitar que oficinas se tornem circuitos fechados. A produção pode ganhar circulação em feiras, exposições, redes sociais ou espaços comunitários quando os participantes desejarem. Essa circulação contribui para enfrentar estigma e criar trocas sociais, desde que sejam preservados consentimento, privacidade e autoria.

A família é parte relevante do cuidado, mas não constitui unidade homogênea. Relações podem incluir apoio, conflito, violência, afeto, sobrecarga e expectativas distintas. A intervenção precisa escutar usuários e familiares separadamente e em conjunto, evitando pressupor que a proximidade familiar é sempre desejável ou segura.

Jesus (2025) evidencia que o cuidador principal frequentemente sofre consequências intensas e dispõe de poucos espaços de expressão. Grupos específicos permitem compartilhar estratégias, reduzir isolamento e reconhecer limites. A atenção ao cuidador não deve ter como único objetivo mantê-lo capaz de cuidar do usuário; sua própria saúde e projeto de vida são finalidades legítimas.

A orientação familiar precisa abordar crises, serviços disponíveis, uso de medicação, direitos e formas de comunicação. Entretanto, orientações padronizadas são insuficientes. É necessário compreender condições de moradia, renda, trabalho e rede de apoio para construir estratégias viáveis.

O terapeuta ocupacional pode analisar como o cuidado reorganiza o cotidiano familiar. Horários, divisão de tarefas, descanso e participação social podem ser revistos para reduzir sobrecarga. A redistribuição de responsabilidades entre familiares e serviços é parte do cuidado.

Redes de apoio ultrapassam parentesco. Amigos, vizinhos, grupos religiosos, associações, coletivos e equipamentos públicos podem oferecer pertencimento e recursos. O trabalho territorial deve mapear essas redes com o usuário e fortalecer vínculos escolhidos por ele.

A primeira crise psicótica frequentemente ocorre em períodos de transição, como adolescência e início da vida adulta, quando estudo, trabalho, relações e autonomia estão em construção. Intervenções tardias podem permitir rupturas prolongadas e internalização do estigma. A atenção precoce busca preservar vínculos e reduzir impactos secundários.

Sá, Nunes e Macedo (2025) identificaram prejuízos sociais, ocupacionais e cognitivos associados às primeiras crises e destacaram dificuldades de reinserção. A Terapia Ocupacional pode avaliar rotina, desempenho, interesses e barreiras, construindo metas relacionadas à continuidade escolar, retorno ao trabalho, autocuidado e participação social.

A reabilitação cognitiva pode integrar o cuidado quando dificuldades de atenção, memória, planejamento e funções executivas interferem no cotidiano. Estratégias restauradoras podem ser combinadas a recursos compensatórios, como agendas, organização visual e divisão de tarefas. O objetivo deve permanecer conectado a ocupações relevantes.

A intervenção também precisa considerar os significados atribuídos à crise. Medo, vergonha e perda de confiança podem limitar a retomada de atividades mesmo quando há melhora clínica. O terapeuta pode criar experiências graduais de sucesso e apoiar negociação de expectativas com família, escola e trabalho.

A continuidade do cuidado entre serviços é fundamental. Jovens podem transitar entre atenção básica, CAPS, hospital e outros dispositivos. Falhas de comunicação e encaminhamentos burocráticos aumentam risco de abandono. O projeto terapêutico deve indicar responsabilidades e pontos de referência.

A inclusão social não ocorre apenas dentro dos serviços. Trabalho, educação, cultura, esporte e convivência comunitária são espaços nos quais a cidadania se concretiza. A Terapia Ocupacional pode apoiar acesso, permanência e participação, articulando adaptações, mediações e redes.

O trabalho possui importância econômica e identitária, mas programas de geração de renda não devem reproduzir precarização ou ocupações sem escolha. Projetos de economia solidária podem favorecer cooperação e autonomia quando há participação nas decisões, circulação dos produtos e reconhecimento do trabalho.

A cultura constitui campo potente de produção de vida. Atividades culturais podem ampliar redes e desafiar imagens estigmatizantes. O cordel descrito por Jesus (2025) demonstra como uma linguagem regional pode favorecer comunicação e pertencimento. Outras práticas devem ser selecionadas a partir dos repertórios dos participantes.

A circulação pelo território exige considerar transporte, segurança, acessibilidade e preconceito. Acompanhamentos em situações reais podem revelar barreiras invisíveis no atendimento institucional. Intervenções podem incluir treino, negociação com equipamentos e mobilização comunitária.

A participação comunitária não deve ser usada como indicador abstrato. É preciso perguntar onde a pessoa deseja estar, com quem e em que condições. O objetivo não é ocupar todos os espaços, mas ampliar escolhas e pertencimento.

O projeto terapêutico singular é coerente com a atenção psicossocial quando construído com o usuário e revisado de forma compartilhada. Planos elaborados apenas pela equipe podem reproduzir tutela. Metas precisam refletir necessidades clínicas e projetos de vida, incluindo moradia, trabalho, relações e cultura.

O protagonismo não significa responsabilizar individualmente o usuário pelo sucesso do tratamento. Escolhas são influenciadas por oportunidades, renda, apoio e discriminação. A equipe deve ampliar possibilidades e reconhecer recusas, ritmos e prioridades.

A Terapia Ocupacional contribui ao transformar desejos amplos em ações concretas. O objetivo de voltar a estudar pode exigir organização de rotina, contato com a escola, estratégias cognitivas, transporte e apoio familiar. A análise ocupacional articula esses componentes.

Direitos sociais fazem parte do cuidado. Documentação, benefícios, acesso à educação e proteção contra violência podem determinar participação. A articulação com assistência social, justiça e organizações comunitárias não é tarefa acessória, mas componente da reabilitação psicossocial.

A participação em assembleias, conselhos e movimentos pode fortalecer voz política. Serviços devem criar condições para que usuários avaliem práticas e proponham mudanças, evitando que a participação seja apenas simbólica.

O estigma atua por meio de estereótipos, discriminação e restrição de oportunidades. Pode ser externalizado por instituições ou internalizado pelo próprio sujeito, afetando autoestima e expectativas. Sá, Nunes e Macedo (2025) identificam o estigma como obstáculo relevante no atendimento após crises psicóticas.

Intervenções individuais são insuficientes quando a barreira está na comunidade. A Terapia Ocupacional pode desenvolver ações de educação, campanhas, projetos culturais e parcerias com escolas e empregadores. A exposição pública, contudo, deve ser voluntária e protegida.

O contato social em condições de igualdade pode reduzir preconceitos. Projetos que colocam usuários apenas como beneficiários podem reforçar assimetrias; aqueles que valorizam autoria, competência e contribuição favorecem reconhecimento.

A linguagem profissional também precisa ser revista. Termos que reduzem pessoas a diagnósticos ou classificam comportamentos sem contexto podem reproduzir estigma. Registros e comunicações devem preservar respeito e reconhecer capacidades.

O enfrentamento cultural é parte da luta antimanicomial porque serviços comunitários não garantem inclusão automática. A sociedade precisa reconhecer o direito à diferença e conviver com modos diversos de existir.

A atenção psicossocial depende de trabalho interdisciplinar, pois nenhuma profissão responde isoladamente às necessidades dos usuários. A clínica comum inclui acolhimento, manejo de crises, construção de vínculos e articulação territorial. A especificidade profissional não deve produzir corporativismo, mas qualificar a contribuição ao projeto compartilhado.

A Terapia Ocupacional oferece análise do cotidiano, das atividades e da participação. Essa contribuição precisa ser explicitada em reuniões e registros. Quando o profissional apenas coordena oficinas sem formular objetivos ocupacionais, seu núcleo pode tornar-se invisível.

O trabalho em rede exige comunicação entre saúde, assistência, educação, cultura, trabalho e justiça. Fluxos formais são importantes, mas relações de confiança entre profissionais e serviços também sustentam continuidade.

A família e o usuário são integrantes da rede e não apenas destinatários de decisões. Reuniões precisam criar condições de compreensão e expressão, evitando linguagem excessivamente técnica.

A supervisão e a educação permanente ajudam a analisar práticas institucionalizantes. Discussões de caso podem questionar uso de contenções, frequência obrigatória, atividades padronizadas e decisões sem participação.

A Reforma Psiquiátrica permanece vulnerável a mudanças de financiamento e orientação política. Redução de recursos para serviços territoriais, valorização de instituições fechadas e precarização das equipes podem enfraquecer o cuidado em liberdade. A defesa da RAPS é parte do compromisso profissional.

Sá, Nunes e Macedo (2025) indicam fragilidade das políticas públicas como um dos desafios percebidos por terapeutas ocupacionais. Essa fragilidade afeta disponibilidade de serviços, continuidade do cuidado e possibilidades de inclusão, especialmente em regiões com pouca cobertura.

A precarização do trabalho produz rotatividade, sobrecarga e redução do tempo para ações territoriais. Equipes pressionadas por demandas imediatas podem concentrar-se em medicação e controle de crises, deixando de lado projetos de vida e participação.

O risco de reinstitucionalização também aparece em serviços comunitários quando usuários permanecem dependentes de atividades internas e sem circulação social. Indicadores de qualidade precisam incluir vínculos territoriais, participação e ampliação de direitos.

A produção científica deve acompanhar resultados e denunciar violações. Pesquisas participativas podem incluir usuários e familiares na definição de problemas, fortalecendo conhecimento comprometido com direitos.

A formação de terapeutas ocupacionais precisa incluir história da Reforma Psiquiátrica, ética, políticas públicas, raciocínio ocupacional e trabalho em rede. Sem essa base, práticas tradicionais podem ser reproduzidas sob novas nomenclaturas.

A defesa da luta antimanicomial exige articulação com movimentos sociais e controle social. Profissionais não substituem o protagonismo dos usuários, mas podem apoiar acesso à informação, espaços de decisão e mobilização.

Por fim, o cuidado em liberdade precisa ser avaliado pela vida que se torna possível. Número de atendimentos, oficinas ou prescrições não demonstra sozinho transformação. É necessário observar se as pessoas ampliaram escolhas, vínculos, circulação, autonomia e reconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora deste capítulo buscou compreender de que modo a Terapia Ocupacional contribui para o fortalecimento da luta antimanicomial e para a produção de cuidado em liberdade. A análise evidencia que essa contribuição se realiza quando a profissão articula

cotidiano, ocupações, território e direitos, transformando atividades em possibilidades de expressão, participação e reconstrução de projetos de vida.

A Reforma Psiquiátrica modificou profundamente o lugar da Terapia Ocupacional. A passagem de práticas disciplinares para uma abordagem psicossocial exigiu abandonar o uso da atividade como mera ocupação do tempo e reconhecer seu potencial de produzir vínculos, autoria e cidadania. Essa transformação não está concluída e precisa ser sustentada em cada serviço.

Os estudos recentes utilizados como apoio reforçam dimensões complementares. Jesus (2025) demonstra a potência de grupos de cuidadores e de recursos culturais, como o cordel, para acolhimento e elaboração coletiva. Sá, Nunes e Macedo (2025) evidenciam a presença da Reabilitação Psicossocial nas intervenções após primeiras crises psicóticas e apontam estigma, fragilidade das políticas e reinserção social como desafios.

A família precisa ser reconhecida como parceira, mas não pode receber sozinha o peso da desinstitucionalização. Redes públicas e comunitárias devem oferecer suporte, orientação e compartilhamento de responsabilidades. O cuidado aos cuidadores constitui parte da atenção psicossocial.

A Terapia Ocupacional contribui também ao enfrentar barreiras no trabalho, na educação, na cultura e na circulação urbana. A inclusão não se limita à presença em serviços, mas envolve oportunidades reais de participar, decidir e ser reconhecido. Intervenções territoriais e intersetoriais são indispensáveis.

Persistem riscos de retrocesso, precarização e reinstitucionalização. A defesa do cuidado em liberdade exige financiamento da RAPS, formação permanente, condições de trabalho e participação social. Profissionais precisam identificar práticas manicomiais mesmo quando ocorrem fora dos hospitais.

Conclui-se que a Terapia Ocupacional possui papel ético-político relevante na luta antimanicomial ao apoiar pessoas e coletivos na construção de cotidianos possíveis, significativos e socialmente reconhecidos. Sua potência está em transformar o fazer em espaço de liberdade, vínculo e cidadania, mantendo compromisso permanente com direitos humanos e diversidade.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo**. Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

AMARANTE, Paulo; TORRE, Eduardo Henrique Guimarães. De volta à cidade, sr. cidadão! Reforma Psiquiátrica e participação social: do isolamento institucional ao movimento antimanicomial. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 6, p. 1090-1107, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. **Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. **Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 2011.

JESUS, Marcela Santana de. **Cordel**: uma forma de expressão, comunicação e reflexão em saúde mental utilizada pelo terapeuta ocupacional. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Terapia Ocupacional) - Universidade Federal de Sergipe, Lagarto, 2025.

MORATO, Giovana Garcia; LUSSI, Isabela Aparecida de Oliveira. Contribuições da perspectiva de reabilitação psicossocial para a terapia ocupacional no campo da saúde mental. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 943-951, 2018. DOI: 10.4322/2526-8910.ctoARF1608.

SÁ, Daiany Assunção de; NUNES, Ellen Figueiredo; MACEDO, Mônica. Intervenções da terapia ocupacional em pessoas pós-primeiras crises psicóticas no contexto brasileiro**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional,** São Carlos, v. 33, e3838, 2025. DOI: 10.1590/2526-8910.ctoAO395538381.

SHIMOGUIRI, Ana Flávia Dias Tanaka; COSTA-ROSA, Abílio da. Do tratamento moral à atenção psicossocial: a terapia ocupacional a partir da

reforma psiquiátrica brasileira. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 21, n. 63, p. 845-856, 2017.

SURJUS, Luciana Togni de Lima e Silva; RICCI, Ellen Cristina. Terapia ocupacional em saúde mental: um caso clínico-político. In: GRADIM, Luma Carolina Câmara; FINARDE, Tamara Neves; CARRIJO, Débora Couto de Melo (org.). **Práticas em Terapia Ocupacional.** Barueri: Manole, 2021. p. 227-240.

TREVISAN, Erika Renata; ALMEIDA, Daniela Tonizza de. Reflexões sobre a terapia ocupacional psicossocial a partir do projeto terapêutico singular. In: GRADIM, Luma Carolina Câmara; FINARDE, Tamara Neves; CARRIJO, Débora Couto de Melo (org.). **Práticas em Terapia Ocupacional.** Barueri: Manole, 2021. p. 241-25.

EDITORA
Saberelar

