Vinicius Oliveira Seabra Guimarães
Leonardo Diniz de Melo Santos
Tatiana Cristina Vasconcelos
Franciane Silva Lima
Allysson Barbosa Fernandes
organizadores

Diálogos sobre Inclusão

Abordagens plurais



VOLUME 1

EDITORA Saberelar

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães
Leonardo Diniz de Melo Santos
Tatiana Cristina Vasconcelos
Franciane Silva Lima
Allysson Barbosa Fernandes
organizadores

Diálogos sobre Inclusão

Abordagens plurais



VOLUME 1

EDITORA Saberelar

Editor-Chefe: Ronald William Vidal Araujo
Editor-Chefe Adjunto: Joselito Santos
Capa: Douglas Diniz Cavalcante
Diagramação: Arthur Vasconcelos Silva

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

Diálogos sobre inclusão [livro eletrônico] :
abordagens plurais : volume 1 / organizadores
Vinícius Oliveira Seabra Guimarães...[et al.]. --
Campina Grande, PB : Editora Saberelar, 2026.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Leonardo Diniz de Melo Santos, Tatiana Cristina Vasconcelos, Franciane Silva Lima, Allysson Barbosa Fernandes.
Bibliografia.
ISBN 978-65-979321-2-2
DOI 10.68424/ed.saberelar.2026.001

1. Acessibilidade 2. Direitos humanos 3. Educação inclusiva 4. Inclusão social 5. Participação social I. Guimarães, Vinícius Oliveira Seabra. II. Santos, Leonardo Diniz de Melo. III. Vasconcelos, Tatiana Cristina. IV. Lima, Franciane Silva. V. Fernandes, Allysson Barbosa.

26-398605.0 CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

© 2026 Editora Saberelar. Todos os direitos reservados.
Para conhecer nossas chamadas abertas, catálogo de obras e demais novidades, acesse nossos canais oficiais:
E-mail: contato@editorasaberelar.com.br | WhatsApp: (83) 99406-2627 | Site: www.editorasaberelar.com.br
Editora Saberelar — Campina Grande – PB, Brasil
ISNI: 0000 0005 3077 6050

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:

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

Comitê Científico:

Aline Borba Alves (UEMA)
Bruno Felipe Marques Pinheiro (UAB)
Francisca Janaina Silva de Souza (UFAC)
Guilherme Briczinski de Souza (UNIVAR)
Kelfany Antonio Pereira (UNESA)
Juscelaine Martins de Freitas (UFMS)
Mateus de Souza Duarte (UFS)
Paulo Cesar Pereira Napar (IFRS)
Raimunda Nonata Paiva Andrade (UEMA)

Esta obra foi avaliada e aprovada por pares, em sistema duplo-cego, por um ou mais pareceristas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

CAPÍTULO 1 12
MAS QUE EDUCAÇÃO É ESSA? DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA, ACESSÍVEL E COMUNICÁVEL
Jessica Emmily Monteiro Cunha
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Thaynara do Nascimento Clementino
Ana Thamiris Batista de Farias
Helen Karine Gomes Dantas

CAPÍTULO 2 28
O PAPEL DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO: RELATO DE CASO
Iara Cristine Rodrigues Leal Lima
Sebastiana Aparecida Vidal Gomes

CAPÍTULO 3 46
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA (UEPB), CAMPUS I: REFLETINDO SOBRE A PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE
Luana Micaelhy da Silva Morais
Liana Carla Araújo de Maria
Luiza Benício Pereira

CAPÍTULO 4 62
INGRESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO: IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO DE SURDOS
Elisama Rode Boeira

CAPÍTULO 5 76
DEFICIÊNCIA AUDITIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL
Rodolfo Ramazoti da Silva
Denise Aparecida Chiconato
Anni Gabrieli da Silva

CAPÍTULO 6 93
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
Ana Thamiris Batista de Farias
Jessica Emmily Monteiro Cunha
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Thaynara do Nascimento Clementino
Liliane Cunha da Silva

CAPÍTULO 7 110
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA LÚDICO-PEDAGÓGICA CAPAZ DE POTENCIALIZAR O TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
Sabrina de Araujo Aparecida
Quemila Silva Nunes
Arielly dos Santos Moura
Mariza Sttayner da Silva Rocha
Solange Santana Guimarães Morais

CAPÍTULO 8 123
RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS, PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA
Maria Eduarda Balbino da Silva
Yana Liss Soares Gomes
Cleide Jane de Sá Araújo Costa

CAPÍTULO 9 138
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A UTILIZAÇÃO DO AVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LICENCIANDOS DA EAD
Jacely Alves Florêncio Silva Herculano
Cleide Jane de Sa Araujo Costa
Maria Aparecida Pereira Viana

CAPÍTULO 10 157
INTEGRAÇÃO DE TDIC E COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA COM O CAA APP
Liana Carla Araújo de Maria
Maria do Rosario Gomes
Germano Maciel
Maria Lucia Serafim
Tatiana Silva Brito Ferreira

CAPÍTULO 11 174
CONSTRUINDO LEITORES E ESCRITORES: MEDIAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA INFÂNCIA
Daniele do Nascimento Lourenço

CAPÍTULO 12 187
FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DIGITAL: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES DO AVACAPES
Lilliane Araújo Lima Brito
Nadjanara Lopes de Abreu Araújo

CAPÍTULO 13 206
NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO
Thaynara do Nascimento Clementino
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Jessica Emmily Monteiro Cunha
Ana Thamiris Batista de Farias
Liliane Cunha da Silva
Helen Karine Gomes Dantas

CAPÍTULO 14 225
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS: ABORDAGENS VISUAIS DA CULTURA INDIGENA A PARTIR DA OBRA I - JUCA PIRAMA
Francisca Maria Carvalho
Antonio Sérgio de Carvalho Florenzano
Benedita do Socorro de Jesus Silva
Geovanna de Almeida Ribeiro
Gerson da Silva Lopes
Maria de Nazaré Frais do Rosário

CAPÍTULO 15 244
COMIC STRIPS: UMA ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Liana Carla Araújo de Maria
Luana Micaelhy da Silva Morais
Luiza Benício Pereira
Maria do Rosario Gomes Germano Maciel

CAPÍTULO 16 261
COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA AVALIAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
Raquel Silva Teixeira de Miguel
Giovana Cerqueira Lopes Nunes
Thayane Azevedo
Glaydsane Peres Carrilho de Souza
Dandara Cristina Conceição de Paula

CAPÍTULO 17 277
RECURSOS DIGITAIS NA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL
Dayane Vieira Leite
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Cleide Jane de Sá Araújo Costa

CAPÍTULO 18 293
DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR
Suely Maria da Silva

CAPÍTULO 19 307
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA
Adriano Rosa da Silva

CAPÍTULO 20 325
ENSINO COLABORATIVO COMO PRÁTICA INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR: ALGUNS APONTAMENTOS
Irinaldo Caetano Marques

CAPÍTULO 21 338
O VENDEDOR DE PASSADOS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO
Mariselma de Vasconcelos Cavalcante
Maria Analice Pereira da Silva

CAPÍTULO 22 353
O "ESTÁGIO SUPERVISIONADO I" ENQUANTO REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Felipe Vieira Rosendo
Najara Bezerra Alves
Rafael José de Melo
Jaqueline de Farias Dias
Marília Soares Carreiro Maia
Waldilene Araújo Neto

CAPÍTULO 23 368
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO ESCOLAR: ATRIBUIÇÕES LEGAIS E DESAFIOS NO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO
Lívia Ledier Felix Vieira

CAPÍTULO 24 383
CURRÍCULO E BNCC: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA CRÍTICA
Rodolfo Ramazoti da Silva
Denise Aparecida Chiconato

CAPÍTULO 25 402
REELS: REFLEXÕES EDUCACIONAIS EMERGENTES SOBRE LITERATURA NAS #SOCIALMEDIAS
Johnny Glaydson dos Santos Tavares

CAPÍTULO 26 419
RECURSOS DIDÁTICOS ALTERNATIVOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA E DE BIOLOGIA: POTENCIALIZANDO O APRENDIZADO
Soraia Carvalho de Souza

CAPÍTULO 27 437
DA PIRÂMIDE SOCIAL À SALADA DE FRUTAS: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NO ENSINO DA REVOLUÇÃO FRANCESA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM
Isadora de Mélo Escarrone Costa
Giovana Cerqueira Lopes Nunes
Raquel Silva Teixeira de Miguel
Thayane Azevedo

CAPÍTULO 28 452
MULTIMODALIDADE E SEMIOLINGUÍSTICA: O GÊNERO TEATRO NOS INTINERÁRIOS FORMATIVOS DA PARAÍBA
Rafael José de Melo
Jaqueline de Farias Dias
Felipe Vieira Rosendo
Najara Bezerra Alves

CAPÍTULO 29 466
O MODAL, O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO E OS MUNDOS SIGNIFICADOS NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO
Rafael José de Melo
Jaqueline de Farias Dias
Felipe Vieira Rosendo
Najara Bezerra Alves

CAPÍTULO 30 478
O PAPEL DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES LGBTQIAPN+
Maria Eduarda Ferreira Amorim

CAPÍTULO 31 491
CURRÍCULO DA BNCC E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA CRÍTICA À TECNOLOGIA
Angélica Aparecida Filha

SOBRE OS AUTORES 505

SOBRE OS ORGANIZADORES 522

APRESENTAÇÃO

É com alegria e, sobretudo, com senso de compromisso que apresento esta obra ao mundo. Recebo essa tarefa como quem abre uma porta e, ao mesmo tempo, convida outras pessoas a atravessá-la. Apresentar este livro é também participar do diálogo que ele inaugura: um diálogo que começa nestas páginas, mas que não se encerra nelas; que se abre, se desloca, encontra outras vozes e se transforma em movimento de luta por uma sociedade em que todas as pessoas possam pertencer, participar, aprender, comunicar-se e existir com dignidade.

Ao longo dos últimos 10 anos tenho aprendido, com muitas pessoas e experiências, que incluir é fazer caber o mundo: alargá-lo em movimento. E isso me faz *pensar-sentir* que há palavras que nomeiam coisas, há palavras que anunciam caminhos, e há palavras que nos convocam: inclusão é uma delas. Pronunciá-la é reconhecer que nenhum mundo pode ser considerado comum enquanto algumas pessoas permanecem do lado de fora. É compreender que estar presente não significa, necessariamente, pertencer; que ter acesso não significa, participar; e que ocupar um espaço não basta quando a voz não encontra escuta, quando o currículo não acolhe e se deixa modificar, quando a comunicação é impedida ou impedimento, ou quando barreiras continuam decidindo quem pode e quem não pode ser-estar.

Hannah Arendt nos oferece uma chave fecunda para pensar essa questão ao formular a ideia do “direito a ter direitos”. Antes de qualquer direito particular, está a possibilidade de pertencer a um mundo comum no qual alguém possa ser reconhecido como sujeito de direitos. Penso que a inclusão comece assim: no direito de chegar e encontrar lugar; no direito de falar, inclusive de outras e diferentes maneiras, e ser ouvido; no direito de aprender sem precisar tornar-se igual para pertencer; no direito de participar das decisões que atravessam a própria vida.

Direitos inscritos em leis e políticas são conquistas fundamentais, mas precisam encontrar pessoas, instituições e práticas que os façam acontecer. Por isso, a inclusão deixa de ser apenas substantivo e se torna verbo: incluir. Um verbo que pede ação, escolha, responsabilidade e compromisso. Um verbo que nunca se conjuga sozinho, pois precisa ser construída por muitos/as: professoras e professores, estudantes, famílias, profissionais, políticos, gestores, pesquisadores e comunidades que, no cotidiano, transformam princípios em encontros e direitos em experiências concretas.

Mais do que reunir pesquisas, relatos e reflexões, este livro se constitui como um movimento. Um movimento de pensar a inclusão como prática viva, coletiva e permanentemente inacabada; uma construção que exige abertura para o encontro, disposição para rever certezas e coragem para transformar aquilo que produz exclusão. Cada capítulo acrescenta uma voz

a esse movimento e reafirma que a inclusão não é ponto de chegada, mas caminho que se faz na relação com o outro.

E essas vozes chegam de múltiplos lugares. Os textos emergem de diferentes instituições, territórios, experiências formativas e contextos educacionais, atravessando os muitos cantos, e também os muitos encantos da nossa "terra das palmeiras", atualmente conhecida como Brasil. Essa diversidade de origens dá à obra uma tessitura plural: são pesquisas, práticas e experiências que nascem de realidades distintas, mas se encontram em uma mesma inquietação ética e política: como construir espaços em que a diferença não seja convertida em desigualdade, silêncio ou impedimento?

Ao longo dos capítulos, o/a leitor/a encontrará reflexões sobre educação inclusiva, acessibilidade, comunicação, Atendimento Educacional Especializado, autismo(s), formação docente, tecnologias, letramentos e participação nos diferentes espaços educacionais e sociais. A obra também reúne discussões sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa, Tecnologias Assistivas, Desenho Universal para Aprendizagem, ensino colaborativo, currículo, BNCC e práticas pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento, da linguagem às Ciências Humanas e da Natureza. Essa pluralidade reafirma que a inclusão não pertence a uma única área, profissional ou espaço. Ela atravessa a educação, o trabalho, a cultura, a comunicação e a vida social, convocando-nos a repensar as formas de estar juntos, de ensinar, aprender, participar e construir pertencimento.

Ao apresentar esta obra, faço, portanto, um convite. Que estas páginas sejam lidas como abertura e não como encerramento. Que cada capítulo provoque novas perguntas, deslocamentos e conversas. Que o diálogo aqui iniciado encontre continuidade nas escolas, universidades, serviços, famílias, políticas públicas e nos muitos territórios em que a inclusão precisa deixar de ser promessa para tornar-se experiência vivida.

É também por isso que a inclusão permanece uma luta. Uma luta que se refaz quando encontramos uma barreira, quando percebemos uma voz ainda silenciada, quando identificamos alguém presente, mas impedido de participar plenamente. A conhecida reflexão atribuída a Bertolt Brecht sobre aqueles que lutam por um dia, por muitos dias, por anos e por toda a vida nos recorda a força dos imprescindíveis. A inclusão também precisa dos seus imprescindíveis: pessoas que insistem, que deslocam fronteiras, que recusam anormalizar e naturalizar a exclusão e que fazem do cuidado com o outro uma responsabilidade pública e coletiva.

Setembro de 2026, Primavera em Campina Grande - PB
Tatiana Vasconcelos



Capítulo 1

Mas que educação é essa? Desafios e possibilidades para a efetivação de uma educação transformadora, acessível e comunicável

Jessica Emmily Monteiro Cunha
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Thaynara do Nascimento Clementino
Ana Thamiris Batista de Farias
Helen Karine Gomes Dantas

É inegável que o direito à educação, no Brasil, representa uma conquista histórica que, ao longo do tempo, transformou a escola de um privilégio para poucos em um direito universal. Muito se fala sobre esse direito como conquista social, como dever do Estado e como base da cidadania, mas ainda hoje permanece uma pergunta inquietante, muitas vezes ignorada: qual é a educação que estamos oferecendo? Mais do que garantir o acesso formal à escola, é necessário refletir sobre a qualidade, os sentidos e as condições dessa educação para todos os estudantes. A resposta a esse questionamento não é simples e precisa ser enfrentada com seriedade, sobretudo quando se considera que nem toda educação assegura, de fato, o direito pleno de aprender, participar, comunicar-se e transformar a própria realidade.

Carvalho (2021) lembrou que a conquista do direito à educação não foi um gesto espontâneo do Estado e analisou o percurso desigual da cidadania brasileira. A educação formal chegou, para muitos, como promessa de inclusão, mas também trouxe, na prática, instrumentos de reprodução de desigualdades, sobretudo quando sustentada por modelos rígidos e padronizados. Garantir o acesso, portanto, não basta. É preciso pensar que tipo de educação está sendo oferecida e se ela respeita a diversidade dos sujeitos, promove autonomia e reconhece os direitos de todos, especialmente daqueles que, por razões históricas, foram silenciados ou esquecidos.

Defende-se, portanto, que o direito à educação inclusiva se efetiva de forma mais significativa quando a escola consegue desenvolver experiências que sejam, ao mesmo tempo, transformadoras, acessíveis e comunicáveis. Trata-se de três dimensões que se entrelaçam e compõem a base de uma educação inclusiva e emancipadora.

Em outras palavras, trata-se de defender uma educação transformadora, baseada na pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), que concebeu o ato de educar como prática de liberdade, conscientização, diálogo e participação social. A segunda dimensão, a acessibilidade, orientada pelos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que propõe práticas pedagógicas flexíveis, pensadas desde o início para atender à diversidade dos estudantes e garantir diferentes formas de participação e expressão (Carletto; Cambiaghi, 2008; CAST, 2024; Góes, Bettio, 2023; Sebastián-Heredero; Góes, 2022). A terceira dimensão, muitas vezes negligenciada, é a comunicabilidade. A garantia do direito à comunicação, por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), é condição para que todos possam se expressar, participar e aprender de forma plena. Como afirmaram Glat, Pletsch,

Sena (2019) e McLeod (2018), a comunicação é um direito humano e social, essencial à construção da autonomia e da cidadania.

Esses três eixos (transformação, acessibilidade e comunicação) convergem em um projeto de educação inclusiva e democrática, que reconhece o sujeito como centro do processo de aprendizagem, e não como alguém que precisa se moldar ao sistema. Nessa direção, este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades de construção de uma educação simultaneamente transformadora, acessível e comunicável, a partir da articulação entre os referenciais de Paulo Freire, do DUA e da CAA, por meio de um ensaio teórico, de natureza qualitativa, fundamentado na análise bibliográfica de produções acadêmicas e documentos normativos sobre o direito à educação, o DUA, a CAA e as políticas de inclusão no contexto brasileiro.

REFERENCIAL TEÓRICO

Discutir o direito à educação no Brasil significa refletir sobre uma trajetória marcada por avanços legais importantes, mas também por permanentes desafios relacionados à garantia da cidadania e da justiça social (Miranda; Carmo, 2020). Foi somente com a Constituição Federal de 1988 que ela passou a ser reconhecida como direito social fundamental, assegurado a todos os cidadãos e compreendido como instrumento indispensável para o desenvolvimento da pessoa humana, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Entretanto, o reconhecimento jurídico desse direito não eliminou as desigualdades historicamente presentes na sociedade brasileira. Como observou Carvalho (2021), a construção da cidadania no Brasil ocorreu de forma tardia, desigual e seletiva, fazendo com que diferentes grupos sociais experimentassem o acesso aos direitos em ritmos e condições distintas. No campo educacional, essa realidade se manifesta não apenas nas dificuldades de acesso à escola, mas também nas condições de permanência, participação e aprendizagem oferecidas aos estudantes.

Nessa direção, Cury (2002) argumentou que o direito à educação articula os princípios da igualdade e do reconhecimento das diferenças, exigindo que o acesso aos bens culturais e educacionais seja garantido sem desconsiderar a diversidade que caracteriza os sujeitos e seus processos de aprendizagem. Isso significa que garantir educação para todos não implica oferecer experiências homogêneas, mas assegurar que cada estudante tenha acesso aos conhecimentos socialmente produzidos em condições compatíveis com suas características, necessidades e potencialidades.

Essa compreensão contribuiu para ampliar o entendimento sobre o próprio significado do direito à educação. Se, em um primeiro momento, o debate esteve fortemente associado à ampliação do acesso à escola, progressivamente passou a incorporar questões relacionadas à participação, à aprendizagem e ao reconhecimento das diferenças nos espaços educacionais. No caso das pessoas com deficiência, esse movimento foi acompanhado pela superação gradual de perspectivas segregacionistas e pela consolidação de uma concepção de educação fundamentada nos direitos humanos e na inclusão.

Esse entendimento encontra respaldo em diferentes marcos normativos nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e, mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025 e regulamentada pela Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 2026a). Em conjunto, esses documentos reafirmam a educação como direito de todos e fortalecem a compreensão de que a inclusão exige mais do que o acesso físico à escola, demandando condições efetivas para participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Todavia, reconhecer o direito à educação e afirmar o compromisso com a inclusão não elimina automaticamente as desigualdades presentes nos contextos escolares. Como destacaram Fitoussi e Rosanvallon (1997), as desigualdades frequentemente se reproduzem de forma silenciosa, inclusive em instituições que se apresentam como universais. No âmbito educacional, isso significa reconhecer que a matrícula, embora indispensável, não garante por si só a inclusão. A exclusão também pode ocorrer dentro da escola quando os estudantes encontram barreiras que limitam sua participação, restringem suas formas de expressão ou dificultam o acesso aos processos de aprendizagem.

Sob essa ótica, a simples presença na escola não garante, por si só, experiências educativas significativas, participação social ou desenvolvimento humano. Torna-se necessário refletir sobre quais princípios podem orientar a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a participação, a aprendizagem e o reconhecimento da diversidade humana.

Nesse contexto, as contribuições de Paulo Freire assumem papel fundamental ao defender uma educação comprometida com a emancipação humana e a transformação social. Para Freire (1987), educar

não significa transmitir conhecimentos prontos, mas criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente a realidade e atuem sobre ela. Em oposição ao modelo que denominou de “educação bancária”, o autor propõe uma educação dialógica, baseada na escuta, na problematização e na valorização dos saberes dos educandos. A pedagogia freiriana compreende os estudantes como sujeitos históricos, produtores de cultura e participantes ativos da construção do conhecimento.

Ao defender uma educação que respeite as singularidades dos sujeitos, Freire aproxima-se das discussões contemporâneas sobre inclusão educacional. Afinal, reconhecer o estudante como sujeito de direitos implica compreender que não existe uma única forma de aprender, participar ou expressar conhecimentos. É justamente nessa direção que se insere o Desenho Universal para Aprendizagem.

Inspirado nos princípios do Desenho Universal desenvolvidos inicialmente no campo da arquitetura, o DUA propõe que o currículo seja planejado desde o início considerando a diversidade dos estudantes, e não adaptado posteriormente para atender aqueles que não se enquadram em um padrão previamente estabelecido. Desenvolvido pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST), o DUA parte do reconhecimento de que a variabilidade humana é uma característica inerente aos processos de aprendizagem e, por isso, deve constituir o ponto de partida do planejamento pedagógico (CAST, 2024).

Para responder a essa diversidade, o DUA organiza-se em três princípios fundamentais: os múltiplos meios de engajamento, que buscam favorecer a motivação, o pertencimento e o envolvimento dos estudantes nos processos educativos; os múltiplos meios de representação, que ampliam as formas de acesso e compreensão das informações; os múltiplos meios de ação e expressão, que oferecem diferentes possibilidades para que os estudantes demonstrem seus conhecimentos e participem das atividades (Sebastián-Heredero; Góes, 2022). Ao reconhecer que não existe um estudante padrão, o DUA desloca o foco das limitações individuais para as barreiras presentes nos contextos educacionais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e inclusivas.

Por considerar a diversidade, o DUA sugere a flexibilidade dos objetivos, métodos, materiais e processos avaliativos. O currículo escolar baseado nessa proposta apresenta opções personalizáveis, o que permite a todos os estudantes evoluir a partir de onde eles estão. Essa proposta oferece mais flexibilidade na forma como eles se sentem motivados e se comprometem com o próprio aprendizado, de como as informações são

apresentadas e também na maneira como os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades (Rose; Meyer, 2002).

Entretanto, para que a participação ocorra de forma efetiva, é necessário assegurar também o direito à comunicação. Como afirmaram Massaro e Cunha (2025), a comunicação constitui a essência da condição humana, pois é por meio dela que os sujeitos constroem relações, participam da vida social, produzem conhecimentos, expressam desejos, compartilham experiências e atribuem sentidos ao mundo. A linguagem, portanto, não se limita a uma função instrumental; ela está diretamente relacionada à constituição da identidade, da autonomia e da cidadania.

No contexto escolar, a comunicação assume papel ainda mais significativo. A escola deve constituir-se como espaço em que os estudantes possam expressar ideias, fazer escolhas, questionar, dialogar e participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o direito à educação não pode ser dissociado do direito à comunicação, uma vez que aprender pressupõe interagir, compartilhar significados e participar das práticas sociais que produzem conhecimento (Massaro; Cunha, 2025).

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando se consideram os estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), que encontram barreiras significativas para utilizar a fala como principal meio de expressão. Muitas vezes, esses estudantes não enfrentam apenas dificuldades comunicativas, mas também processos de invisibilização que restringem sua participação nas interações sociais e educacionais. Como observaram Massaro e Cunha (2025), ambientes escolares organizados a partir de modelos homogêneos de comunicação podem produzir mais exclusão do que participação, silenciando formas alternativas de expressão e limitando as oportunidades de aprendizagem.

Nesses casos, a Comunicação Aumentativa e Alternativa assume papel fundamental. De acordo com Deliberato e Ferreira-Donati (2020), a CAA constitui uma área de conhecimento interdisciplinar que engloba um conjunto de ferramentas, estratégias e recursos destinados garantir a comunicação de pessoas que vivem alguma condição de impedimento ou limitação no uso da fala. Ao possibilitar que os sujeitos expressem opiniões, façam escolhas, iniciem diálogos, participem de decisões e compartilhem conhecimentos, a CAA amplia as condições de participação social, autonomia e cidadania.

No ambiente escolar, o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa ajuda estudantes que, por causa de suas dificuldades, costumam ficar em silêncio. Estudos na área de educação inclusiva

mostram que negar a esses estudantes os meios de se comunicar é impedir que eles aprendam e sejam ouvidos, o que é um direito fundamental (Glat; Pletsch; Sena, 2019).

A defesa do direito à comunicação encontra respaldo em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a *Communication Bill of Rights* (NJC, 1992) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Esses documentos reconhecem que toda pessoa tem o direito de expressar-se, receber informações, participar das decisões que afetam sua vida e utilizar os recursos necessários para comunicar-se. Nessa perspectiva, garantir a comunicação significa garantir também o direito de participar plenamente da vida social, cultural e educacional.

Desse modo, a efetivação do direito à educação exige mais do que o acesso à escola, requer a construção de práticas pedagógicas que promovam transformação, acessibilidade e comunicação.

METODOLOGIA

Este capítulo caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado em análise bibliográfica de produções acadêmicas e documentos normativos que discutem o direito à educação e as políticas de inclusão no contexto brasileiro. A investigação fundamenta-se na compreensão de que o direito à educação constitui um fenômeno histórico, social e político, demandando análise crítica dos referenciais teóricos e dos marcos normativos que orientam as políticas educacionais brasileiras.

O levantamento das produções foi realizado com o auxílio do Consensus, ferramenta de busca acadêmica baseada em inteligência artificial que integra e organiza evidências científicas provenientes de diferentes bases de dados. Foram utilizados descritores em língua portuguesa e inglesa relacionados aos temas centrais do estudo, tais como educação inclusiva, educação especial, Paulo Freire, pedagogia crítica, Desenho Universal para Aprendizagem, *Universal Design for Learning*, Comunicação Aumentativa e Alternativa e *Augmentative and Alternative Communication*.

Foram priorizadas publicações recentes, especialmente da última década, sem desconsiderar obras clássicas e documentos normativos fundamentais para a compreensão do direito à educação e da educação inclusiva. A ferramenta possibilitou a identificação de estudos relevantes por meio da análise de evidências, citações e conexões entre publicações, contribuindo para a ampliação e o refinamento das buscas. Após o

levantamento inicial, realizou-se a leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave, seguida da leitura integral dos materiais selecionados, considerando sua pertinência temática, relevância científica e contribuição para os objetivos da pesquisa.

A pesquisa documental envolveu a análise de legislações e documentos orientadores das políticas educacionais brasileiras, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025 e regulamentada pela Portaria MEC nº 421/2026.

Por fim, procedeu-se à análise interpretativa das produções selecionadas, buscando estabelecer aproximações, tensões e complementaridades entre os referenciais teóricos estudados. A construção das reflexões pautou-se na articulação entre os achados da literatura e os debates contemporâneos acerca do direito à educação, da participação, da acessibilidade e da comunicação como dimensões indissociáveis de uma educação inclusiva.

ANÁLISE

A ampliação do acesso à escolarização de estudantes público da Educação Especial constitui uma das transformações mais significativas da educação brasileira nas últimas décadas. Resultado de lutas históricas dos movimentos sociais, das famílias, dos pesquisadores e dos profissionais da educação, esse processo foi acompanhado pelo fortalecimento de marcos normativos comprometidos com a garantia dos direitos humanos e com a construção de sistemas educacionais inclusivos. Dados divulgados pelo Ministério da Educação durante o lançamento da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva indicam que as matrículas da Educação Especial cresceram aproximadamente 81% entre 2021 e 2025, alcançando cerca de 2,5 milhões de estudantes matriculados em classes comuns da educação básica (Brasil, 2026b).

À primeira vista, os números revelam um cenário promissor. Afinal, eles expressam avanços importantes na democratização do acesso à escola e indicam que estudantes historicamente excluídos passaram a ocupar espaços antes restritos. Entretanto, quando observados à luz das discussões sobre cidadania e direito à educação, esses dados também suscitam

questionamentos importantes. O aumento das matrículas significa, necessariamente, ampliação da participação? A presença física na escola tem sido acompanhada por condições efetivas de aprendizagem, comunicação e pertencimento? Ou estariam sendo produzidas novas formas de exclusão no interior de instituições que se apresentam como inclusivas?

Essas questões tornam-se ainda mais relevantes diante da instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2026a). Tal política reafirma princípios historicamente defendidos pelos movimentos inclusivos, como a valorização da diversidade humana, a promoção da equidade, a acessibilidade e a eliminação de barreiras que dificultam o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial (Brasil, 2025a). Contudo, a existência de uma política pública, por si só, não garante a transformação das práticas educacionais.

Nesse contexto, as reflexões de Fitoussi e Rosanvallon (1997) contribuíram para compreender um fenômeno que permanece atual: as desigualdades não desaparecem necessariamente com a ampliação dos direitos. Ao contrário, podem assumir formas mais sutis e menos visíveis, reproduzindo-se no interior de instituições que, formalmente, se apresentam como democráticas e inclusivas. A escola brasileira parece vivenciar exatamente esse desafio. Embora os estudantes estejam presentes nas salas de aula, nem sempre lhes são asseguradas condições efetivas de participação, expressão e construção do conhecimento.

Essa realidade evidencia um dos principais paradoxos da educação inclusiva contemporânea: nunca houve tantos estudantes público da Educação Especial matriculados em classes comuns (Pereira, Van Munster, Grenier, 2022; Verdolin, 2025), mas isso não significa que as escolas tenham sido igualmente transformadas para acolher a diversidade que passou a compor seus cotidianos (Magalhães; Soares, 2016). Em muitos casos, permanecem currículos rigidamente estruturados, metodologias centradas na homogeneização dos processos de ensino, avaliações padronizadas e expectativas construídas a partir de um modelo idealizado de estudante (Ávila; Hypolito, 2020; Hostins; Jordão, 2015). Nesses contextos, a inclusão corre o risco de limitar-se à presença física, sem garantir pertencimento ou participação (Costa, 2024; Zerbato; Mendes, 2018).

É justamente nesse ponto que a pedagogia freiriana oferece importantes elementos para a análise da realidade educacional, ao propor uma educação dialógica, crítica e comprometida com a humanização dos sujeitos (Costa, 2024; Spohr; Dalsotto; Corrêa, 2021). Ao defender uma

educação fundamentada no diálogo, na problematização e na participação dos sujeitos, Freire desloca o foco da mera transmissão de conteúdos para a co-construção do conhecimento, em que educador e educandos se tornam autores de seus saberes e de suas ações (Budnyk et al., 2023; Corbett; Guilherme, 2021). Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser medida apenas pelo número de matrículas, mas pela capacidade da escola de reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, produtores de cultura e participantes ativos da vida escolar, em ambientes de aprendizagem acolhedores, democráticos e transformadores.

Quando analisadas a partir desse referencial, muitas práticas educacionais ainda revelam permanências da lógica que Freire denominou educação bancária, marcada pela centralidade da transmissão, pela pouca participação discente na tomada de decisões e por relações pedagógicas pouco dialógicas. Essa reflexão conduz à análise da persistência de barreiras pedagógicas que limitam a participação dos estudantes, expressas em currículos pouco flexíveis, respostas educativas que não assumem responsabilidade por um currículo justo para todos e dificuldades de acesso ao conhecimento sistematizado.

É nesse contexto que o Desenho Universal para Aprendizagem assume relevância como ferramenta de análise e transformação das práticas pedagógicas. Ao partir do reconhecimento de que a variabilidade é uma característica inerente à aprendizagem humana, o DUA questiona a própria ideia de um estudante padrão (CAST, 2024). Tal perspectiva permite problematizar modelos educacionais que continuam organizados para atender a um perfil idealizado de aluno, ignorando a diversidade de formas de perceber, compreender, expressar e participar.

Sob essa ótica, os princípios dos múltiplos meios de engajamento, dos múltiplos meios representação e de ação e expressão não devem ser compreendidos apenas como estratégias metodológicas, mas como formas de enfrentar barreiras historicamente naturalizadas na escola. Entretanto, mesmo quando as barreiras pedagógicas começam a ser reconhecidas, permanece um desafio que ainda ocupa espaço reduzido nas políticas públicas e nas práticas escolares: a garantia do direito à comunicação. Embora a participação seja frequentemente mencionada nos discursos sobre inclusão, raramente se problematiza o fato de que participar pressupõe comunicar-se. Sem comunicação, não há diálogo, não há tomada de decisões, não há expressão de preferências e tampouco construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a discussão proposta por Massaro e Cunha (2025) revela uma dimensão frequentemente invisibilizada da exclusão escolar. As autoras

argumentaram que a comunicação constitui elemento central da condição humana e da participação social. Negar ou restringir possibilidades comunicativas significa limitar a autonomia dos sujeitos, comprometer sua participação e enfraquecer o exercício da cidadania. Tal reflexão torna-se especialmente relevante quando se consideram estudantes com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), que frequentemente encontram barreiras para utilizar a fala como principal meio de expressão.

A invisibilidade comunicacional constitui uma das formas mais sutis e persistentes de exclusão presentes na escola contemporânea. Não raramente, estudantes com NCC permanecem fisicamente presentes nas atividades escolares, mas sem recursos que lhes permitam expressar opiniões, fazer escolhas, iniciar interações ou demonstrar conhecimentos. Nesses casos, a ausência de recursos comunicacionais adequados produz uma participação limitada e compromete não apenas a aprendizagem, mas o próprio reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direitos.

Sob essa perspectiva, a Comunicação Aumentativa e Alternativa ultrapassa a condição de recurso pedagógico ou Tecnologia Assistiva e assume caráter político e ético. Ao possibilitar que estudantes com NCC participem das interações sociais e educacionais, a CAA contribui para garantir o exercício de direitos fundamentais relacionados à autonomia, à participação e à cidadania (Massaro; Cunha, 2025). Sua relevância reside justamente em tornar visíveis vozes que historicamente foram silenciadas nos contextos educacionais.

A análise das diretrizes da PNEEI à luz das contribuições de Freire (1987), do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2024) e da Comunicação Aumentativa e Alternativa (Deliberato; Ferreira-Donati, 2020; Massaro; Cunha, 2025) permite compreender que a efetivação do direito à educação depende da articulação entre transformação, acessibilidade e comunicação.

Nesse sentido, não há educação transformadora quando os estudantes permanecem excluídos dos processos de participação e tomada de decisão; não há educação acessível quando o currículo continua organizado para um aluno idealizado; e não há inclusão quando determinados sujeitos permanecem privados dos meios necessários para expressar-se, participar e construir conhecimentos. Uma educação transformadora reconhece os estudantes como sujeitos históricos e participantes ativos dos processos educativos; uma educação acessível elimina barreiras e amplia possibilidades de aprendizagem; e uma educação comunicável assegura que todos possam expressar-se, interagir e participar

plenamente da vida escolar. A articulação desses princípios constitui um caminho promissor para a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos e comprometidos com a garantia dos direitos humanos.

Portanto, necessita-se que a diversidade humana não seja vista como um problema a ser administrado, mas como uma condição constitutiva da experiência educativa. Somente a partir dessa compreensão será possível aproximar os avanços normativos da realidade vivida nos cotidianos escolares e efetivar, de forma concreta, o direito à educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste capítulo permitiram compreender que a efetivação do direito à educação para todos permanece como um dos grandes desafios da sociedade brasileira. Nesse contexto, a garantia da participação, da aprendizagem e da comunicação exige que a escola reconheça a diversidade humana como elemento constitutivo de sua própria existência, abandonando perspectivas homogêneas que ainda orientam parte das práticas escolares.

A análise realizada evidenciou que os desafios contemporâneos da inclusão não estão relacionados apenas ao acesso à escola, mas à criação de condições efetivas para que todos os estudantes possam participar das experiências educativas, desenvolver sua autonomia e exercer plenamente sua cidadania. Isso implica investir na formação de profissionais da educação, na eliminação de barreiras pedagógicas e comunicacionais, na ampliação dos recursos de acessibilidade e no fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a equidade; para que se possa acolher a pluralidade dos sujeitos e responder às diferentes formas de aprender, comunicar e participar.

Ao retomar a pergunta que orientou este capítulo, “Mas que educação é essa?”, torna-se possível afirmar que não se trata de uma educação definida apenas por seus marcos legais ou por suas estatísticas. Trata-se de uma educação que se revela nas possibilidades concretas de participação, aprendizagem, comunicação e reconhecimento oferecidas aos sujeitos que dela fazem parte.

Assim, a construção de uma educação transformadora, acessível e comunicável permanece como horizonte ético e político para a efetivação do direito à educação. Um horizonte que exige investimento, compromisso coletivo e permanente disposição para revisar práticas,

superar barreiras e ampliar as possibilidades de participação de todos os estudantes nos processos educativos.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, C. B. de; HYPOLITO, A. M. Currículo, identidade e relações étnico-raciais: a escola mediando as fronteiras da in/exclusão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1884-1906, 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1884-1906.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026a.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC apresenta Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 30 abr. 2026b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/abril/mec-apresenta-rede-nacional-de-educacao-especial-inclusiva. Acesso em: 20 jun. 2026.

BUDNYK, O.; NIKOLAESKU, I.; SOLOVEI, Y.; GREBENIUK, O.; FOMIN, K.; SHYNKAROVA, V. A pedagogia crítica de Paulo Freire e a educação do campo moderna. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 8, e16480, 2023. DOI: https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e16480. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/16480. Acesso em: 10 jun. 2026.

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal: um conceito para todos**. São Paulo: Mara Gabrilli, 2008.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024.

COSTA, O. B. R. da. Brasileiro e educador: Paulo Freire e uma breve percepção de sua jornada na educação. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 2, p. 1-21, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/oelv22n2-084.

CORBETT, J.; GUILHERME, M. Critical pedagogy and quality education (UNESCO SDG-4): the legacy of Paulo Freire for language and intercultural communication. **Language and Intercultural Communication**, v. 21, n. 4, p. 447-454, 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G. C. **Perguntas e respostas frequentes sobre comunicação suplementar e alternativa para fonoaudiólogos**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. Disponível em: https://www.sbfa.org.br/campanha-comunicacao-suplementar-e-alternativa/pdf/faq.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

FITOUSSI, J.; ROSANVALLON, P. **A nova era das desigualdades**. Oeiras: Celta, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; SENA, A. C. Comunicação Aumentativa e Alternativa e inclusão escolar: direito à comunicação e à aprendizagem. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 65, p. 89-106, 2019.

GÓES, M. N.; BETTIO, R. W. O Desenho Universal para a Aprendizagem e a justiça cognitiva: por uma educação ética e plural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e258968, 2023.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 28, 2015. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1661.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, out./dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/198053143717.

MASSARO, M.; CUNHA, J. E. M. Interseção do Desenho Universal para Aprendizagem e a Comunicação Aumentativa e Alternativa. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, p. 1-20, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/93578. Acesso em: 16 mar. 2026.

McLEOD, S. Communication rights: fundamental human rights for all. **International Journal of Speech-Language Pathology**, v. 20, n. 1, p. 3-11, 2018.

MIRANDA, F. S. M. P.; CARMO, J. C. do. A legislação educacional para o trabalho no Brasil: do Império à Primeira República. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 329-343, 2020.

NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR THE COMMUNICATION NEEDS OF PERSONS WITH SEVERE DISABILITIES. **Communication Bill of Rights**. [S. l.]: ASHA, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 10 jun. 2026.

PEREIRA, T. B. L.; VAN MUNSTER, M. de A.; GRENIER, M. Individualized education plan applied to physical education as a support for inclusion in Brazilian schools. **International Journal of Inclusive Education**, [S. l.], p. 1-15, 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2123963.
ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; GÓES, M. N. Design Universal para a Aprendizagem: princípios para uma educação inclusiva. In: GÓES, M. N.; ZERBATO, A. P. (org.). **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2022. p. 25-42.

SPOHR, F. da S.; DALSOTTO, M. P. B.; CORRÊA, Y. Educação popular e pedagogia crítica: os princípios pedagógicos freireanos na formação de educadores populares em saúde. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 10 jun. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

VERDOLIN, V. Análise das políticas de matrícula e inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, São Paulo, ano V, v. 1, 2025. Disponível em: https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1580/3722. Acesso em: 10 jun. 2026.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.



Capítulo 2

O PAPEL DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO: RELATO DE CASO

Iara Cristine Rodrigues Leal Lima
Sebastiana Aparecida Vidal Gomes

Discussões e pesquisas sobre o processo de inclusão no Brasil ganham forças desde meados da década de 90. Desde então, leis, estudos começam a ser disseminados, com o objetivo de respaldar práticas inclusivas, embora, concomitante, surjam desafios para se efetivar esta lógica em todos os âmbitos sociais. Destacamos no cenário nacional e internacional diversos movimentos que garantiram o aumento e a urgência da ampliação destas discussões e do surgimento de leis e políticas públicas que possam garantir de uma maneira mais efetiva os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência, em todo lugar. Nesse contexto, destacamos a escola como um espaço, que tem por obrigação e dever trazer práticas educativas cada dia mais eficientes, que possam efetivar as aprendizagens de todos os alunos, sem exceção, que dela participam.

Nesse viés, a educação, numa proposta de cunho inclusivo, busca garantir que todas as crianças e adolescentes independentemente de qualquer condição, seja de ordem física, intelectual, sensorial e/outro aspecto de ordem social, linguístico, possam aprender, de forma efetiva e ao mesmo tempo participar de toda e qualquer ação que ocorra no meio educacional.

Esta perspectiva de uma escola inclusiva vem ser destacada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresenta uma política educacional dirigida para uma educação na perspectiva da diversidade (Brasil, 1997). É apresentado então como um currículo mínimo de conteúdos a serem ofertados no sistema educacional. Cabe destacar que as orientações afirmam que a educação deve ser voltada para a cidadania, os vários termos como Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural são tratados como temas a serem incorporados, seguindo uma conexão entre a realidade social dos estudantes e saberes teóricos, aos campos gerais do currículo.

Nesse sentido, quando se pensa na inclusão escolar, se faz necessária uma articulação de diversos agentes, quais sejam: gestão escolar, professores e equipe multidisciplinar, esta que atua diretamente no contexto escolar, subsidiando ações que melhor atendam a todas as especificidades de todos os estudantes. Assim, a atuação de uma equipe multidisciplinar é fundamental, sobretudo do psicopedagogo e o serviço de psicologia escolar, as quais contribuem para compreender o aluno em sua totalidade, considerando não apenas suas dificuldades de aprendizagem, mas também seus aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

A discussão entre o professor e o profissional da equipe multiprofissional caracteriza-se como um momento de acolhimento e minimização das resistências ou dos sentimentos de fracasso, especialmente pelos professores que acreditam não serem bons profissionais por terem recorrido a apoios de profissionais de outras áreas (Delgado, 2023). Este trabalho colaborativo pode despertar no professor a percepção de que sua prática pode ser construída em rede e com suporte. Além disso, com a atuação de tais profissionais de maneira integrada, a escola vai oferecendo um acompanhamento mais integral de seus educandos, buscando a construção de estratégias inclusivas, reduzindo possíveis barreiras à aprendizagem, bem como promovendo um ambiente escolar mais acessível para todos os estudantes.

Conforme relata Mendes (2008, *apud* Silva *et al*. 2026), o professor, de maneira isolada, não dispõe de todos os conhecimentos necessários para responder às demandas que emergem no cotidiano escolar. Nesse sentido, o trabalho colaborativo de profissionais de diferentes áreas contribui significativamente para a mediação dos processos de aprendizagem, uma vez que permite identificar fatores externos à sala de aula, como questões de cunho social, cultural, cognitivo e afetivo que podem impactar no desenvolvimento integral dos estudantes.

A equipe, em foco, ainda contribui para orientar professores sobre práticas pedagógicas inclusivas, adaptação curricular e manejo de situações relacionadas às diferenças individuais. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas o acesso do aluno à escola e passa a representar sua permanência, participação e aprendizagem significativa.

Silva *et al*. (2026), em pesquisa realizada evidenciaram a relevância das equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar, apontando que sua atuação possibilita a articulação de saberes e práticas que atendem às especificidades dos estudantes públicos da Educação Especial. A análise documental dos autores também permitiu identificar que essas equipes se organizam de diferentes formas, utilizando instrumentos de planejamento, acompanhamento e avaliação que auxiliam nas estratégias dos desafios para a inclusão escolar. Dependendo da sua composição, podem ser aplicados protocolos de atendimento, como avaliações diagnósticas e continuadas, entrevistas, fichas de acompanhamento da aprendizagem, anamnese e planos de desenvolvimento educacional , tais como as intervenções específicas de cada profissional. Tais práticas garantem ações direcionadas e consistentes, fortalecendo a atuação colaborativa e a intersetorialidade, dimensões centrais para a efetivação da inclusão escolar.

Porém, podemos encontrar no cenário nacional diversos impasses para a consolidação desta garantia. Na escola, ao buscar propor uma prática educacional equitativa, diversos são os desafios, uma vez que a inclusão eficiente não ocorre apenas com a permanência do aluno com deficiência na escola, mas também, com a efetivação do aprendizado, a garantia dos direitos, o respeito a sua singularidade, sua participação, bem como a interação deste com todo o processo escolar. Diante desse contexto, o objetivo do trabalho é apresentar um relato de caso ocorrido em uma escola pública da Rede Municipal, localizada na cidade de Monteiro-PB enfocando a importância do trabalho da equipe multidisciplinar na construção de um ensino colaborativo que garanta a efetiva inclusão no campo da educação especial.

As pesquisas e estudos sobre educação, atualmente tomam como base a garantia dos direitos humanos, e nesse viés a pessoa com deficiência, encontra-se no cerne dessas discussões, pois ao longo dos anos tiveram seus direitos violados e muitas tornavam-se sujeitos "invisíveis", socialmente.

E nesse contexto, tomando como referência, o nosso campo de pesquisa, uma escola pública, que atende adolescentes, com faixa etária entre 11 e 14 anos, especificamente do 6º ao 9º Anos, contexto no qual as profissionais e pesquisadoras atuam, o referente trabalho busca trazer os resultados sobre a de inclusão de uma aluna com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, que ingressou na escola apresentando diversos desafios no processo de inclusão para os professores da sala de aula regular. Deste modo, foi realizado um trabalho colaborativo para a busca de práticas inclusivas no contexto escolar.

Para tanto, a equipe em questão baseou fundamentou a pesquisa a partir da perspectiva da psicologia escolar e psicopedagogia educacional. Dessa forma, buscou-se desenvolver diversas ações na escola que auxiliem a equipe escolar nas suas ações e que pudessem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da discente. Assim para auxiliar no processo de inclusão, foram feitas algumas ações como: escutas individuais, atendimento à família, observação nos diversos âmbitos escolares e, quando se fazia necessário, também utilizou-se instrumentos avaliativos e consultas a profissionais da equipe de saúde para construir estratégias eficazes. Estas ações visavam construir informações que pudessem servir de suporte para não só os professores, mas toda a equipe escolar, pois o processo de inclusão deve despertar a sensibilidade de todos os envolvidos.

ASPECTOS TEÓRICOS

Marcos Legais sobre Educação Inclusiva no Brasil

A educação como direito de todos é um fator que está determinado desde a nossa Carta Magna, a Constituição Federal de 1988. Outro marco importante, de âmbito internacional, foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que é um exemplo de ação e de política em prol de uma escola que inclua. Esta estabelece um marco internacional para a Educação Inclusiva, pois após sua publicação surgem diversos movimentos que geraram decretos e leis brasileiras com o intuito de garantir a inclusão.

Dentre alguns decretos que surgiram após a declaração, temos o Decreto nº.

6.571 de 2008 (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.611 de 2011 (Brasil, 2011) ambos documentos abordavam sobre a Educação Especial e davam orientações sobre o AEE, mas estes foram revogados pelo Decreto nº 12.773 que trata da mesma temática. Destacamos também a Lei Brasileira de Inclusão - LBI sancionada no ano de 2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dentre os diversos direitos que este documento propõe que sejam garantidos, traz em seu Art. nº 2 a definição de deficiência "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2015).

Este conceito amplia a ideia de deficiência, modificando uma perspectiva que a percebia como uma condição limitante que ocorria por conta de questões apenas biológicas relativas a um corpo individual, não enfatizando às barreiras impostas pela sociedade. Esta perspectiva é importante porque permite repensar a forma de ver a deficiência, questionando as ações que focavam apenas na adaptação do sujeito e destacando as necessidades de suporte social.

Outro aspecto importante de se destacar no que se refere as leis, são os decretos que buscaram criar ações mais efetivas para a inclusão, em 2025 o governo brasileiro publica o Decreto nº 12.686, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir "o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (Brasil, 2025).

Alguns meses depois, foi publicado outro decreto que visava complementar o anterior, o Decreto n° 12.773. Salientamos estes últimos documentos, porque neles é instituída a garantia da oferta do ensino regular aos alunos com deficiência. Com base neste documento, em seu Art. n° 1, inciso I, entendemos que a modalidade da Educação Especial deve ser ofertada de "maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização" (Brasil, 2025).

Isto é, a Educação Especial não será ofertada com o intuito de substituir o ensino regular, mas vem a ser outra modalidade que visa trabalhar conjuntamente com o professor do ensino regular para suprir dificuldades encontradas pelo público alvo deste tipo de ensino. Frisamos também que, segundo este documento, a garantia de um sistema educacional inclusivo só acontecerá por meio da organização do sistema educacional geral, isto é, não depende unicamente do professor da sala regular.

O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO

A partir dessa premissa há a necessidade de ampliarmos a discussão e o entendimento de que quando nos referimos ao termo inclusão, nas palavras de (Mantoan, 2008, p.33 *apud* Lúcio, 2021, p.05), "Falar da inclusão não significa necessariamente falar das diferenças que as pessoas possuem, pois deve-se valorizar o sujeito independentemente de qualquer diferença existente, reconhecendo e valorizando o sujeito que deve estar incluído em quaisquer âmbitos. Dessa forma, pensar na inclusão voltada para o contexto educacional é direcionar ações, que possam trazer respostas significativas na vida escolar de qualquer sujeito aprendente.

Assim, a autora em foco reforça que a escola tem o dever de reconhecer e valorizar todas as diferenças e identidades dos alunos, pois só assim estará cumprindo o seu papel de formadora de cidadãos, respeitando as diversidades, que são tão comuns nesse meio. Embora não seja novidade, que o termo inclusão foi, historicamente, associado às pessoas com deficiência, sobretudo, no meio educacional, se pensava numa perspectiva de deficiência que estava atrelada exclusivamente ao sujeito, no qual o mesmo teria que se adequar as demandas sociais.

Com o passar dos anos, o surgimento de pesquisas e estudos, ganha força uma nova concepção de deficiência, na qual entra em cena, os aspectos políticos, legais e científicos, que levam em consideração o

ambiente particular, mas enfoca principalmente os fatores sistêmicos externos, que podem garantir a alguns grupos de pessoas a participação como iguais na sociedade (Mendes, 2023). Já que por muito tempo, o que estava em ênfase, era o enfoque médico, que enfatiza a deficiência a partir de uma abordagem individual e como única responsável pelas limitações do sujeito.

Este enfoque ganha importância, pois a exclusão social enfrentada por indivíduos com deficiência não decorre de suas limitações físicas ou cognitivas, mas sim de uma estrutura social que negligencia a acessibilidade e falha em garantir a efetividade de seus direitos fundamentais (Souza, 2026).

Atualmente, o que se evidencia são os determinantes sociais e as amplas variações nas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, vistos como aspectos inerentes à condição humana e, consequentemente, tomados como eventos esperados, e não como motivos para limitar o potencial de pessoas com deficiência em contribuição à sociedade. Neste viés, pressupõe-se que à medida em que os direitos avançam, as desigualdades são minimizadas, e que a diminuição das desvantagens econômicas e sociais é a forma de combater a discriminação contra pessoas com deficiências.

Dessa forma, busca-se disseminar estudos que partam do pressuposto, a construção de práticas educativas, que tomem como base a ideia do ensino colaborativo. Segundo Mendes (2023), este modelo de trabalho é baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder às necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE (Atendimento Educacional Individualizado), como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola. Assim, este modelo foca na eliminação de barreiras escolares que impedem o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Optamos por essa compreensão, pois como afirmam Thousand e Villa (1989 *apud* Mendes, 2023), para as escolas se tornarem inclusivas, é preciso gastar tempo e energia formando a equipe escolar para tomar decisões de forma colaborativa.

Mantoan (2015) destaca que a educação inclusiva exige colaboração e flexibilidade curricular, não podendo ser responsabilidade exclusiva do professor regente. Assim, a atuação da equipe

multiprofissional emerge como interface entre educação e práticas multidisciplinares promovendo uma abordagem integral e articulando diferentes áreas do conhecimento para a construção de estratégias educacionais mais eficazes. Silva *et al*. (2026) evidencia que a colaboração constitui uma estratégia importante para a resolução de desafios educacionais e para a construção de uma rede de apoio.

Porém, Mendes (2023) afirma que os profissionais da escola, entretanto, ainda atuam individualmente nas suas salas de aula, por isso não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelas crianças e não conseguem concretizar processos reais de aprendizagem dos alunos com dificuldades quando trabalham individualmente nos contextos de ensino. Dessa forma, a ideia-chave para promover a inclusão escolar é colocar professores de Educação Especial, Ensino Comum e equipe multiprofissionais para trabalharem juntos.

Segundo Silva *et al*. (2026), esta perspectiva permite compartilhar informações, trocar experiências, planejar estratégias e realizar ações adequadas, considerando as necessidades individuais dos alunos e promovendo seu desenvolvimento global e inclusivo. Para que as atividades tanto no ensino da sala de aula quanto do AEE sejam eficazes, torna-se essencial que a equipe estabeleça interlocuções com todos os atores envolvidos, incluindo professores, equipe pedagógica, famílias e estudantes.

Mendes, Almeida e Toyoda (2001 *apud* Silva *et al*. 2026) destacam que essa colaboração pode ocorrer por meio do ensino colaborativo, envolvendo o professor da classe comum e o educador especializado, e pela consultoria colaborativa, na qual se integram outros profissionais da equipe multidisciplinar. Além disso, a colaboração e a intersetorialidade não apenas são essenciais para o desenvolvimento integral do estudante e para o avanço da inclusão escolar, mas também representam responsabilidades do Estado, que deve assegurá-las por meio de políticas públicas efetivas.

Mas além destes atores, também se destaca que dentre as ações necessárias para práticas colaborativas nas escolas de ensino comum está a construção do suporte administrativo. Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao ensino, como o tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores de Educação Especial necessário para

atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum (Mendes, 2023).

DESENVOLVIMENTO

Contextualização do Caso

A instituição de ensino, que serviu de base para o nosso estudo, no ano de 2025, recebeu uma adolescente, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, nível de suporte 3, caracterizado por uma necessidade considerável de apoio, ausência de comunicação verbal funcional, presença de várias estereotipias motoras, hipersensibilidade sensorial e histórico significativo de exclusão social e educacional. Conforme os relatos familiares, a estudante, antes de ficar sobre os cuidados paternos, cuidados estes que só tiveram início no ano de 2025, até então, a adolescente não participava de acompanhamentos terapêuticos ou serviços especializados de saúde e, embora estivesse matriculada na escola regular, permanecia isolada em um espaço separado dos demais estudantes, sem efetiva participação nas atividades pedagógicas e sociais. A mesma vinha iniciando um processo de inclusão, não apenas escolar, mas social há pouco tempo, pois encontrava-se privada dos seus direitos e garantias de convivência e acesso aos serviços de saúde.

Diante desta realidade, ao ingressar na nossa instituição, no início do ano letivo de 2025, observou-se grande resistência à permanência no ambiente escolar, manifestada por episódios frequentes de agitação psicomotora, vocalizações constantes, comportamentos autolesivos e agressivos, como também sinais evidentes de sofrimento emocional e desregulação sensorial. Como foi pontuado, a adolescente tinha um histórico de marginalização e cerceamento de seus direitos.

Segundo Souza (2026, p. 45), "a marginalização da pessoa com deficiência se consolida quando o impedimento ao pleno exercício de seus direitos deixa de ser uma falha estrutural e passa a ser tolerado como uma condição natural." Portanto, com a naturalização da marginalização, não se questiona o seu impacto na limitações vivenciada pelo sujeito.

Assim, cabe destacar que suas limitações foram potencializadas diante destas diversas barreiras que lhes forma impostas, sejam elas sociais, atitudinais de comunicação, dentre outras. A história da adolescente em foco, ainda nos evidencia uma realidade que, infelizmente, ainda persiste em nossa sociedade: o cerceamento de direitos das pessoas com deficiência. A exclusão nem sempre ocorre de

forma explícita, ou por órgãos, que teriam o dever de proteger, mas por falhas de pessoas, que tem a obrigação de cuidar. Essa omissão também pode ocorrer por meio da falta de adaptações adequadas, da ausência de profissionais capacitados, de preconceitos enraizados e da resistência em compreender as diversidades, as diferentes formas que as pessoas se comportam, suas subjetividades, entre outros fatores. Quando uma pessoa com deficiência encontra obstáculos para exercer direitos básicos, como estudar, participar da vida social ou acessar serviços públicos, evidencia-se uma falha coletiva no compromisso com a cidadania e a igualdade.

A verdadeira barreira para a inclusão não reside na limitação biológica, mas na arquitetura de uma sociedade que opta por ignorar a diversidade funcional de seus cidadãos. O impedimento sistemático do acesso à educação, ao trabalho e à cidade perpetua um ciclo de marginalização que invisibiliza as pessoas com deficiência e esvazia o próprio conceito de cidadania (Souza, 2026, p. 47).

Mais do que promover o acesso, é necessário construir uma cultura verdadeiramente inclusiva, na qual as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Garantir os direitos das pessoas com deficiência não é um ato de concessão ou benevolência, mas o cumprimento de princípios fundamentais de justiça, dignidade humana e igualdade de oportunidades. Enquanto persistirem barreiras que limitam a participação plena dessas pessoas na sociedade, a inclusão continuará sendo um desafio que exige atenção, compromisso e transformação social.

O desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência está diretamente condicionado ao meio social em que ela se insere. Quando a sociedade falha em garantir direitos básicos e impõe barreiras estruturais, o potencial de evolução cognitiva, social e profissional desse indivíduo é severamente negligenciado.

De acordo com o Modelo Social da Deficiência — base para a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência —, a deficiência não é um problema estritamente médico ou biológico do indivíduo, mas sim o resultado da interação entre os seus impedimentos e as barreiras que a sociedade impõe (ONU, 2006). Quando faltam acessibilidade urbana, transporte adaptado e recursos pedagógicos nas escolas, o ambiente passa a atuar como um agente de exclusão.

Essa exclusão gera impactos profundos no desenvolvimento. No âmbito educacional e social, a carência de políticas públicas eficazes restringe o convívio, alimentando o isolamento e limitando a construção da autonomia. Conforme aponta Sassaki (2010), a verdadeira inclusão exige que o espaço social sofra modificações para acolher a diversidade humana,

e não que o indivíduo mude para se adequar ao meio. Sem essa flexibilização, a negação de direitos fundamentais (como saúde, lazer e trabalho) perpetua um ciclo de vulnerabilidade socioeconômica, impedindo que a pessoa com deficiência alcance a sua autorrealização. E como o foco do estudo é no âmbito educacional, a escola desempenha um papel fundamental no processo de inclusão, constituindo-se como um espaço privilegiado para a promoção da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da construção da cidadania, escola esta se estiver comprometida com práticas educacionais, que tenha como centro o aluno e suas especificidades. No contexto da educação inclusiva, a instituição escolar deve garantir o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais ou econômicas.

Assim a inclusão escolar vai além da simples inserção de alunos com deficiência no ensino regular, indo muito além trata-se de um processo que busca eliminar qualquer barreira à aprendizagem e à participação, promovendo um ambiente acolhedor e democrático, no qual todas as diferenças sejam valorizadas. Nesse sentido, a escola tem a responsabilidade de adaptar suas práticas pedagógicas, seus recursos e sua organização para atender às necessidades específicas de cada estudante. Afinal, como defende Mantoan (2015), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, onde a escola se depara com o desafio de não deixar ninguém de fora.

E nesse viés não basta só favorecer o desenvolvimento acadêmico, a escola ainda tem o papel de contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais e para a formação de valores como empatia, solidariedade e respeito mútuo. Ao conviver com a diversidade, os alunos aprendem a reconhecer e valorizar as diferenças humanas, tornando-se cidadãos mais conscientes e preparados para atuar em uma sociedade plural.

Outro aspecto relevante é o papel dos professores e da equipe pedagógica na efetivação da inclusão. Assim defende-se a formação continuada dos profissionais da educação, este como um fator essencial para que possam desenvolver estratégias de ensino adequadas e promover práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Sob essa ótica, Rodrigues (2012, p. 39) ressalta que "a formação de professores é o eixo central do desenvolvimento de uma educação inclusiva, pois são eles que transformam os valores em práticas cotidianas".

Diante disso, Mantoan (2015) argumenta que a formação continuada não deve ser um mero acúmulo de técnicas ou receitas, mas sim um

espaço de reflexão crítica que permita ao educador desconstruir a ilusão da "turma homogênea" e aprender a gerenciar a diversidade em sala de aula.

Outro aspecto que favorece esse processo é a participação da família e da comunidade escolar fortalece o processo inclusivo e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Conforme aponta Kassar (2011), a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de um diálogo aberto com os familiares, pois são eles que detêm o conhecimento histórico sobre as potencialidades e trajetórias de vida desses estudantes.

Portanto, a escola é um agente transformador no processo de inclusão, pois contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, a instituição escolar reafirma seu compromisso com os direitos humanos e com a valorização da diversidade, promovendo o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

ESTRATEGIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Vale mencionar, que inicialmente a equipe multidisciplinar, realizou algumas reuniões com a família da adolescente, cujo intuito foi a busca de dados que nos subsidiasse na melhor inclusão da aluna no contexto educacional. Este momento com a família foi de extrema importância pois ela exerce um papel fundamental e insubstituível no processo de inclusão da pessoa com deficiência. Ela funciona como o primeiro núcleo de socialização e a principal rede de apoio, sendo responsável por construir a base emocional e a segurança necessárias para que o indivíduo enfrente as barreiras do ambiente externo.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão não ocorre de forma isolada nas escolas ou instituições; ela depende de uma parceria sólida entre os diversos ambientes em que a pessoa transita. Quando a família participa ativamente — dialogando com educadores, terapeutas e a comunidade —, ela estende o aprendizado e os estímulos para o cotidiano do lar, o que acelera o desenvolvimento da autonomia e das competências sociais do indivíduo.

Além disso, a presença familiar é um fator de proteção e fortalecimento da autoestima. De acordo com Glat e Pletsch (2011), o acolhimento familiar ajuda a neutralizar os impactos da rejeição social e do preconceito, permitindo que a pessoa com deficiência se perceba como um sujeito de direitos e com potencialidades. Uma família engajada e bem informada também se torna uma força política

essencial, atuando na defesa e na exigência do cumprimento das leis de acessibilidade e inclusão do aluno.

Posteriormente foram pensadas em estratégias para construir a rotina da aluna no ambiente escolar. Este ponto foi pensado levando em consideração diversos aspectos, sejam relativos as questões individuais da aluna, sejam relativos a disponibilidade de espaço da escola, uma vez que, no ano de inserção da aluna, a instituição encontrava-se em um prédio alugado, pois estava passando por um processo de reforma. Outro ponto em destaque era o fato da inserção da mesma na sala de aula regular mostrava-se inicialmente inviável, uma vez que qualquer tentativa de aproximação desencadeava aumento significativo da agitação e das respostas comportamentais “inadequadas”. Tomando como base os princípios do ensino colaborativo e do respeito as diferenças, a equipe multidisciplinar da instituição, composta pela psicopedagoga e psicóloga escolar, iniciou a elaboração de estratégias de acolhimento e inclusão pautadas nos princípios da educação inclusiva e do respeito às singularidades da estudante. Afinal, diante de desafios estruturais e comportamentais complexos, Mendes (2019, p. 52) destaca que "o ensino colaborativo visa justamente unir saberes distintos para resolver problemas de aprendizagem e comportamento que um profissional sozinho dificilmente conseguiria manejar".

A implementação de estratégias adaptativas é um requisito fundamental para garantir o direito à educação e à comunicação de alunos não verbais e com dificuldades sensoriais. Para esse público, as metodologias tradicionais de ensino frequentemente operam como barreiras, tornando indispensável o uso de recursos que medeiem a interação com o conhecimento e com o ambiente de forma personalizada.

Alunos que apresentam disfunções no processamento sensorial (comuns no Transtorno do Espectro Autista e em outras condições neurodivergentes) necessitam de adaptações ambientais e de estímulos. A hipersensibilidade ou hiposensibilidade a sons, luzes e texturas pode gerar sobrecarga cognitiva e sofrimento emocional. Conforme destacam Sartoretto e Bersch (2010), a escola deve prever estratégias adaptativas de Tecnologias Assistivas, como o uso de abafadores de ruído, rotinas visuais estruturadas, adaptação gráfica de materiais e flexibilização dos espaços físicos para regulação sensorial. Ao harmonizar as demandas sensoriais e garantir canais alternativos de expressão, a escola deixa de exigir o impossível do estudante e passa a fornecer as ferramentas necessárias para a sua verdadeira emancipação intelectual.

Assim, fomos levantando as estratégias que poderiam diminuir estes impactos, inicialmente, algumas delas não puderam ser adotadas.

A princípio, foram realizadas orientações aos profissionais da escola acerca das especificidades do quadro apresentado, enfatizando que as dificuldades observadas não deveriam ser compreendidas como limitações permanentes, mas como manifestações relacionadas ao histórico de exclusão, ausência de intervenções especializadas e dificuldades de adaptação ao novo contexto escolar. Assim, apontamos algumas práticas que poderiam ir diminuindo estas dificuldades como: técnicas explicativas, com uma linguagem simples, objetivo, que buscassem aproximarem-se do dia a dia da aluna e da turma, as aulas serem ministradas em ambientes da escola que fossem mais acolhedores a aluna, utilização de recursos adaptativos, pois a folha do papel, inicialmente demonstrava ser um recurso aversivo para a mesma

Nesse processo, compreendeu-se que a aproximação gradativa da estudante ao ambiente de sala de aula deveria ocorrer de maneira cuidadosa, respeitando seu tempo de adaptação e evitando intervenções que pudessem intensificar o sofrimento emocional ou sensorial da aluna. Durante os primeiros contatos, houve alguns desafios, sobretudo em razão da ausência de interesse inicial pelos recursos disponibilizados (jogos, livros, peças de encaixe). Em seguida, foram ofertados diferentes materiais pedagógicos e sensoriais, entretanto, a estudante não demonstrava engajamento funcional com os objetos apresentados, frequentemente os lançando ao chão. Além disso, a adolescente sempre buscava a interação com outras pessoas para realização de movimentos estereotipados, como manipular ou bater nas mãos de outras pessoas, sem direcionamento do olhar ou estabelecimento de interação social convencional. Vale mencionar que todas essas estratégias eram pensadas e propostas com o suporte da equipe multiprofissional da escola, em diálogo constante com a família da aluna, equipe de docentes, e a cuidadora da discente. Diante disso, valida-se a postura da equipe escolar ao priorizar a estabilização afetiva do estudante. Conforme aponta Fonseca (2014), o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular exige, antes de qualquer cobrança estritamente pedagógica, a estruturação de uma rotina baseada na previsibilidade e no acolhimento, garantindo a segurança emocional necessária para a redução de comportamentos de agitação em sala de aula.

Considerando tais demandas, as intervenções passaram a contemplar não apenas a estudante, mas também os diferentes contextos que compunham sua rotina escolar e familiar. Foram realizadas orientações junto à família, articulações com os serviços de saúde e ações pedagógicas em sala de aula voltadas à sensibilização dos demais estudantes,

objetivando desconstruir medos, preconceitos e concepções equivocadas acerca do transtorno e das manifestações comportamentais apresentadas. Assim, estas práticas, que buscavam articular todos os atores envolvidos, partiam do pressuposto da eliminação das barreiras sociais existentes que impediam a plena participação da aluna.

Paralelarmente, tornou-se necessária a implementação de adaptações no espaço físico da escola, visando favorecer a regulação sensorial, a previsibilidade ambiental e a segurança da estudante durante sua permanência na instituição. Entre as medidas adotadas, destaca-se também a implantação de estratégias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), buscando ampliar as possibilidades de comunicação, expressão de necessidades e interação social da aluna, promovendo gradativamente maior participação nas atividades escolares e fortalecimento de vínculos no contexto educacional.

No caso de estudantes não verbais, a introdução da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) — que engloba o uso de pranchas de símbolos, cartões de rotina visual e vocalizadores eletrônicos — garante que a ausência da fala oral não seja sinônimo de ausência de linguagem. De acordo com Nunes, Barbosa e Nunes (2021), a CAA reduz drasticamente as barreiras comunicativas na escola, permitindo que o estudante expresse desejos, sentimentos e conhecimentos pedagógicos, o que preserva seu protagonismo no processo de aprendizagem.

As intervenções desenvolvidas evidenciaram a importância de práticas interdisciplinares, individualizadas no processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especificas educacionais, ressaltando que a construção de ambientes inclusivos demanda não apenas adaptações pedagógicas, mas também mudanças atitudinais, institucionais e sociais. Diante do contexto apresentado, foram percebidos alguns progressos, os quais demonstram a importância do trabalho interdisciplinar, das intervenções individualizadas e da parceria estabelecida com a equipe escolar. Entre os avanços observados, destaca-se a ampliação gradual da permanência da aluna no ambiente escolar, demonstrando maior adaptação à rotina e aos espaços da instituição. A estudante passou a frequentar a sala de aula regular por alguns minutos, situação anteriormente não era possível, representando um importante passo em seu processo de inclusão escolar. Também foi constatada uma redução significativa das estereotipias motoras e das vocalizações excessivas, favorecendo maior disponibilidade para as atividades propostas e para as interações sociais. Observou-se, ainda, diminuição dos comportamentos autolesivos, indicando avanços na autorregulação emocional e comportamental. Já no que diz respeito as

interações, verificou-se melhora, tanto com profissionais e colegas, com maior aceitação da mediação dos adultos e ampliação das oportunidades de comunicação e participação nas atividades escolares. Esses resultados, embora ocorram de forma gradual, representam conquistas relevantes para a qualidade de vida, o desenvolvimento global e o processo de escolarização da estudante. Os avanços alcançados reforçam a importância da continuidade das intervenções e da construção de práticas inclusivas que respeitem o ritmo, as potencialidades e as necessidades específicas da aluna, favorecendo sua participação cada vez mais efetiva no contexto escolar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados, foi possível constatar, que é necessária a reflexão crítica com todos os sujeitos que compõem um sistema de ensino, para que consequentemente haja a extinção de preconceitos, capacitismos e práticas excludentes. Ainda se destaca que, como foi pontuado, garantir inclusão de maneira efetiva, ainda é um desafio, pois cabe destacar que a aluna ainda apresenta resistência em continuar na sala, mas diversas estratégias têm sido utilizadas para aumentar esta aproximação. Outro aspecto que aponta a dificuldade da inclusão se refere a resistência de alguns profissionais da educação em se fazer participante deste processo, mantendo atitudes capacitistas que geram diversas barreiras atitudinais.

Embora percebeu-se, uma maior sensibilidade dos alunos que buscavam auxiliá-la em algumas atividades, maior tolerância da aluna ao ambiente, aceitação com as propostas desenvolvidas, aumento do tempo de permanência na escola. Dessa forma o papel da equipe multidisciplinar é articular ações, que promovam uma educação integral, equitativa e inclusiva, ações estas que transcendem as práticas puramente docentes, exige abordagens multiprofissionais, que possam responder as todas as demandas, sejam elas cognitivas, sociais, emocionais, dos discentes.

REFERÊNCIAS

DELGADO, Mariana Garcia. **A colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2023. Disponível em: Repositório Institucional da Unesp.

FONSECA, Bianca. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o compromisso social da escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2011.

LUCIO, Juliane Silva Souza. **Inclusão escolar: uma reflexão sobre os alunos especiais no ensino regular**. Goiânia: PUC Goiás, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1865/1/artigo%20JULIANE%203%20vers%C3%A3o.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar: parcerias possíveis entre a educação especial e a regular**. São Carlos: Editora Cubo, 2019.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 655-672, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: https://www.un.org. Acesso em: 16 jun. 2026.

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos**

acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construir uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Elizangela Gehrke; CAMPOS, Elizandro Troni; BRAGA, Loredani Verão; CARDOSO, Margarete Moreira da Silva. Equipe multiprofissional como suporte à inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: **SEMANA DE INCLUSÃO DA UEMS**, 2025, Mato Grosso do Sul. Anais [...]. Mato Grosso do Sul: UEMS, 2025. p. 41-45.

SOUZA, Mariana Silva de. **Direitos humanos e acessibilidade: a desconstrução da marginalização social**. 2. ed. São Paulo: Editora Inclusão, 2026.



Capítulo 3

Educação especial inclusiva na universidade estadual da paraiba (uepb), campus i: refletindo sobre a promoção da acessibilidade

Luana Micaelhy da Silva Morais
Liana Carla Araújo de Maria
Luiza Benício Pereira

A educação especial inclusiva tem sido ampliada nas últimas décadas, abrindo perspectivas reflexivas para as mudanças conceituais, estruturais e legais ligadas à garantia do direito à Educação, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

O processo de desenvolvimento e ampliação da educação inclusiva sofreu inúmeras influências, entre elas as políticas, econômicas, sociais e filosóficas. Nesse contexto, as pessoas com deficiência eram visualizadas e rotuladas pela sociedade como "diferentes", "anormais" ou "excepcionais", dentre outras nomenclaturas socialmente estereotipadas.

Por muito tempo, os educandos com deficiência foram segregados e impossibilitados de frequentar escolas regulares, sendo, consequentemente, impedidos de usufruir do direito estabelecido na LDBN, referente à oferta de educação para todos. Em seu art. 4º, inciso III, a referida lei estabelece que é dever do Estado garantir o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996, p. 10).

À vista disso, outro ponto relevante, no âmbito da política educacional, é a oferta da educação especial em Instituições de Ensino Superior (IES). Levando em consideração o que está prescrito na LDBN, a pessoa com deficiência tem o direito de usufruir de todos os níveis de ensino; desse modo, o ensino superior também se insere nessa conjuntura.

O Atendimento Educacional Especializado deve complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, com vistas à autonomia e à independência na instituição de ensino e fora dela. Tendo em vista essa concepção, no âmbito do ensino superior, também deve haver atenção à oferta de profissionais capacitados, ambientes adaptados e recursos específicos para atender às necessidades dos educandos com deficiência, com o objetivo de proporcionar meios para sua efetiva inclusão e cidadania.

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre como a educação especial é promovida no âmbito da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)[1], Campus I, localizado no município de Campina Grande-PB. Como objetivos específicos, apresentam-se reflexões acerca dessa modalidade de ensino, que deve estender-se ao longo da trajetória acadêmica dos discentes, bem como das implicações no que se refere à sua oferta nas universidades públicas.

[1] A partir deste ponto, será utilizada a sigla UEPB para se referir à Universidade Estadual da Paraíba.

Diante desse contexto, questiona-se em que medida as ações desenvolvidas pela Universidade Estadual da Paraíba, especialmente por meio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), têm contribuído para a promoção da acessibilidade e da inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes: em um primeiro momento, busca-se apresentar uma breve revisão histórica acerca da constituição da UEPB e da implementação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI); posteriormente, abordam-se questões relacionadas à educação especial e à educação inclusiva no contexto do ensino superior, precisamente na Universidade Estadual da Paraíba.

METODOLOGIA

A metodologia do presente trabalho partiu de uma abordagem qualitativa, consistindo em uma revisão bibliográfica, com base na pesquisa exploratória, que objetiva proporcionar aos pesquisadores maior familiaridade com o problema de análise. Conforme Severino (2013, p. 07), "a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto". Destarte, busca-se não apenas o registro e a análise dos fenômenos estudados, mas também a identificação de suas causas, viabilizada por meio da interpretação oferecida pelos métodos qualitativos.

De modo semelhante, foram realizadas visitas técnicas à UEPB, para observar a estrutura externa e interna da instituição. Por meio da observação direta, foi possível analisar e refletir sobre a disponibilização de áreas voltadas à locomoção de pessoas com deficiência, tais como entradas, escadas, rampas e espaços de circulação**.** Observou-se a área de entrada da universidade e, posteriormente, os espaços internos que dão acesso às salas de aula, coordenações de curso e biblioteca, focando na presença de elevadores, escadas e passarelas.

As observações concentraram-se na Central de Aulas da UEPB, Campus I, considerando sua relevância para a circulação cotidiana da comunidade acadêmica e, especialmente, dos estudantes com deficiência.

Após isso, foram realizados registros fotográficos das áreas observadas, para uma melhor compreensão do edifício e para subsidiar os dados deste estudo. As fotografias foram tiradas pelas autoras e constituem uma ferramenta que apoia metodologicamente as reflexões sobre a promoção da acessibilidade na UEPB.

Neste sentido, inicialmente, ao delimitar o tema de interesse, realizamos pesquisas em documentos oficiais que tratam da história da Educação Especial no Brasil, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Para melhor compreensão acerca da oferta do atendimento educacional especializado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), recorreu-se ao site oficial da instituição, que apresenta sua história e as principais características da atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA UEPB: A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI)

Historicamente, o Atendimento Educacional Especializado e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular passaram por transformações e avanços significativos. A educação constitui um direito fundamental e, no caso das pessoas com deficiência, é assegurada por diversas leis e regulamentos.

Sob uma perspectiva cronológica, a educação das pessoas com deficiência no Brasil perpassa avanços e conquistas importantes, como a criação, em 1854, do Imperial Instituto de Meninos Cegos, pelo imperador Dom Pedro II, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant. No ano seguinte, em 1855, foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos, inicialmente chamado Instituto de Surdos-Mudos. Nesse período, tanto as pessoas com deficiência visual quanto as pessoas surdas passaram a ter acesso a um ensino que contemplava, ainda que de forma inicial, suas especificidades.

Em outros períodos, como nos anos de 1919, 1925 e 1951, registram-se momentos relevantes na educação das pessoas com deficiência, pois foram criados cursos de formação profissional especializada, equipes multidisciplinares para atuar com pessoas com Deficiência Intelectual (DI) e cursos para professores na área da surdez, formações que visavam atender aos educandos com deficiência.

Percebe-se a importância dessas instituições para o desenvolvimento humano e a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial; no entanto, quando os educandos com deficiência são matriculados em escolas comuns, muitas instituições de ensino regular enfrentam desafios de adaptar espaços, currículos e práticas pedagógicas.

Cabe destacar que os conceitos de integração e acessibilidade são diferentes. Na integração, o aluno com deficiência é inserido nas escolas regulares ou em escolas especiais, onde tem acesso tanto as possibilidades e abordagens pedagógicas comuns das instituições regulares quanto as de em turmas especiais, o que ocorre a partir de uma seleção realizada previamente (Mantoan, 2003).

Nesse sentido, a inclusão ultrapassa a dimensão física do acesso à escola ou à universidade. Trata-se de garantir condições de participação, aprendizagem e permanência, considerando as singularidades dos sujeitos e eliminando as barreiras que dificultam sua trajetória educacional.

A inclusão, por sua vez, "prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular" (Mantoan, 2003, p. 16). Compreende-se que a inclusão defende uma perspectiva sem divisões de metodologias ou de ensino, o aluno com deficiência experiencia a realidade como ela se desenvolve no sistema escolar.

Desse modo, a luta pelo acesso à educação não se resume apenas ao ensino regular; as pessoas com deficiência também tiveram que reivindicar o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta, uma breve história sobre a Universidade Estadual da Paraíba e a oferta do acesso de pessoas com deficiência às vagas na Universidade Pública.

A trajetória das pessoas com deficiência é marcada por lutas e constantes reinvidicações. Conforme Sassaki (2020), a primeira etapa foi a exclusão, na qual se prevalecia a rejeição social; a segunda foi a completa segregação social que se iniciou a partir de 1910, onde as pessoas eram enviadas às instituições definidas pelo governo; a terceira etapa foi a integração, que segundo Sassaki, foi

> quando surgiram serviços públicos e particulares de reabilitação física e profissional (início dos anos 40) e sob a inspiração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), algumas pessoas com deficiência tiveram a rara oportunidade de receber tais serviços (Sassaki, 2020, p. 03).

As pessoas que conseguiam se adequar aos modelos de trabalhos vigentes e ao sistema escolar eram consideradas reabilitadas e puderam, assim, estudar e/ou trabalhar (Sassaki, 2020). Essa realidade reflete, de modo semelhante, a exclusão que ainda perdurava nessa etapa denomina de integração por Sassaki (2020), uma vez que apenas quem conseguia desenvolver alguma atividade era incluída em papéis sociais

enquanto para as demais ainda perdura a exclusão e o silenciamento, sem oportunidades vigentes.

A análise proposta por Sassaki (2020) permite compreender que a inclusão não surgiu de forma espontânea, mas como resultado da mobilização dos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Esse processo contribuiu para a substituição de perspectivas assistencialistas por concepções fundamentadas nos direitos humanos, na cidadania e na participação social.

A quarta etapa foi nomeada de inclusão, surgida a partir da década de 1990, resultante de lutas dos movimentos das pessoas com deficiência, sendo "uma dessa sementes, a de maior impacto, a que acrescentou à bandeira de reabilitação" (Sassaki, 2020, p. 03). Com isso, defendeu-se a inclusão e atuação na sociedade a partir da adaptação e minimização das barreiras existentes. Assim, Ribeiro (2017) destaca a importância do ensino partir de uma abordagem que considera as diferenças entre os alunos.

No processo de educação inclusiva, a comunidade escolar deve reconhecer as diferenças entre os alunos, sendo eles com deficiência ou não, e proporcionar um ambiente adaptado, com o objetivo de incluir todos os educandos, fazendo uso de metodologias e materiais didáticos adequados para uma inclusão efetiva (Ribeiro, 2017). Essa compreensão encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que defende a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial em todos os níveis de ensino, incluindo a educação superior.

Em uma breve retrospectiva, é relevante lembrar que a fundação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) data de 1966, inicialmente nomeada de Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNe). Em 1987, foi institucionalizada e, em 1996, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). No ano de 2004, a UEPB conquistou sua autonomia financeira, consolidando sua atuação na Paraíba como uma importante conquista do ensino público e gratuito. Em sua história, a criação de um núcleo de atendimento especializado também data de 2004.

A princípio, destacamos que a educação inclusiva tem como objetivo principal desenvolver um sistema de ensino que se adeque às necessidades dos educandos. Para tal, faz-se necessária uma reformulação da educação, visando atender a todos, sem distinção. Como é possível, na prática, a adoção de uma educação que considere as necessidades dos alunos e disponha de meios e condições para que eles se desenvolvam?

A convenção de Guatemala, no ano 1994, reafirma a igualdade de direitos entre as pessoas e preconiza que a educação especial seja revista, no sentido de estar atrelada ao ensino regular, visando à eliminação de barreiras que impediam o acesso do educando à escolarização.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (PCD), em seu Art. 27, determina:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015, p. 19).

Como visto, a oferta de uma educação que proporcione condições para que as pessoas com deficiência estejam no ambiente educacional deve se fazer presente em todos os níveis de ensino. Portanto, é importante ressaltar a adequação do ensino superior a essa realidade. É na academia que os futuros profissionais são formados; por este motivo, o ambiente deve se adequar às necessidades individuais, acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade e a inserção de minorias sociais que, por um longo período da história, foram segregadas, como é o caso das pessoas com deficiências.

Sobre a oferta da educação especial no ensino superior, a Portaria nº 3.284/2003, determinada pelo Ministério da Educação, dispõe sobre regulamentos de acessibilidade para pessoas com deficiência, determinando o seguinte:

> Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. Art 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (Brasil, 2003, p. 1).

Tendo em vista essa determinação, existem, na legislação, normativas referentes às pessoas com mobilidade reduzida e com deficiência visual e auditiva. Em síntese, além das adaptações arquitetônicas, cabe à IES adequar o currículo educacional às necessidades dos educandos com deficiência, podendo haver alterações na grade curricular, com a inclusão de disciplinas que abordem a Educação Especial. Ademais, todo o ambiente educacional deve ser planejado com o objetivo de atender possíveis alunos com deficiência.

Ancorada no pensamento anterior, a LDB vem reforçar, em seu artigo 58, § 3º: "A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida" (Brasil, 1996, p. 43). Nestes termos, compreende-se que, para uma efetiva oferta da educação enquanto direito público subjetivo, direcionada às pessoas com deficiência, deve-se iniciar ao zero ano e estender-se ao longo da vida. Apesar das determinações legais, ainda encontramos barreiras atitudinais, arquitetônicas e sociais que impedem as pessoas com deficiência de terem acesso ao direito estabelecido por lei.

No contexto da UEPB, destacamos o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), chamado inicialmente de Núcleo de Educação Especial (NEDESP), que surgiu através de um projeto de implementação elaborado pelo Professor Doutor Eduardo Gomes Onofre. Conforme explicitado na história do NAI disponível no site oficial da instituição, o interesse para a criação do projeto surgiu devido ao número significativo de pessoas com deficiência, principalmente visuais, matriculados na Universidade Estadual da Paraíba em seus diversos cursos.

Em razão deste contexto, efetivou-se a ideia de criar um núcleo próprio, com a finalidade de oferecer suporte aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Conforme esclarece o Professor Eduardo Onofre, a criação do núcleo tem por finalidade contribuir para o combate à exclusão, seja ela escolar ou social.

As atividades do núcleo começaram a ser executadas em maio de 2004, com o auxílio de estagiários que cursaram o componente de Educação Especial. Em um primeiro momento, foram disponibilizados equipamentos e materiais permanentes, tais como mesas para computador e para uso geral, estantes e o sistema sonoro Dosvox. Posteriormente, adquiriram-se computadores, máquinas de datilografia em braille, regletes de alumínio com tábua de apoio e punção, regletes de bolso com punção, scanner, gravador portátil pequeno e assinadores para deficientes visuais.

No que diz o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, capítulo VII, que trata das ajudas técnicas, art. 61:

> Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. § 1º Os elementos ou equipamentos definidos como ajudas técnicas serão certificados pelos órgãos competentes, ouvidas as entidades representativas das pessoas portadoras de deficiência (Brasil, 2004, s.p.).

Em funcionamento desde 2004, como suporte e apoio a estudantes da UEPB com quaisquer necessidades educativas especiais ou interesse pela área, o Núcleo veio a ser regulamentado pela Resolução CONSUNI 0298/2019, que aprovou o regimento interno atualmente em vigência. A partir desta regulamentação, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) passou a adotar essa denominação e sigla, funcionando na sala 335, 3º andar, da Central de Aulas Paulo Freire, da UEPB[2].

O NAI tem por finalidade desenvolver atividades interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão acerca das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades, no âmbito da UEPB e em instituições parceiras. O núcleo representa um importante papel no âmbito acadêmico, tendo sua atuação voltada para alunos com deficiência e também desenvolvendo atividades que integram toda a comunidade acadêmica com objetivo de contribuir para a formação de profissionais compromissados com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Conforme Ribeiro (2017, p. 9):

> O Núcleo tem atuado na Universidade desde a sua fundação, oferecendo tanto o auxílio aos alunos com deficiência através das melhorias pedagógicas proporcionadas quanto serviços para a comunidade acadêmica em geral que consistem em cursos e palestras que possibilitam aos participantes um contato mais direto com as discussões a respeito das pessoas deficientes e a inclusão.

Acerca das linhas de pesquisa desenvolvidas no núcleo, destacam-se: Educação Especial; Educação Matemática Inclusiva; Ensino de Ciências; Formação de Professores e Inclusão; e Tecnologias Assistivas. No que diz respeito à educação inclusiva no ensino superior, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece que as instituições devem promover formação docente

[2] Esta redação histórica está disponível na página oficial do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Disponível em: https://nucleos.uepb.edu.br/nai/historico/. Acesso em: 15 de out. 2025.

que atenda à diversidade e contemple conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos. Nesse sentido, a UEPB desenvolve esse papel ao ofertar, por meio das atividades do NAI, formação continuada para seu corpo docente.

A equipe do núcleo é composta por um coordenador, um professor colaborador, cinco membros da comissão provisória e seis discentes extensionistas. Essa estrutura, aliada às ações formativas e extensionistas desenvolvidas, evidencia que o núcleo não se restringe ao atendimento direto aos estudantes com deficiência, mas também atua na sensibilização e formação da comunidade acadêmica, o que converge com a perspectiva apresentada por Ribeiro (2017), ao destacar o papel do NAI na promoção de debates, cursos e atividades voltadas à inclusão.

A UEPB E A PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE

O acesso de alunos com deficiência no ensino superior vem passando por um longo processo de mudanças. Com as leis e normativas, o estudante com deficiência alcança o direito de acessar os níveis mais elevados de ensino. No entanto, ainda existem barreiras que essas pessoas enfrentam diariamente para conseguir ingressar e permanecer no ensino superior.

Entre essas barreiras, destacam-se inicialmente as arquitetônicas, presentes em diversos contextos sociais, incluindo o ambiente educacional. Muitas edificações ainda não são planejadas considerando a diversidade humana e as diferentes necessidades dos sujeitos, o que pode dificultar a circulação, a autonomia e a participação das pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que o sistema educacional inclusivo deve ocorrer em todos os níveis e modalidades, reforçando o ensino ao longo da vida. Estabelece, também, que os sistemas de ensino garantam condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, na questão da acessibilidade na Central de Aulas da UEPB, ambiente deste estudo, observa-se que a rampa de acesso foi construída de forma muito longa e inclinada, apresentando certa dificuldade para que um cadeirante consiga subir sozinho para os espaços mais elevados do prédio.

A partir das observações acerca do acesso aos ambientes da universidade, destaca-se a localização do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Esse setor fica localizado no 3º andar da Central de Aulas, configurando uma barreiara para pessoas com mobilidade reduzida.

Vejamos, a seguir, as imagens das rampas que dão acesso à Central de Aulas.

Figura 1. Central de Aulas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I.



Fonte: Acervo das autoras (2025).

Observa-se, nesta imagem da parte externa do prédio da Central de Aulas da UEPB, que a estrutura é constituída a partir de três andares, pintados na cor branca, com a presença de escadarias na entrada e uma rampa de acesso externamente. No caso das rampas, para uma pessoa que faz uso de cadeira de rodas convencional, é visivelmente difícil subir, sendo necessário a ajuda de outra pessoa. No caso de uma pessoa com deficiência visual, é necessário o auxílio de um acompanhante para a entrada e locomoção no prédio.

Figura 2. Rampa de acesso interna da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Fonte: Acervo das autoras (2025).

A imagem acima apresenta a parte interna da rampa de acesso da Central de Aulas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), composta, em cada lado, por duas estruturas arredondadas de concreto. Considerando esse contexto, constata-se que a UEPB não atende plenamente ao que se estabelece na LBI sobre a questão da acessibilidade.

De acordo com o Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, em seu artigo 8º, acessibilidade é definida como:

> I. Condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;
>
> II. barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:
>
> a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
>
> b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
>
> c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e
>
> d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação; [...] (Brasil, 2004, s.p.).

À luz dessa definição, compreende-se que a acessibilidade deve ser entendida como um direito que ultrapassa a dimensão física dos espaços, abrangendo também aspectos relacionados à comunicação, à informação e à participação social. Portanto, a eliminação das barreiras existentes constitui condição indispensável para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

Em seu artigo 52, a LBI declara que “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015). No entanto, os avanços ainda são pequenos no que se refere à questão da mobilidade, seja ela em contexto escolar ou social.

Apesar do difícil acesso, a constituição no NAI não deixa de ser um avanço no que se refere à oferta da educação especializada para alunos

com deficiência no âmbito do ensino superior. A universidade conta com um programa de tutoria para alunos com deficiência, e o núcleo dispõe de materiais adaptados para os alunos que necessitarem de, como por exemplo, livro em braille, reglete, sorobã. Vale ressaltar que os materiais disponíveis servem como instrumentos de apoio tanto para os alunos com deficiência quanto para os professores e demais alunos da própria universidade que desejarem conhecer ou até mesmo desenvolver novos recursos com fins pedagógicos.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve:

> [...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. [...] consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Brasil, 2009, p. 1).

A esse respeito, a UEPB está de acordo com a legislação, pois disponibiliza materiais e apoio de tutoria especializada para alunos com deficiência, sendo eles, o material impresso em braille. Há também a oferta de computadores para uso do funcionário do núcleo e dos alunos com deficiência visual.

Vale ressaltar que o servidor que trabalha no NAI é uma pessoa com deficiência visual. Esta informação pode significar um avanço acerca da inclusão de pessoas com deficiência em diferentes áreas de atuação e do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi possível perceber ao longo deste trabalho, a UEPB, enquanto IES, apresenta avanços significativos no quesito melhoria da oferta de equipamentos tecnológicos disponíveis para pessoas com deficiência. Para alguns segmentos, esses avanços ainda podem ser considerados mínimos, mas são importantes para a vivência e permanência no ensino superior.

É importante que essas pessoas estejam cada vez mais presentes nas instituições de ensino superior, possibilitando, dessa forma, a ampliação da inclusão, ampliando ainda mais a sua efetividade e

implantação. A educação inclusiva possibilita que o educando faça uso de seu direito de estar matriculado no ensino regular. Portanto, a inclusão passa a ser um princípio da educação e deve estar presente e à disposição de todos.

No que se refere à oferta em IES, muitos avanços ainda precisam acontecer. O presente trabalho discute, de modo resumido, a realidade de uma determinada universidade, mas, se pensarmos em um contexto mais amplo, será que outras IES se preocupam com a questão da inclusão? Compreende-se que a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e o que consta acerca da acessibilidade para as pessoas com deficiência foram "atendidos" dentro de interesses específicos do grupo, não sendo considerada a totalidade das determinações da política pública.

Como pode ser observado na análise do texto, a UEPB apresenta alguns avanços no que concerne à assecibilidade e promoção da inclusão, todavia, ainda há desafios quanto às barreiras arquitetônicas que precisam ser eliminadas para que as pessoas com deficiência tenham seus direitos cumpridos.

REFERÊNCIAS

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://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004006/2004/decreto/d5296.htm#:~:text=Nas%20educa%C3%A7%C 3%B5es%20de%2. Acesso em: 22 fev. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br. seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.
Disponível em:
https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3956&ano=2001&ato=2ddc3aU90MNpWT27d. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP, 2002. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

RIBEIRO, Leandro Guimarães. Inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior: a atuação do núcleo de educação especial da uepb - NEDESP. **Anais COPRECIS.** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31247. Acesso em: 07 jun. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Por falar em classificação de deficiência. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, 2020. Disponível em:
https://intervox.nce.ufrj.br/
~antonio2/riosolidario/Rio%20Solid%C3%A1rio%20-0Cederj%2020mod.%20III/Por%20falar%20em%20classifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20defici%C3%AAncias%20-%20Sassaki.pdf. Acesso em: 07 jun. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB). **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.** Campina Grande, PB: UEPB, [s.d.]. Disponível em: https://nucleos.uepb.edu.br/nai/. Acesso em: 26 fev. 2023.
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB). Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução nº 0298/2019**. Campina Grande, PB: UEPB, 2019. Disponível em: https://uepb.edu.br/prpgp/resolucoes-portarias-e-normas/. Acesso em: 27 fev. 2023.



Capítulo 4

Ingresso e permanência da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: implicações na inclusão de surdos

Elisama Rode Boeira

Este artigo trata sobre os atuais desafios que abrangem o Mercado de Trabalho para a Inclusão das Pessoas com Deficiência Auditiva (D.A) ou surdas. Destaca as condições das empresas contratantes no que diz respeito ao cumprimento das leis vigentes. Mostra como é realizada acessibilidade principalmente para a permanência dessa população no quadro de colaboradores. Entretanto, as empresas esquecem que, para garantir acessibilidade do surdo e a sua permanência na empresa, é necessária a contratação de um segundo profissional, o tradutor/intérprete da Língua de Sinais, denominado Intérprete Institucional. É ele quem promove a comunicação entre a empresa e os colaboradores surdos, e dá todo o assessoramento necessário para a permanência deste grupo na empresa. Caso contrário poderá haver grande insatisfação por parte dos surdos e, como consequência, um aumento demasiado de *turnover*[3] na empresa.

Nas últimas décadas, grandes foram as conquistas das Pessoas com Deficiência, principalmente para a sua inserção no mercado de trabalho, portanto destacaremos aqui as leis que se direcionam às empresas. Uma delas, a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, garante a efetiva integração social, inclusive aos direitos à educação, à saúde, e ao trabalho. A Constituição Federal de 1988 tem como um dos seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Apesar de a sociedade ter rematado muitos preconceitos e de terem surgido leis que garantam o direito de igualdade, muitas empresas ainda resistem em oferecer acesso ao trabalhador deficiente, por este motivo tornou-se essencial a criação da Lei de Cotas.

[3] *Turnover* (em inglês; modificação; reviravolta; rotação) nas empresas é o índice de rotatividade de pessoal que mede o giro de entradas e saídas de funcionários na empresa. É oneroso para a empresa a rotatividade de pessoal, pois a cada saída de funcionário, normalmente, segue de uma admissão de outro funcionário, e este giro cria um custo alto de mão-de-obra.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho, dialogam entre si sobre o direito dos surdos e a acessibilidade Linguística, Stumpf (2008), fala sobre as mudanças estruturais para uma Inclusão, Gomes (2001) que traz uma afirmativa em seu texto sobre constituição de igualdade e direito como instrumento de transformação social e Klein (2004) que fala sobre a Cultura Surda e Inclusão no Mercado de Trabalho, outros autores também contribuem com a temática apresentada.

A metologia é pesquisa exploratória e foi realizada com entrevistas, depoimentos com os colaboradores surdos, DA.s e setor de Recursos Humanos (RH).

DESENVOLVIMENTO

A experiência compartilhada aconteceu por intermédio de rodas de conversa e espécie de ouvidoria aos surdos. Foram ouvidos 22 colaboradores surdos sinalizantes e dois com deficiência auditiva, ora de forma particular, ora em grupo. Os resultados foram entregues em forma de texto para o setor de RH que fez posteriormente uma reunião com todos os surdos com a presença do intérprete. Os casos mais graves foram tratados de forma particular com a empresa. A reclamação unânime dos surdos e D.A.s foi a falta de oportunidade de terem uma promoção na empresa. O setor de Recrutamento e seleção(R&S) respondeu que questionava o acadêmico deste grupo, alegavam, não os contratar para cargos altos por não terem a capacitação e escolarização suficiente exigidos para a promoção. As políticas públicas visam auxiliar na mudança desta realidade, através do recebimento destes sujeitos nas escolas de educação básica e das leis e decretos que obrigam as empresas para a contratação da pessoa com deficiência, assim esse grupo têm oportunidades iguais no que se diz respeito ao ingresso, a concorrência e permanência neste mercado. No momento da escolha entre os candidatos com deficiência auditiva ou surdez, é importante ressaltar o interesse que as empresas demonstram pelo candidato surdo. Tal afirmação decorre de depoimentos de profissionais da área de R&S, para eles a pessoa com surdez é a “mão de obra com deficiência mais versátil” no sentido de que, não precisarão mudar a estrutura física, o *layout,* os métodos e processos da organização.

As conquistas legais para o trabalho das Pessoas com Deficiência (PCD’s), se deu por meio da lei 8.213/91, de 24 de julho de 1991, sanciona no Art. 93 – A empresa com 100 ou mais empregados está obrigada a

preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- De 100 a 200 empregados 2%
- de 201 a 500 3%
- de 501 a 1.000 4%
- de 1.000 em diante 5%

De acordo com empresários e profissionais da área de Recursos Humanos, a falta cumprimento da lei de cotas se dá pela carência de mão-de-obra especializada para os cargos oferecidos. Alegam que o analfabetismo, a baixa escolaridade a reprovação nos testes de avaliação dos processos de seleção tem sido o maior empecilho para a contratação dos candidatos com deficiência. Isso demonstra a relação existente entre educação e o trabalho.

Para Klein:

> é recorrente a relação educação – trabalho – cidadania. Setores diferentes da sociedade, assim como aqueles mais críticos dentro das ciências sociais e humanas e da educação reivindicam esse trinômio." Assim a educação é a base para a formação da cidadania, e para oportunidades iguais aos sujeitos muitas vezes considerados secundários pelo coletivo. (2004, p.93).

A instituição empregadora deve conhecer as necessidades diversas de todos os seus colaboradores, construir espaços acessíveis a serem utilizados por todos, sensibilizando toda a equipe mediante treinamento e exercício de ações para eliminar barreiras e promover a possibilidade de ir e vir. A empresa pode melhorar o acesso ao local de trabalho para pessoas com diferentes tipos de deficiência, incluindo facilidades para entrar e se movimentar no estabelecimento em se tratando de pessoas com deficiência física ou visual, vagas prioritárias no estacionamento, acesso a banheiros e lavatórios, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), textos transcritos em Braille, entre outros recursos.

A equipe que efetua a seleção deve estar preparada para praticar ações afirmativas a fim de viabilizar a contratação desse segmento, essas ações precisam apontar caminhos e soluções aos desafios existentes neste processo. Uma delas é entender que muitas vezes as exigências para a candidatura do cargo, como exemplo, a escolarização e formação devem ser adequadas às peculiaridades que caracterizam as pessoas com deficiência. Se isso não ocorrer, será exigido do candidato um perfil

inalcançável, o que acaba por inviabilizar seu aproveitamento. Se for exigida escolaridade mínima de 8ª série para exercer uma função na qual não necessite muita leitura e escrita, ao deparar com candidatos sem esse nível de escolarização, a empresa poderá adequar-se ao perfil dos candidatos e oferecer, posteriormente, capacitação ou condições para o aperfeiçoamento desse grupo específico. Segundo art. 36, alínea "c", da recomendação Nº 168 da OIT[4], a resistência da empresa em adaptar-se a estas mudanças pode configurar uma espécie de fraude contra a lei que foi criada justamente para abrir o mercado de trabalho para um segmento que não consegue competir em igualdade de condições com as demais pessoas.

De acordo com Gomes (2001), as práticas pró-inclusão, encorajaram as autoridades públicas a tomar decisões a favor de grupos excluídos. Nesse primeiro momento, as medidas propostas não eram obrigatórias." Entretanto, a pressão organizada por esses grupos evidenciou as injustiças e impulsionou o estímulo a políticas públicas compensatórias de acesso à educação e ao mercado de trabalho". Nas últimas décadas, diante da comprovação do não cumprimento destas leis, adotaram-se cotas obrigatórias, que vieram a compor nas escolas, no mercado de trabalho e em outros setores. No início a estatística era o principal instrumento de prova da discriminação, restando superada a preocupação com a intencionalidade na discriminação, e que inviabilizava os avanços no sentido da sociedade inclusiva. Chega-se, assim, "à conclusão de que as ações afirmativas contêm elementos concernentes à compensação, à mobilização de grupos privados, à proatividade do Estado na direção dessa compensação para alcançar a materialização da igualdade real, concreta, objetiva. "As empresas devem cumprir a lei e fazer os necessários procedimentos especiais[5], colocação seletiva[6] e apoios especiais[7], propagar programas internos de

---

[4] OIT significa Organização Internacional do Trabalho. Fundada em 1919 com o objetivo de promover a justiça social, a OIT é a única das Agências do Sistema das Nações Unidas que tem estrutura tripartite, na qual os representantes dos empregadores e dos trabalhadores têm os mesmos direitos que os do governo.

[5] Procedimentos especiais São os meios utilizados para a contratação de pessoa que, devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, exija condições especiais, tais como jornada variável, horário flexível, proporcionalidade de salário, ambiente de trabalho adequado às suas especificidades, dentre outros *(art. 35, § 2º, do Decreto nº 3.298/99)*.

[6] Colocação seletiva é o processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que depende da adoção de procedimentos e apoios especiais para sua concretização *(art. 35, III, do Decreto nº 3.298/99)*.

[7] Apoios especiais A orientação, a supervisão e as ajudas técnicas entre outros elementos que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, de modo a superar as

preparação e capacitar o colaborador para exercer a função estabelecida. Por isso é necessário receber este grupo, ainda que despreparado, para que os programas de inclusão se tornem realidade através do incentivo das organizações ou associações que, além de assistir, detêm um conhecimento acumulado há décadas acerca das potencialidades dessas pessoas e dos métodos para sua profissionalização.

Um relato de experiência no assessoramento para os surdos

As questões que vou salientar são experiências da minha carreira profissional, atuei na interpretação institucional, prestando assessoria às empresas que tinham a obrigatoriedade no cumprimento da lei de cotas, no estado do Mato Grosso do Sul. Algumas dessas empresas possuem programas internos, e fundamentam seus discursos de inclusão na diversidade e nas chances iguais entre os candidatos com deficiência.

Quando pensamos em chances iguais, é importante fazer referência à Constituição Federal de 1988, que garante a efetiva integração social, os direitos à educação, à saúde, e ao trabalho para "promover o bem de todos, sem preconceitos". A partir dessa nova visão, disseminou-se a política de inclusão das pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade, principalmente no setor mercado de trabalho e, sendo assim, com muita intensidade insere-se a comunidade surda. Algumas empresas optam por investir na contratação da Pessoa com Deficiência Auditiva denominada *PCD auditivo*, ou seja, os surdos, por entender que a estrutura física que a companhia dispõe está capacitada a inserir e integrar apenas as pessoas com esta deficiência, defendendo ser o "perfil social da empresa". No entanto é necessário repensar tal discurso que pode alimentar um preconceito às outras deficiências. A finalidade da legislação é garantir o acesso ao trabalho a todas as categorias de deficiência. O que deve ser buscado pela empresa é o candidato e não, a deficiência; essas pessoas têm o direito às vagas seja qual for a natureza e a severidade das suas limitações.

Pelas experiências obtidas neste setor, percebi que muitas das empresas que declaram ter um "*perfil para o PCD auditivo*" não pretendem investir em acessibilidade. No caso dos surdos, acessibilidade significa comunicação, isto é, entender e respeitar seus direitos linguísticos. Tal aspecto nem sempre é aceito quando este

barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade *(art. 35, § 2º, do Decreto nº 3.298/99)*.

candidato está sendo selecionado, pois negam-se a contratar o profissional intérprete que possibilita interação entre o usuário da Língua de Sinais (LIBRAS) e a equipe contratante. Essa falta acarreta muitos problemas profissionais porque colaboradores surdos, em geral, não têm um *feedback*[8] no seu período de experiência, não participam das reuniões, não conhecem as metas e indicadores de desempenho[9] da empresa, consequentemente não sabem dos resultados, e desconhecem os pontos positivos ou negativos do trabalho realizados pela equipe. As empresas que "se negam" a dar essa assessoria têm sofrido efeitos negativos através de uma grande rotatividade de demissões, e alto *absenteísmo*[10] em seus Programas de Inclusão com surdos.

De acordo com seus os relatos, muitos surdos têm experiências bastante constrangedoras com as empresas contratantes; existem as que não se comprometem em mudar seu *layout social*[11], sendo assim fazem as contratações e entrevistas sem acompanhamento de um profissional intérprete, e, com isso, muitas vezes são efetivados sem ter conhecimento dos benefícios, carga horária diária, horário correto do transporte; muitos deles nem mesmo sabem qual será o valor do seu salário mensal.

Ao chegar à empresa, os novos colaboradores têm mais desafios do que imaginam: aprender como registrar o seu cartão ponto, usar corretamente os EPI`s (Equipamentos de Proteção Individual), cumprir regras do refeitório, trabalhar com segurança no trabalho, saber os horários dos ônibus de trajeto, conhecer os benefícios e os descontos em folha de pagamento, as horas da jornada de trabalho, as consequências de um atraso, e os deveres e direitos do trabalhador. Essas informações são transmitidas a todos os novos colaboradores nas palestras de integração do primeiro dia de trabalho, durante as quais os surdos, sentados, olhando o palestrante falar, sem acompanhamento do

---

[8] Feedback (em inglês retroalimentação, reação) é retorno de informação ou, simplesmente, retorno, é o procedimento que consiste no provimento de informação a uma pessoa sobre o desempenho, conduta, ou ação executada por esta, objetivando reorientar ou estimular comportamentos futuros mais adequados.

[9] Indicadores de desempenho são ferramentas úteis na medição de resultados relativos à empresas, são números de dois ou mais fatores e que mostram, de forma inequívoca, como se encontram o cumprimento das metas na empresa.

[10] Absenteísmo é o índice que mede ausências no trabalho, que mede a diminuição da carga total de horas de trabalho.

[11] Refiro-me Layout social a forma como está organizada empresa, como são orientados os grupos que lideram as pessoas que trabalham diretamente com os funcionários, mudar a estrutura social da empresa é mudar os conceitos, lidar com o diferente sem discriminá-los ou inferiorizá-los.

tradutor/intérprete, ficam alheios e, consequentemente, não se apropriam dos conteúdos transmitidos.

Nestas empresas os indicadores de desempenho como *absenteísmo* e *turnover* são bastante elevados entre os colaboradores surdos devido à falta de comunicação e acesso às orientações básicas para a motivação de permanência deste grupo.

Um espaço para a Cultura Surda no Programa de Inclusão

A questão da inclusão no caso aqui analisado refere-se a uma reflexão para buscar formas de melhor se relacionar com pessoas que usam outra língua, de outra cultura. Trata-se de uma questão muito discutida atualmente que busca refletir sobre "o outro", sem exigência de adaptação às regras do grupo majoritário. Faz uma abordagem sobre os modos de convivência dos grupos e suas diferenças, trazendo uma discussão que não se mostra ainda bem resolvida, seja na esfera política, religiosa, econômica ou educacional (Lacerda, 2006).

Gomes (2021) faz considerações bastante condizentes com a situação enfrentada pelos surdos dentro da comunidade ouvinte na qual muitas vezes eles são esquecidos na sua diferença:

> Como é que deixamos de ser apenas seres que buscam satisfazer suas necessidades para nos humanizarmos assumindo culturalmente nossa humanidade? O processo de humanização é também chamado de constituição da subjetividade. Essa vai sendo formada a partir das relações que vamos tendo com as outras pessoas, com outras subjetividades. À medida que vamos vivendo com outras pessoas começamos a perceber a necessidade de abrirmos mão de alguns dos nossos interesses para o bem-comum. Isso se dá quando reconhecemos o apelo que vem do outro e respondemos abrindo mão de interesses próprios [...] não somos o estereótipos do diferente, vivemos o respeito à alteridade. Temos suficientes narrativas dos sofrimentos subjetivos dos surdos quando foram ignoradas as suas diferenças e a sua cultura desvalorizada. Essas narrativas tendem a exaltar a Língua de Sinais e a necessidade da comunicação plena com o outro onde exista a possibilidade de construção da subjetividade e da inserção numa cultura condizente com as necessidades da pessoa surda (STUMPF,2008,p.19).

Quando vemos narrativas dos surdos, com sentimentos de desaprovação no seu ambiente de trabalho, logo percebemos que as frustrações surgem porque as empresas não estão preparadas para receber este grupo que apresenta uma cultura e uma identidade próprias e diferentes dos colaboradores ouvintes.

Trago a narração de um fato ilustrativo dessa experiência. Certa vez, me foi solicitado fazer uma ouvidoria interna para uma empresa que tinha um grupo de surdos em razão de suas faltas e o alto índice de *absenteísmo*. Decidi fazer essa ouvidoria em grupo e, no decorrer da interlocução, percebi que eles estavam bastante desapontados e desestimulados para o trabalho. Reclamaram por não ter um tradutor/intérprete para atendê-los quando precisavam, nunca sabiam o que era decidido nas reuniões, não participavam das votações e decisões que aconteciam no setor. Sentiam-se rejeitados e inferiores aos colegas de trabalho. Essas são, infelizmente, questões ainda bastante comuns enfrentadas pelos surdos nas empresas, portanto o que mais me chamou atenção foi que, por unanimidade, eles solicitaram um espaço, uma sala, um lugar onde pudessem se encontrar nas horas de intervalo e na troca de turnos. Sentiam a necessidade de trocar ideias, falar sobre o trabalho, trocar experiências, enfim, queriam se organizar e lutar pelos direitos e pelo seu espaço no âmbito de trabalho. Sugeri ao grupo chamarmos a gerência e supervisão para que pudessem expor-lhes os fatos. Propus realizar uma interpretação simultânea, porém eles se negaram, argumentando que seriam "marcados" pelos seus superiores imediatos e sofreriam consequências futuras.

Diante de todo este contexto, concluí a ouvidoria e, numa reunião subsequente, expus os fatos à gerência, oportunidade em que sugeri que se fizesse uma confraternização aos surdos, pois se aproximava o Dia Nacional do Surdo em 26 de setembro. Esclareci que assim se sentiriam valorizados e incentivados a continuar na empresa, e diante da minha proposta, qual não foi minha decepção quando ouvi as seguintes palavras do gestor geral: "Se fizermos uma festa para Dia do Surdo, teremos de fazer para o Dia das Mulheres, Dia dos Negros, Dia dos Porteiros; eles precisam entender que aqui somos todos iguais". A falta de entendimento dessa empresa trouxe resultados negativos, pois alguns dias depois o grupo entrou num consenso e pediu demissão. Daquele grupo restou apenas um, cuja parte da família trabalhava na empresa, por isso entendemos que, de certa forma, ele estava sendo assessorado. Diante desses fatos reputamos duvidoso o preparo dos gestores para trabalhar com este segmento, porque, com essa falta de conhecimento, o colaborador surdo fica mal acolhido e sem alguém responsável dentro da empresa.

Entretanto, há organizações que possuem uma abertura maior para a realidade das pessoas com deficiência. Posso afirmar por ter vivido uma experiência ao fazer parte de um programa de inclusão de uma empresa multinacional pela qual fui convidada para atuar como

intérprete institucional. Nessa companhia eu estava presente em todas as reuniões de setor, nos *feedbacks* de término de experiências dos novos colaboradores surdos, nas reuniões de auditorias, nas festas de confraternizações e nos pronunciamentos mensais, ocasião em que se explicitavam os resultados positivos e negativos dos indicadores de desempenho. Solicitavam-me a fazer o trabalho de ouvidoria interna para detectar as insatisfações, as devolutivas, além de sugestões para melhorias e bem-estar do ambiente de trabalho feitas à equipe a que pertenciam. Lá as traduções simultâneas eram frequentes, pois os colaboradores surdos solicitavam constantemente a presença do intérprete no ambiente de trabalho.

Esta empresa demonstrou interesse em mudar sua estrutura física e social para adequar-se às necessidades do grupo ora em apreço. Como resultado, o programa de inclusão chegava a 62 PCDs das quais 24 eram surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais.

O surdo tinha seus direitos garantidos desde a contratação pois sua língua, cultura e diferença não eram consideradas como critérios de avaliação. O setor responsável pela entrevista e seleção contava com o recrutador e o psicólogo organizados e treinados para tratar, por exemplo, com um candidato surdo, pois sabiam a libras o suficiente para o primeiro contato (o preenchimento da ficha informativa), porém no momento da entrevista era imprescindível a presença do tradutor/intérprete. Aquele era considerado o instante mais importante de todo o processo, pois o candidato surdo era ouvido, tinha a liberdade de escolhas, perguntava sobre salário, horários e turnos, descontos em folha de pagamento, benefícios, direitos e deveres, e a entrevista acontecia sem interferência dos familiares, o que deixava o surdo mais satisfeito. Sentia-se importante e comum como qualquer outro candidato concorrente à vaga. A família era convidada a participar da entrevista apenas quando algum surdo não usava a Língua de Sinais e, necessariamente, alguém da família precisasse auxiliar, pois o sistema de comunicação deste candidato eram os “sinais caseiros”.

A colocação seletiva acontecia normalmente, os surdos eram dirigi dos para atuar nas tarefas em que não houvesse risco à sua segurança pessoal. Um exemplo era a área de cortes onde o uso de facas era indispensável, neste setor os surdos não trabalhavam com esta ferramenta por se entender que, pela modalidade da língua de sinais ser visual-espacial, o surdo, ao sinalizar com a faca na mão, poderia ferir o colega ou a si mesmo. O uniforme fornecido pela empresa também era diferenciado aos surdos, para prevenção de acidentes, pois, nos corredores da fábrica, o fluxo de empilhadeiras e de outros carrinhos de

transportes motorizados para carregamento de materiais, era grande e constante. Sendo assim, operador do carro ao perceber pelo uniforme que o pedestre à sua frente era surdo, não buzinava, mas descia do carro para pedir o afastamento.

Outra medida bastante favorável era a adaptação feita para os operadores surdos de carros-empilhadeiras: ao usarem a buzina faziam-no juntamente com o uso de um apito, para terem certeza de que os pedestres estavam ouvindo. A preocupação devia-se à possibilidade de ocorrer falha na buzina não percebida pelo operador surdo; o apito era, então, uma medida preventiva para garantir a segurança de todos.

É importante ressaltar que, nas trocas de turno ou na hora do intervalo os colaboradores surdos encontravam-se para discutir, marcar encontros e trocar experiências num espaço exclusivo para eles, onde eram também realizados, porém no horário de trabalho, treinamentos, palestras e reuniões especialmente para esse grupo). Nesse encontro mensal, eu atuava como ouvidor, outras vezes com interpretação simultânea, quando estavam presentes outros profissionais como psicólogo, assistente social ou gestor de uma área da produção para sanar dúvidas existentes dos surdos. Essas reuniões duravam cerca de quatro horas, aconteciam preferencialmente no começo do mês, logo após o recebimento do demonstrativo de pagamento e, por este motivo, o encontro tornava-se fundamental por ser o momento em que os surdos traziam as dúvidas a respeito dos descontos, benefícios, incluindo-se sugestões e as frequentes perguntas sobre leis trabalhistas.

Muitos surdos recém-contratados não sabiam trabalhar em equipe, não entendiam a hierarquia e causavam muitos problemas no setor com os colaboradores ouvintes, por isso, muitas vezes, a reunião contava com a presença de um psicólogo que realizava dinâmicas e aconselhamentos voltados a temas como: comportamento, ética, conduta, relacionamentos etc. O espaço também era usado para auxiliar alguns surdos, em torno de 40% do grupo, que, além de desconhecerem a Língua de Sinais, também não faziam a leitura labial. Estes, ao entrarem na empresa, “assinavam” seu contrato com o polegar, não assinavam as listas internas de treinamentos, e não entendiam as interpretações simultâneas. Por estes motivos o programa de inclusão da empresa deu início a um projeto específico a este grupo: o programa de alfabetização na empresa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A visão do analfabeto como um indivíduo alienado, incapaz, ignorante [...], continua influenciando a maneira pela qual os poderes públicos tratam a questão da educação de jovens e adultos e sua inclusão na sociedade e no mundo do trabalho” (Santos, 2006). As políticas para o combate ao analfabetismo e a educação de jovens e adultos ainda se valem de ações que no passado levaram ao fracasso os programas implantados. Entretanto existem experiências que deram certo, de modo que projetos voltados à educação, quando vinculados à empresa comprometida com a melhora e crescimento dos seus funcionários, trouxeram bons resultados.

Uma das empresas observadas realizou este experimento. Preocupados com o analfabetismo de seus funcionários surdos, a empresa propôs uma parceria com o governo do Estado do Mato Grosso do Sul, projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos), para alfabetizar os colaboradores surdos. O governo do estado aceitou o desafio e forneceu um profissional pedagogo e um intérprete que, neste caso, atuava como instrutor mediador, visto que os alunos não dominavam a língua de sinais. Coube à empresa ceder as salas de aulas e materiais didáticos solicitados pelos professores. Além disso, os funcionários deslocavam-se para a sala de aula duas horas antes do término de seu expediente, ao fim do qual eram acrescidas mais duas horas permanecidas pelo aluno/funcionário, de forma que o período de aula somava um total de 4 horas diárias, cuja obrigatoriedade era afiançada pelo EJA. Semanalmente eu me dirigia a este espaço com mais dois funcionários surdos dominantes da língua de sinais onde atuávamos juntamente com o professor pedagogo e o intérprete mediador. O intuito era dinamizar a aula, ensinar os sinais internos da empresa criados pelos próprios surdos e colocar esses alunos em contato com os outros funcionários surdos dominantes da Língua. Devo dizer que foi uma experiência privilegiada.

Após o término do projeto, pude perceber o desenvolvimento dos alunos/funcionários em todos os aspectos, sendo eles intelectuais, sociais ou emocionais. No cotidiano na empresa notaram-se neles mudanças nos seguintes aspectos:

- Aprenderam de modo mais fácil os procedimentos e tarefas do setor;
- Sentiram-se mais seguros por disporem de maiores chances de compreender e de serem compreendidos;
- Tornaram-se mais produtivos no trabalho;
- A LIBRAS começou a ser utilizada na comunicação;

- Tiveram melhores condições de desenvolverem-se, favorecendo sua inclusão nos planos de carreira da empresa.

Palhares (2007) diz que a escola é o ambiente onde se inicia o mundo do trabalho, onde se desenvolvem valores e atitudes que promovam a capacidade, a criatividade e o estímulo para desenvolver independência e cidadania, fundamentais para um trabalho qualificado. Concluímos por intermédio das falas que os surdos com deficiência auditiva lutam para terem seus direitos respeitados como trabalhadores. As empresas devem, assim, cumprir a lei, esforçando-se para implantar programas de formação profissional, flexibilizando as exigências genéricas para a composição de seus quadros, de modo a objetivamente, abrir suas portas a esse grupo social em evidente estado de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

KLEIN, Madalena. **Cultura Surda e Inclusão no Mercado de Trabalho**. IN: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (ORG). A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 90-125.

LACERDA, Cristina. Broglia Feitosa de. **A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.Acesso em 15 abril de 2026.

LEIS e Decretos. Obtida via Internet. www.planalto.gov.br, Acesso em 19 de abril de 2026.

MINISTÉRIO do trabalho e emprego. **Cartilha**. A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho – 2. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007.

PALHARES, Manoel. A capacitação profissional do surdo. Obtida via Internet. www.portalppgci.marilia.unesp.br.Acesso em 19 de abril de 2026.

SANTOS Ivonete Maciel Sacramento dos. A **Educação De Jovens E Adultos.** No Brasil.2006. Obtida via Internet.www.webartigos.com. Acesso em 25 de abril de 2026.

STUMPF, Marianne Rossi. **Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética.** QUADROS, Ronice Muller de (Org). Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p.18-60.



Capítulo 5

Deficiência auditiva: políticas públicas e práticas pedagógicas para a acessibilidade comunicacional

Rodolfo Ramazoti da Silva
Denise Aparecida Chiconato
Anni Gabrieli da Silva

A ampliação do acesso de estudantes com deficiência auditiva às escolas regulares, impulsionada por avanços legais e normativos, tem evidenciado desafios persistentes relacionados à efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar. Embora o arcabouço legal brasileiro assegure o direito à escolarização em condições de equidade, a garantia da participação plena e da aprendizagem significativa de estudantes com deficiência auditiva ainda esbarra em barreiras de natureza comunicacional, pedagógica e institucional.

No contexto educacional, a deficiência auditiva impõe desafios específicos por incidir diretamente sobre os processos de comunicação, linguagem e interação social, elementos centrais da escolarização. Modelos pedagógicos historicamente centrados na oralidade e na homogeneização do ensino revelam-se insuficientes para atender à diversidade linguística e cultural desses estudantes, o que evidencia a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas e do currículo a partir de uma perspectiva inclusiva que ultrapasse adaptações pontuais.

Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) destaca-se como um referencial teórico relevante ao propor a eliminação de barreiras educacionais por meio do planejamento flexível do ensino, considerando múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Articulado ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao Atendimento Educacional Especializado e às políticas públicas de inclusão, o DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

Apesar do crescimento da produção acadêmica sobre educação inclusiva, observa-se a necessidade de aprofundar a discussão sobre os procedimentos metodológicos e as estratégias pedagógicas voltadas à educação de pessoas com deficiência auditiva, especialmente no que se refere à articulação entre fundamentos teóricos, diretrizes normativas e práticas educacionais. Tal lacuna reforça a importância de estudos que sistematizem e analisem criticamente esses elementos, contribuindo para o fortalecimento de práticas inclusivas no ambiente escolar. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza teórica e analítico-compreensiva, orientada à compreensão dos fundamentos conceituais, normativos e pedagógicos que estruturam a educação de pessoas com deficiência auditiva. O estudo desenvolve-se por meio de revisão bibliográfica de caráter narrativo, fundamentada na análise de produções acadêmicas, legislações e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, à Libras, ao Atendimento Educacional Especializado e ao Desenho Universal para a Aprendizagem. Articula-se a esse percurso

a análise documental de normativas educacionais, com vistas a tensionar a relação entre diretrizes legais e demandas pedagógicas no processo de escolarização. A análise ocorre de forma interpretativa, buscando identificar convergências conceituais e implicações para a organização de práticas pedagógicas inclusivas. Por se tratar de estudo teórico, não se propõe generalização empírica, mas contribui para a problematização dos fundamentos da educação inclusiva e indica possibilidades para investigações futuras no contexto escolar.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar os procedimentos metodológicos e as estratégias pedagógicas relacionados à educação de pessoas com deficiência auditiva, a partir de uma abordagem teórica fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Busca-se, assim, contribuir para o debate acadêmico sobre a educação inclusiva, evidenciando caminhos possíveis para a organização de práticas pedagógicas que promovam a participação e a aprendizagem desses estudantes no ensino regular.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente investigação insere-se no campo dos estudos sobre educação inclusiva e deficiência auditiva, tomando como objeto de análise a articulação entre políticas públicas, acessibilidade comunicacional e organização das práticas pedagógicas no ensino regular. Ainda que o ordenamento jurídico brasileiro tenha ampliado o reconhecimento de direitos educacionais voltados a esse público, a materialização desses dispositivos permanece atravessada por limites institucionais, assimetrias formativas e condicionantes organizacionais que tensionam os processos de escolarização. Nesse cenário, apesar da consolidação de marcos normativos relacionados à Libras, ao Atendimento Educacional Especializado e ao Desenho Universal para a Aprendizagem, persistem disputas conceituais e operacionais acerca dos mecanismos capazes de sustentar condições efetivas de participação e acesso ao currículo.

Trata-se, portanto, de um objeto que não se restringe ao plano legal, pois se articula diretamente com questões relativas à mediação pedagógica, à estruturação dos sistemas de ensino e à produção de recursos comunicacionais que incidem sobre a experiência escolar de estudantes com deficiência auditiva. Nesse enquadramento, o percurso metodológico foi delineado com o propósito de problematizar essas relações e identificar os elementos que estruturam a interface entre normatização educacional e prática institucional.

A presente investigação ancora-se em uma abordagem qualitativa, na medida em que se privilegia a compreensão profunda de fenômenos sociais complexos que não comportam a redução a variáveis estritamente quantificáveis, considerando que "a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa" (Silva; Menezes, 2005, p. 21). Sob esse enquadramento, a pesquisa assume uma natureza teórica e analítico-compreensiva, orientada pela premissa de que a realidade é construída socialmente e interpretada através da mediação subjetiva do pesquisador (Silva; Menezes, 2005). Nessa perspectiva, os objetivos da investigação possuem caráter exploratório e descritivo, uma vez que visam tanto proporcionar maior familiaridade com o problema quanto detalhar as características das práticas pedagógicas destinadas à acessibilidade comunicacional (Silva; Menezes, 2005).

Os procedimentos técnicos fundamentam-se na revisão bibliográfica narrativa articulada à análise documental, o que permite o confronto dialético entre o conhecimento acadêmico consolidado e as normativas institucionais vigentes (Tako; Kameo, 2023). Conquanto a pesquisa bibliográfica forneça o instrumental analítico necessário para o aprofundamento temático, a análise documental utiliza documentos oficiais como fontes de análise na pesquisa, como decretos e documentos governamentais (Silva, 2015). Apesar da similaridade entre os métodos, a distinção reside na natureza das fontes, sendo que a documentação oficial permite capturar as diretrizes políticas em sua forma original (Tako; Kameo, 2023).

A constituição do corpus documental e bibliográfico obedeceu a rigorosos critérios de seleção, pautados pela pertinência temática e pela aderência ao objeto de estudo (Silva; Menezes, 2005). À luz desse debate, foram selecionados artigos científicos, legislações federais e normativas educacionais que guardam relação direta com a deficiência auditiva e o Atendimento Educacional Especializado. O levantamento dos materiais foi realizado em bases de dados de reconhecida relevância acadêmica, tais como Google Scholar e SciELO, além de portais governamentais para a localização de marcos normativos (Tako; Kameo, 2023).

O processo de levantamento bibliográfico seguiu etapas sequenciais, iniciando-se pela identificação das fontes e prosseguindo para a leitura exploratória, destinada ao reconhecimento global dos materiais (Silva, 2015). Em seguida, realizou-se a leitura analítica, na qual se operou a extração de conceitos e a sistematização das informações essenciais (Silva; Menezes, 2005). Posteriormente, a categorização temática permitiu a

organização dos dados em eixos estruturantes, facilitando a articulação dos referenciais teóricos (Silva, 2015).

A análise dos materiais consolidou-se em um processo interpretativo que buscou identificar convergências e divergências conceituais entre a teoria pedagógica e a prática institucional (Silva; Menezes, 2005). Por meio de estratégias de análise críticas, buscou-se desvelar as limitações operacionais das políticas públicas, situando o debate à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (Tako; Kameo, 2023). Embora existam limitações metodológicas inerentes ao recorte qualitativo, a adequação do método aos objetivos propostos garante a solidez acadêmica e a validade dos resultados alcançados (Silva, 2015). Por fim, a construção da discussão teórica reflete a maturação científica proporcionada pelo rigor metodológico empregado em todas as fases da investigação (Silva, 2015).

DESENVOLVIMENTO

A definição de deficiência evoluiu ao longo do tempo, com discussões iniciadas em 1955 e aprimoradas em 1983, ratificada no Brasil, que passou a considerar como pessoa com deficiência aquela que possui impedimentos físicos ou mentais de longo prazo que, em interação com barreiras, reduzem significativamente suas chances de inserção, progressão no trabalho e participação plena na sociedade, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas à acessibilidade, à igualdade e à garantia de direitos (Vieira; Ricetti, 2022).

Antigamente, se utilizava a expressão “portador de deficiência”, que é considerada inadequada hoje, pois transmite a ideia de que a deficiência é algo que se carrega ou que pode ser separado do indivíduo, diferente do termo “pessoa com deficiência” - PCD, adotado pela Convenção da ONU de 2006, que é mais apropriado por colocar a pessoa em primeiro lugar, reconhecendo sua dignidade e evitando reduzir sua identidade à condição de deficiência (Silva, et al. 2025).

A deficiência auditiva é uma condição que afeta a capacidade de uma pessoa de perceber sons de maneira clara e precisa. Perret e Batshaw (1990) definem deficiência auditiva como "a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons". Em consonância com essa opinião, Global (2022, p.1) afirma que deficiência auditiva “consiste na perda parcial ou total da capacidade de detectar sons”. É fundamental distinguir deficiência auditiva de surdez, pois, embora relacionados, os termos não são sinônimos.

Para esclarecer essa distinção, é útil considerar a definição de surdez como a “perda maior ou menor da percepção normal dos sons”

(Brasil, 2006, p. 21). Conforme apontado na legislação 5626/2005, em seu Art. 2: “Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005). Neste sentido, Global (2022, p.1) afirma que “é considerado surdo todo aquele que tem total ausência da audição”.

Enquanto a deficiência auditiva envolve graus variados de perda auditiva, a surdez é caracterizada por uma perda tão severa que impede o indivíduo de utilizar sua audição de maneira funcional no cotidiano, mesmo com amplificação sonora. De acordo com Ceschin e Roslyng-Jensen (2002), "a deficiência auditiva é uma perda da habilidade de ouvir". Assim, a deficiência auditiva refere-se a uma redução parcial na capacidade de escutar, enquanto a surdez envolve uma perda completa ou significativa dessa capacidade, a ponto de comprometer a funcionalidade auditiva no dia a dia.

A lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023, amplia a definição de deficiência auditiva, passando a incluir a perda unilateral, o que representa uma mudança em relação à legislação anterior, que considerava apenas a limitação bilateral. Nem toda pessoa com deficiência auditiva é surda, ou seja, algumas podem ser capazes de ouvir, mesmo que em baixa frequência, necessitando de aparelhos auditivos ou de conhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para facilitar sua interação e vivência na sociedade (Brasil, 2023). Entretanto, ao longo da história, especialmente na Antiguidade, as pessoas surdas eram interpretadas de diferentes formas pelas sociedades. Em algumas civilizações, como a egípcia, acreditava-se que os surdos possuíam uma ligação especial com o divino. Segundo Andrade (2013, p. 5), “os surdos eram adorados como deuses, pois acreditavam que transmitiam mensagens secretas dos deuses ao Faraó, que eram repassadas ao povo”.

Historicamente, especialmente na Idade Média, os deficientes auditivos foram profundamente marginalizados, sendo vistos como incapazes de participar plenamente da vida social devido à ausência da fala e da audição. A visão predominante naquela época, fortemente influenciada pela filosofia grega e pelo pensamento religioso, era de que a comunicação oral era o fator definidor da condição humana. Essa perspectiva excluiu os surdos de muitos direitos fundamentais, como a posse de propriedades e o casamento, relegando-os à condição de "não humanos" (Andrade, 2013). De modo complementar, Silva e Campos (2017, p.7) relatam que “[...] os cristãos, até à Idade Média, acreditavam que os surdos, diferentemente dos ouvintes, não possuíam uma alma imortal, uma vez que eram incapazes de proferir os sacramentos”.

Atualmente, no entanto, o conceito de deficiência auditiva evoluiu significativamente. A legislação moderna, como o Decreto N° 3298/99, regulamenta os direitos das pessoas com deficiência, garantindo-lhes o acesso à educação, ao mercado de trabalho e à vida social em condições de igualdade. A definição clara da deficiência auditiva e da surdez, assim como a distinção entre deficiência e incapacidade, permitem um entendimento mais abrangente das necessidades e das adaptações necessárias para garantir a plena integração social (Brasil, 1999).

O reconhecimento da deficiência auditiva como uma condição que não anula a capacidade de um indivíduo viver e participar de maneira ativa e produtiva na sociedade reflete uma mudança drástica na forma como essas pessoas são vistas e tratadas. As ferramentas e recursos disponíveis, como os aparelhos auditivos e o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), também proporcionam meios eficazes para que as pessoas com deficiência auditiva possam interagir de maneira plena, garantindo-lhes a autonomia e o respeito que merecem.

Esse novo olhar sobre a deficiência auditiva, respaldado por políticas públicas inclusivas, representa um passo crucial para assegurar que a sociedade seja cada vez mais justa e acessível para todos, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais. Segundo Martins (2022), a deficiência auditiva afeta dimensões sociais, acadêmicas e profissionais da vida dos indivíduos, tornando fundamental o diagnóstico precoce e a adoção de tratamentos adequados para assegurar inclusão e qualidade de vida. O autor destaca que o Sistema Único de Saúde (SUS) disponibiliza gratuitamente desde a Triagem Auditiva Neonatal (TAN) até a reabilitação auditiva, por meio de uma rede composta por 268 serviços especializados, entre eles Centros Especializados em Reabilitação, Centros de Reabilitação Auditiva e Centros de Implante Coclear.

Para garantir a inclusão de alunos com deficiência auditiva na escola, é necessário estruturar a comunicação com foco em métodos visuais. O Decreto n. 5.626, de 22 de setembro de 2005, regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 200, que entre outros tópicos, abrange a presença do intérprete de LIBRAS na escola (Brasil, 2005).

De acordo com Brasil (2005), as instituições federais de ensino devem assegurar às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis e modalidades, estruturando o atendimento educacional especializado por meio da formação docente para o ensino e uso da Libras, para a mediação tradutória entre Libras e Língua Portuguesa e para o ensino do português como segunda língua. Nesse enquadramento normativo, a oferta da Libras desde a educação

infantil articula-se ao ensino do português em chave bilíngue, ao passo que a provisão de profissionais qualificados, como professores de Libras, intérpretes e docentes com domínio das especificidades linguísticas, opera como condição de funcionamento do processo educativo. Embora a diretriz se fundamente na garantia de acesso, o texto legal também tensiona a organização escolar ao exigir dispositivos de apoio em sala e em espaços de recursos, a difusão da Libras na comunidade escolar e a adoção de mecanismos avaliativos compatíveis com a aprendizagem em segunda língua, inclusive com alternativas para registros em Libras. A despeito da normatização, a implementação dessas medidas pressupõe a disponibilização de tecnologias de informação e comunicação e de recursos didáticos que sustentem a mediação pedagógica no contexto da educação de estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

Neste contexto, uma ferramenta digital educativa é O Dicionário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que busca facilitar o acesso de pessoas com deficiência a educação de qualidade. Além disso, o conhecimento básico dos professores na comunicação com os estudantes surdos e deficientes auditivos, e a presença do intérprete de LIBRAS na escola, é fundamental em casos específicos que demandam esse cuidado. Silva e Oliveira (2016), consideram a importância do intérprete de LIBRAS na escola dentro do viés de alguns fatores, a saber: a integração dos processos de ensino e aprendizagem, exigindo maior aprofundamento por parte dos sistemas de ensino e da pesquisa; a inclusão de aspectos pedagógicos, além de linguísticos, em sua formação; a inclusão de professores surdos como intérpretes, possibilitando o desenvolvimento entre pares; e o fornecimento de condições básicas de trabalho aos educadores envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva e Carvalho (2021, p. 14) a escola deve " Promover capacitação para que, pelo menos um servidor de cada setor, desde o porteiro até o diretor, aprenda o básico para se comunicar com o aluno surdo ou deficiente auditivo ", enfatizando a necessidade de que essa abordagem seja adotada desde a entrada do aluno na instituição até a gestão escolar. Ações de sensibilização e orientação também são fundamentais por parte da escola, para que este discente se sinta acolhido. A unidade educacional precisa manter uma identificação em todos os setores em dupla linguagem, sendo elas 'Português' e 'Libras', para que o educando consiga entender e se localizar de forma eficiente dentro da escola. Assim, também é importante que a escola conheça e se preocupe em obter informações sobre a história vivenciada pelo discente, por meio de contato direto com o educando, família e amigos que o conhecem. Segundo Silva e Carvalho (2021, p.15), a escola deve “Preparar

a turma que irá conviver com o aluno surdo ou deficiente auditivo para o conhecimento das suas especificidades e formas de comunicação, a fim de que desde o início possa ser criado este vínculo natural entre eles". Assim, a unidade educacional evita erros, bem como agressões físicas ou verbais que possam ocorrer contra o aluno com deficiência auditiva, uma vez que os demais alunos já estão preparados para recebê-lo e os funcionários possuem conhecimento prévio sobre as condições do discente.

Nesse sentido, as práticas de acolhimento e preparação da comunidade escolar evidenciam que a inclusão não se limita às ações internas da escola, mas se relaciona a um debate mais amplo no campo educacional. Atualmente, muito tem se discutido sobre essa temática no contexto do ambiente educacional. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, proposta pela Organização das Nações Unidas em 2015, ressalta a importância da ampliação de recursos, da reorganização das estruturas educacionais e da adoção de novas abordagens técnico-pedagógicas que promovam a transformação da escola em um ambiente inclusivo (ONU, 2015). Alinhado a esse propósito, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 reafirma o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, princípio que dialoga diretamente com o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA, ao defender práticas pedagógicas planejadas para atender à diversidade de estudantes desde sua concepção.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) desenvolvido por pesquisadores do Center for Applied Special Technology - CAST (EUA) e inspirado no conceito de Desenho Universal da arquitetura, propõe a eliminação de barreiras educacionais por meio de três princípios fundamentais: múltiplas formas de apresentação, de ação e expressão e de engajamento (Santos; Vilaronga, 2022). Essa abordagem constitui um referencial pedagógico fundamental para a educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva, ao propor a eliminação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem desde o planejamento.

O DUA amplia a compreensão sobre as formas pelas quais os estudantes acessam o conhecimento, ao ir além da simples eliminação de barreiras pontuais e propor o planejamento de cursos e currículos concebidos para atender à diversidade desde sua origem. Nessa perspectiva, não se trata de realizar adaptações curriculares posteriores, uma vez que as barreiras à aprendizagem emergem da relação entre o estudante e o próprio currículo (Rappolt-Schlichtmann et al., 2013). Portanto, é importante frisar que o DUA vai além da simples adaptação curricular, mas uma visão ampla sobre educação pensada para todos. Neste sentido, o DUA se alinha à atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC,

porque ambos partem do princípio de que todos os estudantes podem aprender, desde que o currículo, as práticas pedagógicas e as formas de avaliação considerem a diversidade humana, o que viabiliza, na prática, o desenvolvimento das competências gerais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo equidade, autonomia, participação ativa e aprendizagem significativa (Brasil, 2018).

De acordo com Mantoan (2000), a educação inclusiva exige transformações na escola comum para atender às necessidades de todos os estudantes, superando modelos excludentes e promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. À luz dessa concepção inclusiva, a adaptação do currículo para alunos com deficiência auditiva torna-se um passo essencial e deve considerar as dificuldades que essa condição impõe. O currículo, nesse caso, deve ser flexível para atender às necessidades específicas do aluno, o que implica adaptar leituras, reduzir o volume de textos extensos e incorporar recursos que complementem o português escrito, especialmente para alunos que utilizam a Libras como primeira língua (Olizaroski; Molin, 2023; Silva; Carvalho, 2021).

A produção de materiais didáticos é outro aspecto que merece atenção especial. Para alunos com deficiência auditiva, os materiais visuais são ferramentas indispensáveis, já que fornecem uma base de apoio visual que facilita a compreensão dos conceitos ensinados. Isso inclui o uso de gráficos, diagramas, imagens e vídeos legendados de qualidade, que fornecem suporte visual complementar às explicações orais. Além disso, o professor pode permitir a gravação das aulas para que o aluno possa revisitar os conteúdos posteriormente. Em termos de disposição física da sala, é aconselhável que as carteiras sejam organizadas em formato circular ou semicírculo, o que facilita a visualização de todos os participantes e permite que o aluno com deficiência auditiva acompanhe as interações entre professor e colegas. Dessa forma, ele pode fazer leitura labial e participar ativamente das atividades, sem perder os detalhes das discussões (Silva; Carvalho, 2021; Olizaroski; Molin, 2023; Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso Do Sul, 2025).

As principais abordagens metodológicas para o ensino de pessoas com deficiência auditiva abrangem distintos paradigmas pedagógicos, cada um fundamentado em concepções específicas sobre a surdez, a comunicação e a aprendizagem. Essas abordagens, que variam entre o foco exclusivo na língua oral e modelos bilíngues, refletem o desenvolvimento de uma educação inclusiva que visa não apenas a adaptação curricular, mas também o reconhecimento da identidade cultural surda e a valorização de sua língua. Segundo Kalatei e Streiechen

(2012, p.5) “o principal objetivo da metodologia Oralista é desenvolver a fala do surdo”.

O Oralismo representa uma das primeiras tentativas de integrar pessoas surdas à sociedade ouvinte, fundamentando-se na premissa de que a comunicação oral é essencial para essa integração. Segundo Goldfeld (1997), o Oralismo orienta-se pela ideia de que a língua oral deve ser a única forma de comunicação para a pessoa surda, considerando a surdez como uma limitação a ser compensada por estímulos visuais e táteis. Para seus proponentes, o desenvolvimento da linguagem oral é viabilizado por meio da leitura labial, da prática intensa e do uso de equipamentos de amplificação sonora, que buscam simular a experiência auditiva e aproximar o aluno surdo das normas linguísticas da sociedade majoritária. No entanto, críticos dessa abordagem argumentam que o Oralismo desconsidera aspectos culturais e identitários dos indivíduos surdos, limitando a expressão pessoal e a participação ativa na comunidade surda, uma crítica amplamente discutida em pesquisas sobre educação inclusiva.

Goldfeld (2002) afirma que a educação dos surdos, quando baseada no modelo clínico, tem como objetivo principal a integração desses sujeitos na comunidade ouvinte. Nessa perspectiva, a surdez é compreendida como uma deficiência que deve ser superada por meio da reabilitação da fala, promovendo a oralização como caminho para a inserção social. Assim, espera-se que o indivíduo surdo desenvolva habilidades orais que o aproximem do padrão de “normalidade” estabelecido pela sociedade, mesmo que isso implique negligenciar sua identidade linguística e cultural.

A metodologia da Comunicação Total caracteriza-se por seu caráter eclético e inclusivo, utilizando todos os meios de comunicação disponíveis, como a língua oral, sinais, gestos e escrita, para promover o aprendizado de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Desenvolvida com o propósito de oferecer uma alternativa flexível, a Comunicação Total reconhece a pluralidade de perfis entre os alunos surdos, incluindo variações no nível de perda auditiva e nas preferências linguísticas. Nesse modelo, a língua oral e a língua de sinais são empregadas simultaneamente, possibilitando uma comunicação mista que amplia as oportunidades de interação e compreensão dos conteúdos. A flexibilidade dessa abordagem permite adaptações contínuas, favorecendo um processo de ensinoaprendizagem mais dinâmico e acessível (Schelp, 2008; Kalatei; Streiechen, 2012).

Assim, a Pedagogia Surda emerge como uma abordagem metodológica orientada pela cultura surda, sendo desenvolvida e

implementada majoritariamente por profissionais surdos. Essa pedagogia valoriza a LIBRAS como língua de instrução e considera essencial a presença de professores surdos, que atuam como modelos linguísticos e culturais, além de facilitadores do aprendizado. A Pedagogia Surda se destaca por reconhecer a importância de uma educação centrada nas especificidades culturais dos alunos surdos, o que envolve práticas de ensino que promovem a autonomia e a autoestima. Estudos sobre Pedagogia Surda apontam que o contato com educadores que compartilham a mesma identidade linguística e cultural dos alunos contribui para um ambiente de aprendizado enriquecedor, que respeita e valoriza as experiências e a vivência na cultura surda. (Kalatei; Streiechen, 2012; Perlin, 2006; Machado, 2008).

Essas abordagens metodológicas, com suas características e objetivos distintos, evidenciam os avanços e desafios no campo da educação inclusiva para pessoas com deficiência auditiva. Cada metodologia contribui, a seu modo, para a construção de uma prática pedagógica que respeite a diversidade, valorize a inclusão e reconheça a importância da identidade cultural no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a efetivação da educação inclusiva de pessoas com deficiência auditiva ultrapassa o cumprimento de dispositivos legais, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas, da cultura escolar e do planejamento curricular. Embora os avanços normativos representem conquistas significativas no campo da inclusão, sua concretização no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios relacionados às barreiras comunicacionais, à formação dos profissionais da educação e à organização institucional das escolas.

A partir da revisão bibliográfica e da análise documental realizadas, foi possível compreender que a adoção de referenciais teóricos como o Desenho Universal para a Aprendizagem, articulado ao uso da Língua Brasileira de Sinais e ao Atendimento Educacional Especializado, constitui um caminho relevante para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e equitativas. Tais referenciais deslocam o foco da deficiência para a organização do ensino, favorecendo a participação ativa e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência auditiva.

O estudo também permitiu identificar que a inclusão efetiva demanda ações integradas que envolvam toda a comunidade escolar,

desde a gestão até os diferentes setores que compõem a instituição, reforçando a importância do acolhimento, da comunicação acessível e do preparo coletivo para atender às especificidades desses estudantes. Nesse sentido, a escola assume papel central na promoção de ambientes educacionais que reconheçam a diversidade como princípio estruturante, e não como exceção.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza teórica, as reflexões apresentadas não possuem caráter de generalização empírica, mas oferecem subsídios analíticos para o aprofundamento do debate acadêmico sobre a educação de pessoas com deficiência auditiva. Os resultados aqui discutidos indicam a necessidade de futuras investigações empíricas que analisem a implementação concreta das estratégias pedagógicas e dos procedimentos metodológicos abordados, contribuindo para o avanço das práticas inclusivas no contexto escolar.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da educação inclusiva passa pela articulação entre fundamentos teóricos consistentes, políticas públicas efetivas e práticas pedagógicas planejadas para atender à diversidade desde sua concepção. Ao sistematizar e analisar criticamente esses elementos, o presente artigo busca contribuir para a construção de uma escola mais acessível, equitativa e comprometida com o direito à educação de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. **A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da Grande Florianópolis**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Acesso em: 16 out. 2024.

AUDIO GLOBAL. O que é deficiência auditiva e surdez? **Audio Global**, 2022. Disponível em: https://audioglobal.com.br/o-que-e-deficiencia-auditiva-e-surdez/. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023**. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14768.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

CESCHIN, T. H. T. C.; ROSLYNG-JENSEN, A. M. **Estimulação auditiva: uma lição de vida**. São Paulo: Vetor, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. In: **SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA**, 2012. Anais [...]. [S. l.]: Unicentro, 2012. Disponível em: https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120. Acesso em: 11 jul. 2025.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: UFSC, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Special education in Brazil: from exclusion to inclusion. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/548/563. Acesso em: 8 jan. 2026.

MARTINS, G. Conheça os tratamentos e as ações sobre saúde auditiva disponíveis no SUS. **Ministério da Saúde**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/marco/conheca-os-tratamentos-e-as-acoes-sobre-saude-auditiva-disponiveis-no-sus. Acesso em: 11 nov. 2024.

OLIZAROSKI, Iara Mikal Holland; MOLIN, Beatriz Helena Dal. Adaptações curriculares para estudantes surdos com foco na morfossintaxe da língua portuguesa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. [S. l.]: ONU, 2015.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

PERRET, Y. M. B. M. L. **Criança com deficiência: uma orientação médica**. São Paulo: Maltese, 1990.

RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G. et al. Universal Design for Learning and elementary school science. **Journal of Educational Psychology**, 2013.

SANTOS, Carla Cristina Castanheiro; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Revisão sistemática sobre estudos de neurociência cognitiva e Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**. 2022.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Ijuí, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Práticas para a educação de estudantes com deficiência auditiva**. Campo Grande: SED/MS, 2025. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2025/06/Ebook_CEADA_2025.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. rev. Fortaleza: EdUECE, 2015. 108 p. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432206/2/Livro_Metodologia%20da%20Pesquisa%20-%20Comum%20a%20todos%20os%20cursos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

SILVA, Aurora Maria Baptista da; CARVALHO, Adriano Réder de. **Cartilha comunicação/interação**. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/701298/1/Cartilha%20Inclusão%20de%20Surdos%20e%20Deficientes%20Auditivos%20-%20Campus%20Barbacena.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, E. et al. Pessoas com deficiência auditiva: inclusão social, conceitos e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**. Disponível em: https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1184/2772. Acesso em: 7 jan. 2026.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

SILVA, Edvaldo Feliciano da; CAMPOS, Marineide Furtado. O percurso dos surdos na história e a necessidade da Libras para a inclusão dos sujeitos na escola. In: **JOIN – ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES**, 2017. Anais [...]. [S. l.]: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA144_ID1281_12092017192714.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. O trabalho do intérprete de Libras na escola. **Educação & Realidade**, 2016.

TAKO, Karine Vaccaro; KAMEO, Simone Yuriko (org.). **Metodologia da pesquisa científica: dos conceitos teóricos à construção do projeto de pesquisa**. Campina Grande: Editora Amplla, 2023. 70 p. Disponível em: https://ampllaeditora.com.br/books/2023/03/MetodologiaPesquisa.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

VIEIRA, Fabrício Henrique Coelho; RICETTI, Rogeria Maria. **A atuação do profissional da educação especial na inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva**. [S. l.]: Uninter, [s. d.]. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/883/A%20atua%C3%A7%C3%A3o%20do%20profissional%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20inclus%C3%A3o%20escolar%20de%20alunos%20com%20defici%C3%AAncia%20auditiva.pdf. Acesso em: 7 jan. 2026.



Capítulo 6

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Ana Thamiris Batista de Farias
Jessica Emmily Monteiro Cunha
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Thaynara do Nascimento Clementino
Liliane Cunha da Silva

A consolidação da educação inclusiva no Brasil, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2025). tem impulsionado transformações nas políticas públicas educacionais e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, ao reafirmar o direito à escolarização de todos os estudantes em classes comuns e exigir a reorganização dos sistemas de ensino para garantir acesso, participação e aprendizagem (Mantoan, 2006; Boff; Machado, 2024). Fundamentada nos princípios da equidade, do respeito à diversidade e da garantia do direito à educação em um sistema educacional inclusivo, a inclusão escolar busca assegurar não apenas o acesso dos estudantes público da Educação Especial ao ensino regular, mas também sua permanência, participação e aprendizagem ao longo de toda a trajetória escolar, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025). Nesse sentido, torna-se indispensável a implementação de estratégias que favoreçam a eliminação das barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e sociais que, historicamente, limitaram a participação desses estudantes nos diferentes espaços educativos (Mantoan, 2015; Brasil, 2015; Brasil, 2025).

Nesse contexto, o AEE configura-se como um serviço pedagógico essencial para a efetivação da educação inclusiva, atuando de forma complementar e suplementar ao ensino comum, com a finalidade de promover a autonomia, a acessibilidade e o acesso ao currículo pelos estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2025). Entretanto, a concretização desses objetivos depende da articulação entre o professor do AEE e os docentes da classe comum, aspecto que ainda constitui um dos principais desafios para a efetivação de práticas inclusivas.

Ao problematizar essa atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, Marchesini (2022) destaca que a fragmentação curricular em diferentes componentes e a atuação de múltiplos professores por turma dificultam a construção de ações pedagógicas articuladas, tornando o processo de inclusão mais complexo. Somam-se a esse cenário as condições precárias de trabalho, a ausência de tempo remunerado para o planejamento conjunto e a limitação dos momentos de diálogo entre os profissionais, fatores que restringem as possibilidades de colaboração e reduzem as trocas pedagógicas às "brechas do cotidiano" (Glat, 2018).

Embora a legislação brasileira oriente o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os profissionais da educação, Capellini e Zerbato (2019) argumentam que a cultura escolar, historicamente

marcada pelo trabalho individualizado, ainda dificulta a consolidação de parcerias efetivas. Essa realidade é reforçada por Pletsch (2014), ao evidenciar que a insuficiência de recursos materiais, humanos e de carga horária destinada ao planejamento coletivo compromete a implementação de ações inclusivas.

Diante desse cenário, o Trabalho Docente Articulado e o Ensino Colaborativo apresentam-se como estratégias fundamentais para fortalecer a corresponsabilidade entre os professores da sala comum e do AEE, favorecendo o planejamento, a implementação e a avaliação conjunta das práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem e à participação dos estudantes público da Educação Especial (Honnef, 2018; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Ziesmann, 2018).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o AEE assume papel estratégico diante das maiores exigências acadêmicas e da complexidade dessa etapa de ensino contribuindo para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação por meio de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, adaptações e ações articuladas com os professores da sala comum, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades e a inclusão dos estudantes da Educação Especial.

Nesse cenário, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar reflexões sobre a atuação do AEE nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A justificativa para sua realização fundamenta-se na lacuna da literatura identificada por Bueno e Oliveira (2022), que evidenciam a histórica invisibilidade de pesquisas voltadas ao AEE nessa etapa da escolarização, uma vez que a maior parte dos estudos se concentra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa lacuna torna-se ainda mais relevante diante das especificidades organizacionais e pedagógicas dos Anos Finais, marcados pela fragmentação curricular, pela atuação de múltiplos docentes e pela necessidade de maior articulação entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão. Ao socializar uma experiência desenvolvida nesse contexto, este relato busca contribuir para a produção de conhecimento na área da Educação Especial, ao evidenciar desafios, estratégias e possibilidades de organização do trabalho pedagógico colaborativo no âmbito do AEE.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como uma estratégia essencial para garantir o direito à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial. Constitui um dos principais serviços da Educação

Especial na perspectiva da educação inclusiva, atuando na identificação e na eliminação de barreiras que possam comprometer o acesso, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes (Pinheiro; Sousa, 2026). Com caráter eminentemente pedagógico, o AEE organiza recursos, estratégias e apoios especializados que favorecem a acessibilidade e a participação dos estudantes nos diferentes contextos educacionais, atuando de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, sem o substituir (Brasil, 2011). A compreensão desse papel tem sido construída e fortalecida por um amplo conjunto de dispositivos legais e normativos que orientam a oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A efetivação da educação inclusiva requer mudanças estruturais e pedagógicas que possibilitem o reconhecimento e a valorização da diversidade presente no contexto escolar. Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe ao acesso ou à permanência dos estudantes com deficiência na escola, mas pressupõe a criação de condições que assegurem sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Mantoan e Prieto (2006) e Mantoan (2015), esse processo implica a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo, da gestão escolar e dos recursos institucionais, de modo a construir ambientes educacionais mais acessíveis, democráticos e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

Esse entendimento encontra respaldo no conjunto de marcos legais e normativos que orientam a educação inclusiva no Brasil e no cenário internacional, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2009, 2015, 2025, 2026; ONU, 1994, 2006).

Em conjunto, esses marcos legais reafirmam a educação como um direito fundamental e evidenciam que a inclusão escolar ultrapassa o acesso à escola, exigindo condições pedagógicas, recursos de acessibilidade, apoios especializados e estratégias que assegurem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial. Nessa direção, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 fortaleceram a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva ao reafirmarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como estratégia prioritária para a garantia da acessibilidade educacional. O

AEE destina-se aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação, por meio da oferta de recursos e estratégias que favoreçam sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2025).

A transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental representa um importante desafio para a efetivação da educação inclusiva e para a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessa etapa, a fragmentação curricular, a multidocência e a atuação de diferentes professores tornam mais complexa a articulação entre o AEE e a sala comum, dificultando o planejamento colaborativo e a construção de estratégias pedagógicas compartilhadas (Marchesini, 2022). Além disso, a falta de tempo institucional para o planejamento conjunto e a escassez de estudos voltados especificamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental constituem barreiras para a consolidação de práticas inclusivas (Bueno; Oliveira, 2022; Pletsch, 2014). Como consequência, o processo de inclusão pode restringir-se à permanência física do estudante, sem garantir sua participação e aprendizagem efetivas.

Para os estudantes público da Educação Especial, essa transição pode intensificar desafios relacionados à comunicação, à organização das rotinas, à interação social e ao acompanhamento das atividades escolares. Muitas vezes, a ausência de articulação entre os profissionais envolvidos pode comprometer a continuidade das estratégias pedagógicas anteriormente desenvolvidas (Marchesini, 2022).

Nesse contexto, o professor do AEE assume uma função mediadora e articuladora essencial, cuja atuação ultrapassa os limites da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Além do acompanhamento do estudante, cabe a esse profissional orientar os professores da sala comum, dialogar com as famílias e articular ações intersetoriais, favorecendo práticas colaborativas que promovam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial (Honnef, 2018; Marchesini, 2022; Silva; Alencar, 2024).

Assim, o AEE constitui-se como um eixo organizador da rede de apoio ao estudante, promovendo a inclusão nos diferentes espaços escolares. Sua atuação fundamenta-se em um planejamento pedagógico baseado na identificação das necessidades, potencialidades e barreiras do estudante, subsidiando a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Previsto na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, o PAEE orienta a definição de objetivos, estratégias, recursos de acessibilidade e ações articuladas entre

o AEE, a sala comum, a família e os demais profissionais envolvidos (Brasil, 2025).

O PAEE, a partir na nova política passa a ser parte integrante do Plano PEI, elaborado de forma colaborativa entre professores, equipe pedagógica, família e demais profissionais envolvidos. O PEI deve orientar o percurso educacional do estudante, estabelecendo metas individualizadas, estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade necessários para sua participação no currículo escolar. Esses instrumentos devem ser continuamente revisados e atualizados, considerando os avanços alcançados e as novas demandas que surgem ao longo do processo educativo (Brasil, 2026).

Nessa perspectiva, Mello (2019) e Silva (2024) enfatizaram que a efetividade do PEI depende de sua construção colaborativa e dialógica, envolvendo professores da sala comum, professor do AEE, equipe pedagógica, famílias e demais profissionais, de modo a favorecer o compartilhamento de saberes e a corresponsabilidade pelas ações educativas. Entretanto, a implementação desse trabalho colaborativo ainda enfrenta importantes desafios como a insuficiência de tempo institucional destinado ao planejamento conjunto e a carência de recursos humanos restringem as trocas entre os profissionais, muitas vezes limitadas às "brechas do cotidiano", comprometendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas articuladas (Pletsch (2014) e Marchesini (2022).

Diante desse cenário, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, exige que as políticas educacionais ultrapassem o plano normativo, assegurando condições institucionais para o planejamento colaborativo, a formação continuada e a provisão de recursos necessários ao trabalho integrado entre os profissionais (Glat, 2018; Marchesini, 2022). Nessa perspectiva, a atuação articulada entre os diferentes profissionais da educação torna-se condição indispensável para a efetivação da inclusão escolar. Conforme destacam Pletsch e Glat (2012) e Glat (2012), o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das ações pedagógicas devem ocorrer de forma colaborativa, considerando as necessidades e potencialidades dos estudantes. É nesse contexto que o AEE assume papel fundamental ao oferecer recursos, estratégias e apoios que complementam e suplementam o ensino comum, contribuindo para a aprendizagem, a autonomia, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes público da Educação Especial.

Entre esses recursos, destaca-se a Tecnologia Assistiva (TA), que deve ser compreendida não apenas como um conjunto de equipamentos e recursos, mas como uma estratégia pedagógica capaz de potencializar

o desenvolvimento das habilidades funcionais, comunicativas e acadêmicas dos estudantes. Nesse contexto, configura-se como um campo interdisciplinar de conhecimento que reúne recursos, serviços, metodologias e estratégias voltados à superação de barreiras que limitam a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência. Sua finalidade é ampliar habilidades funcionais, promovendo autonomia, independência, participação social e inclusão nos diferentes contextos de vida, inclusive no ambiente escolar (Brasil, 2015). Para Rocha, Massaro e Bersch (2026), a TA configura-se como um campo de conhecimento aplicado que articula recursos, serviços e estratégias destinados a favorecer o desempenho funcional das pessoas com deficiência. Nessa direção, sua utilização possibilita a redução das barreiras que dificultam o acesso aos diferentes ambientes e experiências sociais, educacionais e culturais, promovendo maior autonomia, participação e independência. Além disso, a Tecnologia Assistiva amplia as condições de comunicação, interação e aprendizagem, constituindo-se como um importante instrumento para a efetivação da inclusão e para a garantia do exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, o AEE ultrapassa a oferta de apoio pedagógico, constituindo-se como um serviço que favorece o acesso ao currículo, o desenvolvimento da autonomia e a participação dos estudantes nos diferentes espaços escolares. Assim, ao articular recursos de acessibilidade, práticas pedagógicas inclusivas e trabalho colaborativo, o AEE contribui para a consolidação de uma cultura escolar mais democrática, inclusiva e comprometida com a garantia do direito à educação para todos.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida neste estudo possui abordagem qualitativa, por privilegiar a compreensão das experiências, dos significados e das práticas construídas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa perspectiva permite analisar os fenômenos em seu ambiente natural, considerando as particularidades do contexto, das interações e das interpretações produzidas pelos sujeitos envolvidos. De acordo com Creswell (2014), a abordagem qualitativa mostra-se adequada para investigações que buscam compreender processos e experiências em profundidade, valorizando a interpretação dos fenômenos em seus contextos específicos, em vez da generalização dos resultados.

Este estudo possui caráter descritivo, uma vez que busca apresentar e analisar, de forma sistemática, uma experiência desenvolvida no

contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme Gil (1999), a pesquisa descritiva tem como finalidade descrever as características de determinado fenômeno, permitindo sua compreensão a partir da observação da realidade.

A experiência foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino, no estado da Paraíba, durante o ano letivo de 2024, envolvendo estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas, atendidos na SRM. As ações pedagógicas foram planejadas a partir das demandas identificadas em articulação com os professores da sala comum, a equipe pedagógica e as famílias, respeitando as singularidades de cada estudante.

As intervenções pedagógicas foram realizadas de forma individualizada e, quando pertinente, em pequenos grupos organizados conforme objetivos comuns do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Os atendimentos ocorreram duas vezes por semana, com duração média de 50 minutos, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O planejamento foi fundamentado na avaliação das necessidades educacionais e das demandas de acessibilidade de cada estudante.

Os atendimentos contemplaram o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, cognitivas, comunicativas, funcionais e socioemocionais, utilizando recursos de Tecnologia Assistiva, materiais pedagógicos acessíveis, adaptações curriculares, recursos visuais, jogos educativos e materiais concretos. O trabalho também incluiu planejamento colaborativo com os professores da sala comum, reuniões com a equipe pedagógica e, em dois casos, articulação com profissionais do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), favorecendo uma atuação integrada em benefício dos estudantes com maior necessidade de suporte.

Os registros da experiência foram realizados por meio de observações sistemáticas, relatórios pedagógicos e anotações produzidas durante os atendimentos, os quais subsidiaram a análise reflexiva apresentada neste estudo. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, o que possibilitou a identificação de categorias temáticas relacionadas aos desafios, às estratégias pedagógicas desenvolvidas e às contribuições do AEE para o processo de escolarização dos estudantes. Por se tratar de um relato de experiência de caráter educativo e formativo, sem identificação dos participantes, foram preservados os princípios éticos relacionados à confidencialidade e ao respeito à identidade dos envolvidos.

ANÁLISE

A experiência relatada foi desenvolvida no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), junto a estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino. O público atendido era composto por alunos com diferentes perfis e necessidades educacionais, incluindo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual e outras condições que demandavam suporte pedagógico especializado.

O AEE foi organizado de forma complementar ao ensino comum, buscando identificar as potencialidades, necessidades e desafios apresentados pelos estudantes. Para isso, foram realizados atendimentos individualizados e em pequenos grupos, contemplando atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades acadêmicas, cognitivas, socioemocionais e funcionais. As intervenções foram planejadas a partir das especificidades de cada aluno, considerando seus interesses, níveis de desenvolvimento, formas de aprendizagem e demandas apresentadas no contexto escolar. Conforme destaca Peranzoni *et. Al.* (2024), o objetivo central é prover suportes que minimizem as barreiras impostas pela deficiência, visando à autonomia do estudante dentro e fora da escola. A busca por identificar potencialidades, necessidades e desafios é descrita pela literatura como uma etapa essencial da avaliação pedagógica no AEE.

As ações desenvolvidas no âmbito AEE contemplaram a utilização de recursos pedagógicos acessíveis, materiais concretos, jogos educativos, estratégias visuais e atividades voltadas à estimulação das funções executivas, considerando as necessidades específicas dos estudantes atendidos. Também se produziram materiais acessíveis e elaboraram-se adaptações curriculares, com o objetivo de favorecer a participação nas atividades escolares e o acesso ao currículo. Paulini (2024) enfatiza que o professor deve realizar uma análise minuciosa para apontar estratégias pertinentes a cada situação, superando a visão da deficiência como mera incapacidade.

Paralelamente, promoveram-se orientações sistemáticas aos professores da sala comum, fortalecendo o trabalho colaborativo e contribuindo para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação dos estudantes no contexto escolar. Neste aspecto, Marchesini (2022) afirma que é necessária uma mudança curricular ampla isso inclui a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que

visa planejar o ensino para contemplar a diversidade desde o início e a garantia legal de tempos e espaços para o Trabalho Docente Articulado.

Um aspecto relevante da experiência foi o acompanhamento contínuo dos estudantes, possibilitando a observação sistemática de avanços, dificuldades e necessidades emergentes. Esse processo permitiu a revisão constante das estratégias utilizadas, garantindo maior alinhamento entre os objetivos pedagógicos e as demandas apresentadas pelos alunos ao longo do percurso educativo. Quanto ao foco no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, cognitivas, socioemocionais e funcionais, a literatura corrobora que o AEE deve atuar em diversas áreas para garantir o desenvolvimento integral. Conforme apontado por Silva e Alencar (2024) o atendimento deve ser direcionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, promovendo o aperfeiçoamento acadêmico e pessoal

A articulação entre o AEE e os professores da sala regular constituiu um dos principais pilares da experiência. As trocas de informações, os momentos de planejamento colaborativo e as discussões sobre as necessidades dos estudantes contribuíram para a construção de estratégias mais coerentes com a realidade de cada aluno, passando a integrar o PAEE e o PEI dos alunos. Conforme, destacam Pinheiro e Sousa (2026) planejamento das intervenções a partir das especificidades, interesses e níveis de desenvolvimento de cada aluno materializa-se no Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Visto que o reconhecimento da individualidade deve ser a diretriz prioritária, afastando-se de modelos homogeneizadores e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (Pletsch, 2014). Sendo o PEI o instrumento responsável por definir ações que respeitem a singularidade, garantindo a participação efetiva do aluno em todas as atividades escolares

Embora nem todos os docentes apresentassem o mesmo nível de envolvimento, observou-se um movimento gradual de aproximação e sensibilização em relação às práticas inclusivas. Tais aspectos convergem com o evidenciado por Pletsch e Glat (2012) acerca da fragilidade do trabalho colaborativo entre os professores do AEE e do ensino comum, decorrente, sobretudo, da inexistência de espaços institucionais destinados ao planejamento conjunto das ações pedagógicas.

Neste contexto, evidenciamos a dificuldade de alguns profissionais em compreender as especificidades das diferentes deficiências e transtornos, o que, em determinadas situações, limitava a adoção de estratégias adequadas para garantir a participação dos estudantes. De acordo com Marchesini (2022), a falta de aceitação das limitações e ritmos

diferenciados de aprendizagem dos alunos por parte de alguns professores dificulta a parceria com o AEE.

Outro desafio identificado esteve relacionado à elevada demanda de trabalho enfrentada pelos professores da sala regular que por vezes não dispõe de tempo para comunicação mais próxima do professor do AEE. Fator evidenciado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), destacam que uma comunicação mais aproximada entre o professor do AEE e o professor do ensino comum acontece de maneira tímida, prejudicando o processo de inclusão. Considerando a realidade dos professores que atuam nos anos finais, cada um com a responsabilidade de ministrar uma disciplina, esse processo pode ser ainda mais dificultoso. Por isso, ressalto a importância de analisar a realidade e contribuir com os estudos nessa área. O grande número de estudantes por turma, associado à diversidade de necessidades educacionais presentes no contexto escolar, reduzia o tempo disponível para o planejamento individualizado e para a elaboração de adaptações curriculares mais efetivas. Tal situação gerava sentimentos de sobrecarga e insegurança entre alguns docentes, especialmente aqueles que não haviam recebido formação específica na área da Educação Especial.

Além disso, a irregularidade da frequência de alguns estudantes ao AEE, especialmente no contraturno escolar, representou um obstáculo importante para a continuidade das intervenções. A ausência frequente comprometia o acompanhamento sistemático e dificultava a consolidação das habilidades trabalhadas durante os atendimentos.

Também foram observadas barreiras relacionadas à comunicação entre escola e família, uma vez que nem sempre os responsáveis compreendiam plenamente a importância da participação dos estudantes nas atividades do AEE. Em alguns casos, questões de transporte, horários e condições socioeconômicas influenciavam diretamente a assiduidade dos alunos, evidenciando que os desafios da inclusão extrapolam o espaço escolar e envolvem fatores sociais mais amplos.

Apesar das dificuldades encontradas, os resultados observados ao longo da experiência demonstraram contribuições significativas para o desenvolvimento dos estudantes. Conforme Paulini (2024), o acesso qualificado ao AEE permite que o educando desenvolva competências e habilidades de forma plena, superando a visão da deficiência como incapacidade. Foi possível identificar avanços na participação em sala de aula e na autonomia para realização de atividades, resultados que Peranzoni *et. Al* (2024) apontam como o objetivo central deste serviço: promover a independência do aluno dentro e fora do ambiente escolar

No desenvolvimento das habilidades acadêmicas e das interações sociais, observou-se maior interesse, confiança e engajamento dos estudantes nas atividades escolares. Esses resultados corroboram Silva e Alencar (2024), ao defenderem que uma educação de qualidade deve contemplar as dimensões cognitiva, afetiva e social, bem como Cardeal e Melo (2018), que evidenciam os benefícios das estratégias pedagógicas individualizadas. Nessa perspectiva, Aranha (2004) destaca que a inclusão se fortalece quando a avaliação valoriza o desenvolvimento e o esforço do estudante, enquanto Glat e Estef (2021) ressaltam a importância de reconhecer suas potencialidades. Apesar desses avanços, verificou-se que ainda persistem concepções pautadas em modelos tradicionais de ensino, que dificultam a flexibilização curricular e a consolidação de práticas inclusivas.

No entanto, no que se refere aos professores da sala regular, observou-se uma ampliação gradual da compreensão acerca da importância da acessibilidade curricular e metodológica. Muitos docentes passaram a incorporar recursos diferenciados em suas práticas, demonstrando maior sensibilidade às necessidades individuais dos estudantes. Aqueles que já apresentavam uma postura mais inclusiva fortaleceram ainda mais suas ações pedagógicas, reconhecendo o AEE como um importante espaço de apoio e colaboração. Silva e Alencar (2024), apontam que as parcerias colaborativas entre a escola, os professores e as equipes multidisciplinares são elementos indispensáveis para validar uma educação de qualidade pensada para todos.

Em síntese, a experiência reafirmou o AEE como um serviço essencial para a promoção da inclusão escolar, contribuindo para a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial. Os resultados evidenciaram que sua efetividade depende da articulação entre o AEE e o ensino comum, do trabalho colaborativo entre os profissionais, da formação continuada e da disponibilidade de recursos de acessibilidade. Assim, a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas requer investimentos permanentes em formação, recursos e políticas públicas que assegurem condições efetivas para a escolarização de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço essencial para a efetivação da educação inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As especificidades dessa etapa, caracterizada pela ampliação das exigências acadêmicas, pela diversificação dos

componentes curriculares e pela atuação de múltiplos docentes, conferem ao AEE um papel estratégico na organização de recursos, serviços e estratégias pedagógicas voltados à eliminação de barreiras e à promoção da aprendizagem, da participação e do desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial.

A experiência analisada evidenciou que o AEE, quando articulado ao ensino comum e fundamentado no planejamento colaborativo, potencializa o acesso ao currículo e favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. A utilização de recursos pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas, adaptações curriculares, estratégias visuais e atividades direcionadas ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas, cognitivas e socioemocionais contribuiu para ampliar a autonomia, o engajamento e a participação dos estudantes no processo de escolarização.

Os resultados evidenciaram que a efetividade do AEE está diretamente relacionada ao trabalho colaborativo entre o professor do AEE, os docentes da sala comum, a equipe gestora e as famílias, favorecendo a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao mesmo tempo, a experiência revelou desafios que ainda limitam a consolidação da educação inclusiva, entre eles a necessidade de formação continuada, o fortalecimento da articulação entre os profissionais e as famílias, a ampliação dos recursos de acessibilidade e melhores condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, reafirma-se que a inclusão escolar constitui um compromisso coletivo, que exige ações articuladas e mudanças nas práticas pedagógicas e na organização da escola, visando assegurar a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Por fim, conclui-se que o AEE desempenha papel fundamental na promoção de uma escola mais acessível, participativa e democrática. Ao favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, o AEE fortalece a garantia do direito à educação de qualidade para todos. Como limitação, este estudo, por se caracterizar como um relato de experiência desenvolvido em uma única instituição de ensino, não permite a generalização de seus resultados para outros contextos educacionais.

Entretanto, as experiências sistematizadas evidenciam possibilidades de intervenção que podem subsidiar reflexões e práticas em contextos semelhantes. Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a investigação sobre as contribuições do AEE em diferentes redes e etapas de ensino, contemplando distintos contextos institucionais e procedimentos metodológicos. Espera-se que as

reflexões apresentadas neste relato contribuam para o fortalecimento das discussões sobre a inclusão escolar e incentivem o desenvolvimento de ações cada vez mais comprometidas com a equidade, a participação e o respeito às singularidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a família, a escola, a filosofia**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85133, 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

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.

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

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

BRASIL. **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.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva de. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-26, 2022.

CARDEAL, Fernanda Maria da Silva; MELO, Acreciana de Sousa. Relato de experiência da atuação do Atendimento Educacional Especializado para adaptação e inclusão de uma aluna com cegueira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

CAPELLINI, Vânia Lucila de Menezes Figueiredo; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências pela educação: para quê? Formação e inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, 2013.

CRESWELL, John Ward. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**

Especial, v. 24, n. esp., p. 9-20, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 157-170, jan./dez. 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

HONNEF, Cláudia. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial**. 2018. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESINI, Paula. **Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata-RS: articulação entre os profissionais**. 2022. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

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.

PAULINI, Rosangela Miao. A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão escolar. **Revista Tópicos**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2024.

PERANZONI, Vaneza Cauduro et al. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da educação inclusiva. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 16, n. 2, p. 1-7, 2024.

PINHEIRO, Mayara Emanuele; SOUSA, Karla Cristina Silva. O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão de alunos com TEA. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 19, n. 81, p. 1-18, 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; MASSARO, Munique; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. Educação inclusiva e tecnologia assistiva. In: LUSTOSA, Francisca Geny; NUNES, Francisca Sueli Farias; SILVA, Maria Simone (org.). **Cadernos pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**. v. 5. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. 56 p.

SILVA, Elizangela Gehrke; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. AEE na perspectiva inclusiva: possibilidades de atendimentos. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1-15, 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

ZIESMANN, Cássia Itelma. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o Atendimento Educacional Especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky**. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.



Capítulo 7

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA LÚDICO-PEDAGÓGICA CAPAZ DE POTENCIALIZAR O TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Sabrina de Araujo Aparecida
Quemila Silva Nunes
Arielly dos Santos Moura
Mariza Sttayner da Silva Rocha
Solange Santana Guimarães Morais

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido cada vez mais discutido nos últimos anos, principalmente em razão do aumento dos diagnósticos e da busca por práticas que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento das pessoas autistas. Embora apresente características que podem interferir na comunicação, na interação social e no comportamento, o TEA não impede que a criança aprenda, participe de atividades coletivas e desenvolva suas potencialidades quando encontra oportunidades adequadas de estímulo e acompanhamento.

Nesse contexto, a escola e os demais espaços educativos desempenham um papel importante na construção de experiências que contribuam para o desenvolvimento dessas crianças. Mais do que garantir o acesso, é necessário pensar em práticas que valorizem as diferentes formas de aprender, respeitando o ritmo e as particularidades de cada sujeito. Entre as diferentes possibilidades de trabalho, a literatura infantil se destaca por oferecer momentos de imaginação, descoberta, diálogo e aprendizagem. Ao entrar em contato com histórias, personagens e diferentes situações vividas pelas narrativas, a criança amplia suas formas de compreender o mundo e de se relacionar com as pessoas ao seu redor.

A contação de histórias, além de despertar o interesse pela leitura, cria oportunidades para a expressão de sentimentos, o desenvolvimento da linguagem e a participação em atividades coletivas. Quando associada a recursos lúdicos, como desenhos, jogos, dramatizações e atividades artísticas, essa prática torna-se ainda mais contribuitiva, especialmente para crianças que apresentam dificuldades de comunicação e interação social. Nesse sentido, as histórias deixam de ser apenas uma forma de entretenimento e passam a constituir uma importante ferramenta de mediação pedagógica, capaz de aproximar os alunos do universo da leitura de maneira mais acessível e prazerosa.

Além disso, a utilização de recursos visuais e atividades práticas contribui para tornar a experiência literária mais concreta, favorecendo a compreensão e o envolvimento dos participantes. Essas estratégias possibilitam que a criança não apenas ouça a história, mas também interaja com ela, atribuindo sentidos próprios e participando ativamente do processo de aprendizagem.

Foi a partir dessa compreensão que surgiu o projeto de extensão “A contação de histórias como prática lúdico-pedagógica capaz de potencializar o desenvolvimento do TEA na APAE de Caxias-MA”, financiado pelo Programa Bolsa Cultura (PROEXAE/UEMA) e

desenvolvido junto à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Caxias- Maranhão. O projeto orientado pela Professora Doutora Solange Santana Guimarães Morais, teve como objetivo promover experiências de leitura e contação de histórias por meio de oficinas lúdicas, buscando favorecer a interação, a participação e a comunicação de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por meio de oficinas de leitura, contação de histórias e atividades lúdicas inspiradas nas obras trabalhadas, buscou-se criar momentos de interação, participação e aprendizagem para crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, este artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto, bem como refletir sobre as contribuições da literatura infantil e da contação de histórias para a interação social, a comunicação e a participação dos alunos atendidos pela instituição.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que pode influenciar a forma como a pessoa se comunica, interage socialmente e compreende determinadas situações do cotidiano. No entanto, cada pessoa autista apresenta características próprias, interesses específicos e diferentes formas de aprender. Magalhães (2021, p. 9) destaca que o TEA envolve:

> (a) prejuízos na comunicação e interação social em múltiplos contextos; (b) manifestação de pelo menos dois padrões de comportamento repetitivo e restritivo de interesses ou atividades, como fala ou movimentos estereotipados, inflexibilidade de rotina, padrões ritualísticos, interesses restritos e hiper ou hiporreatividade a estímulos ambientais/sensoriais; (c) presença dos sintomas no início do desenvolvimento da criança; (d) prejuízos significativos no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas, provocados pelos sintomas; e (e) sintomas que não são melhor explicados pelo transtorno do desenvolvimento intelectual ou atraso global do desenvolvimento.

Por isso, mais do que olhar para as dificuldades, é importante reconhecer as possibilidades de desenvolvimento que podem surgir quando essas crianças têm acesso a experiências educativas adequadas às suas necessidades.

A inclusão escolar tem contribuído para ampliar essas oportunidades, permitindo que crianças com TEA participem de

diferentes atividades de aprendizagem e convivência. Entretanto, a inclusão não acontece apenas pela presença do aluno na escola, ela exige práticas que considerem suas particularidades e favoreçam sua participação nas atividades. Como afirmam Fernandes e Viana (2009, p. 307), a "sala de aula necessita se consolidar, então, como espaço para a identificação e progresso das diversas habilidades humanas". Essa ideia reforça a importância de compreender a sala de aula como um ambiente que valoriza diferentes formas de aprender e se expressar. Nesse sentido, ao trabalhar com crianças autistas, torna-se essencial respeitar seus interesses, seus ritmos e suas formas próprias de comunicação, pois esses aspectos influenciam diretamente no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento.

Entre as diversas possibilidades de trabalho pedagógico, a literatura infantil ocupa um lugar especial. Desde muito cedo, as histórias fazem parte da vida das crianças, despertando curiosidade, emoções e descobertas. Ao ouvir uma narrativa, a criança imagina cenários, acompanha personagens, cria hipóteses e estabelece relações com situações que vivencia em seu dia a dia. Esse contato frequente com os livros contribui para o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da criatividade. Como destaca Betty Coelho (1999, p. 26):

> A criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento.

O contato com a literatura na infância está relacionado ao processo de letramento emergente, entendido como o conjunto de experiências que antecedem a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Nesse período, a criança entra em contato com livros, imagens e diferentes formas de linguagem, construindo bases importantes para seu desenvolvimento leitor. Atividades que envolvem narrativas e ilustrações contribuem para esse processo, ampliando as possibilidades de compreensão e de relação com a linguagem escrita. Nesse sentido, Semeghini-Siqueira (2011, p. 157) ressalta que esse desenvolvimento pode ser comprometido quando as experiências ocorrem em ambientes pouco letrados ou em condições desfavoráveis ao letramento emergente.

A literatura infantil não deve ser compreendida apenas como um recurso de entretenimento. Ela constitui uma importante ferramenta de mediação cultural, permitindo que a criança amplie seu repertório de experiências, conheça diferentes realidades e desenvolva formas de interpretar o mundo que a cerca. Ao entrar em contato com personagens,

conflitos e situações diversas, o leitor infantil é levado a refletir, imaginar e atribuir sentidos às histórias, construindo gradualmente sua relação com a leitura.

Além da aproximação com a leitura, a contação de histórias oferece momentos de troca e interação. Durante a narrativa, as crianças observam imagens, fazem perguntas, comentam acontecimentos e expressam suas opiniões sobre os personagens e suas atitudes. Essas experiências favorecem a comunicação e estimulam diferentes formas de participação. Ao refletir sobre a importância das histórias na infância, Abramovich (1997, p. 23) afirma que "o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar". Essa afirmação mostra que uma história não termina quando a leitura acaba; ela pode dar origem a brincadeiras, conversas, desenhos e muitas outras formas de expressão.

Outro aspecto importante está no papel das ilustrações e dos recursos visuais nas obras infantis. Em muitos casos, as imagens ajudam a criança a compreender melhor a história, completando informações que nem sempre ficam claras apenas no texto. Ao observar expressões, gestos, cenários e ações dos personagens, a criança vai construindo pistas que ajudam a entender o enredo. Sobre isso, Ramos e Nunes (2013, p. 254-255) destacam que:

> A ilustração atrai o olhar do sujeito que se deslumbra e se volta sobre o que vê, para interagir com o texto, ou seja, com a nova realidade apresentada pela imagem. Em síntese, a ilustração convida o leitor a viver uma experiência estética, não se trata apenas de observar uma obra artisticamente executada, percebendo seus materiais ou técnicas de produção, mas de recebê-la, percebê-la, senti-la, deixar-se levar pela emoção que aquele conjunto, artisticamente constituído, provoca

No caso das crianças com TEA, esses recursos ganham ainda mais importância. Isso porque algumas delas têm formas diferentes de compreender e organizar as informações, especialmente em situações sociais, assim, as imagens acabam funcionando como um apoio importante para a leitura.

Quando pensamos nas crianças com TEA, essas possibilidades ganham ainda mais importância. Muitas delas encontram nas imagens, nos personagens e nas situações narradas caminhos para compreender melhor emoções, comportamentos e relações sociais. Além disso, a mediação realizada pelo professor durante a leitura contribui para ampliar a participação dos alunos e favorecer a construção de sentidos.

Assim, a literatura infantil e a contação de histórias mostram-se recursos valiosos no trabalho com crianças com TEA. Mais do que

apresentar histórias, essas práticas criam oportunidades de interação, escuta, imaginação e aprendizagem. Quando associadas a atividades lúdicas e à mediação sensível do educador, podem contribuir para que a criança participe mais ativamente das experiências propostas e encontre novas formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas ao seu redor.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, elaborado a partir das atividades desenvolvidas no projeto de extensão "A contação de histórias como prática lúdico-pedagógica capaz de potencializar o tratamento do TEA na APAE de Caxias-MA". O projeto foi realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Caxias - Maranhão, instituição que atende pessoas com deficiência nas áreas da educação e da saúde.

As ações foram organizadas em três etapas. A primeira consistiu na realização de reuniões com a equipe da instituição, envolvendo coordenação, assistente social, pedagoga e psicóloga, com o objetivo de apresentar a proposta do projeto e discutir os encaminhamentos necessários para sua execução. Nesse momento, também foi realizado o estudo do referencial teórico relacionado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e à literatura infantil, buscando fundamentar as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do projeto.

A segunda etapa foi destinada à elaboração e organização dos materiais utilizados nas oficinas. Foram confeccionados cartazes, fichas de leitura, materiais ilustrados relacionadas às histórias trabalhadas, além da seleção das obras literárias que seriam utilizadas nas atividades e compras de materiais como tintas, lápis, pincéis, tesouras e etc. Antes do início das oficinas, realizou-se uma avaliação diagnóstica com os participantes, buscando conhecer seus interesses, suas experiências com a leitura e suas formas de interação com as narrativas.

Essas informações contribuíram para adequar o planejamento às necessidades e características dos alunos atendidos pela instituição.

As oficinas foram realizadas semanalmente, de acordo com o cronograma estabelecido em parceria com a instituição. Cada encontro era organizado em diferentes momentos, incluindo acolhida dos participantes, apresentação da história, leitura ou contação mediada, conversa sobre a narrativa e realização de atividades práticas relacionadas ao texto trabalhado. As propostas buscavam estimular a

participação dos alunos por meio de desenhos, pinturas, colagens, jogos, reconto de histórias e outras atividades de caráter lúdico.

A escolha das obras literárias considerou tanto a faixa etária dos participantes quanto o potencial das narrativas para promover momentos de interação e expressão. Também foram utilizados recursos visuais, como painéis ilustrados, figuras dos personagens e materiais confeccionados pela equipe do projeto, com o intuito de tornar as histórias mais acessíveis e favorecer a compreensão dos acontecimentos narrados.

As atividades foram desenvolvidas com a participação de crianças e jovens atendidos pela APAE de Caxias-MA, incluindo alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Durante as oficinas, buscou-se respeitar as particularidades de cada participante, considerando seus interesses, ritmos de aprendizagem e formas de comunicação. Para isso, as propostas eram adaptadas sempre que necessário, contando com o apoio dos profissionais da instituição, que acompanharam e auxiliaram a realização das atividades ao longo de todo o projeto.

Na terceira etapa foram desenvolvidas as oficinas de leitura, contação de histórias e atividades lúdico-pedagógicas baseadas em diferentes obras da literatura infantil. Após os momentos de leitura e mediação das histórias, os participantes realizavam atividades de desenho, pintura, interpretação, reconto e expressão criativa, permitindo uma maior interação com os textos apresentados.

Os registros das experiências foram realizados por meio de observações durante as oficinas, anotações em diário de campo e registros fotográficos produzidos ao longo da execução do projeto. Esses materiais possibilitaram acompanhar a participação dos alunos, suas reações às histórias e o envolvimento nas atividades propostas. A análise apresentada neste artigo baseia-se nessas observações, buscando compreender de que forma a contação de histórias e as atividades lúdicas contribuíram para a interação, a comunicação e a participação dos participantes nas ações desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto permitiram observar a importância da literatura infantil como recurso de interação, expressão e participação para os alunos atendidos pela APAE de Caxias-MA. Entre as atividades desenvolvidas durante o projeto, as oficinas tiveram grande participação dos alunos e contribuíram para ampliar o contato com diferentes narrativas e formas de expressão.

Antes do início das oficinas, foi realizado um momento de aproximação com os participantes para conhecer melhor seus interesses, suas formas de comunicação e suas experiências com a leitura. Esse primeiro contato foi importante para compreender as características do grupo e pensar em atividades que fizessem sentido para os alunos atendidos pela APAE.

Durante esse processo, percebeu-se que cada participante apresentava formas próprias de interação e aprendizagem. Alguns demonstravam maior interesse em conversar sobre os temas propostos, enquanto outros se expressavam principalmente por meio de gestos, desenhos e observação. Também foi possível identificar o interesse por histórias, imagens e atividades artísticas, elementos que passaram a fazer parte das oficinas desenvolvidas ao longo do projeto.

Mais do que levantar informações sobre os participantes, esse momento permitiu criar vínculos e tornar os encontros seguintes mais acolhedores. As observações realizadas contribuíram para a escolha das histórias, dos recursos visuais e das atividades lúdicas utilizadas posteriormente, respeitando as particularidades e os diferentes ritmos de cada aluno.

Entre as primeiras oficinas realizadas, destaca-se a leitura do livro Flicts, de Ziraldo. A obra foi escolhida por abordar questões relacionadas à identidade e ao sentimento de pertencimento por meio de uma linguagem acessível e fortemente marcada pelos elementos visuais. Durante a leitura, os participantes demonstraram curiosidade em relação às cores e aos personagens apresentados na história, acompanhando atentamente os acontecimentos da narrativa.

Figuras 1, 2 e 3: Oficina da obra Flicts



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Na oficina do livro João e o Pé de Feijão, a história foi apresentada por meio da leitura mediada e de um painel ilustrado confeccionado para auxiliar a compreensão da narrativa. Durante a contação, os participantes foram incentivados a comentar os acontecimentos da história e a identificar os personagens. Após a leitura, realizaram atividades de pintura, recorte e

colagem relacionadas ao pé de feijão e aos elementos presentes no conto. O uso dos recursos visuais contribuiu para manter o interesse dos alunos e facilitar a compreensão dos principais acontecimentos da narrativa.

Figuras 4 e 5: Oficina do Livro João e o Pé de



Fonte: Acervo dos autores (2026).

A lenda do Bumba-meu-boi também gerou bastante envolvimento. Por fazer parte da cultura maranhense, vários participantes já tinham algum contato com a brincadeira, seja por meio da família, da escola ou das festividades da cidade. Durante a oficina, foram apresentadas imagens dos personagens e contada a história que dá origem à manifestação cultural. As conversas que surgiram ao longo da atividade mostraram que os alunos se reconheciam naquele universo cultural, tornando a participação mais espontânea e próxima de suas vivências.

Figuras 6 e 7: Oficina sobre o Bumba-meu-boi



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Na oficina baseada em Alice no País das Maravilhas, o aspecto que mais chamou atenção foi o interesse da participante pelo mundo fantástico apresentado. Os personagens, os cenários e as situações inusitadas despertaram a imaginação da aluna, que posteriormente reproduziu cenas da história por meio de pinturas em aquarela.

Figuras 8 e 9: Oficina da obra “Alice no País das Maravilhas”



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Além das atividades desenvolvidas na APAE, o projeto foi divulgado nas redes sociais e apresentado no Encontro Internacional de Pesquisas em Letras (ENIPEL). A participação no evento representou uma oportunidade de compartilhar as experiências vivenciadas durante a execução do projeto e dialogar com pesquisadores, professores e estudantes de diferentes áreas. Esse momento permitiu divulgar o trabalho realizado e ampliar as discussões sobre o papel da literatura infantil e da contação de histórias no desenvolvimento de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista.

Figuras 10, 11 e 12: Divulgação do projeto em evento acadêmico



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Como parte das ações do projeto, também foi realizado atividades em sobre datas comemorativas, uma em destaque foi a relacionada ao Dia Nacional do Livro Infantil. Nesse momento, houve uma conversa/palestra com os participantes sobre a importância da leitura e do contato com os livros desde a infância. A atividade buscou aproximar os alunos do universo literário de forma leve e acessível, despertando o interesse pelas histórias e pela leitura.

Além da conversa, foram desenvolvidos jogos lúdicos com os participantes, o que tornou o momento mais dinâmico e participativo. Essas atividades ajudaram a envolver os alunos de maneira mais

espontânea, permitindo que interagissem entre si e com os materiais apresentados.

É importante destacar que, nessa ação, foram acolhidos todos os alunos da APAE, e não apenas aqueles vinculados à modalidade do AEE. Essa abertura contribuiu para uma participação mais ampla e diversificada, favorecendo a convivência entre diferentes perfis de alunos e enriquecendo a experiência do projeto como um todo.

Figuras 13 e 14: Palestra sobre o "Dia Nacional do Livro Infantil"



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Durante esse encontro, os participantes puderam ouvir histórias, observar livros ilustrados e conversar sobre personagens que já conheciam. Foi um momento mais livre de interação, no qual alguns alunos se mostraram curiosos, apontando imagens e comentando elementos que chamavam sua atenção.

De modo geral, as oficinas mostraram como a literatura infantil, quando trabalhada de forma leve e com apoio de recursos lúdicos, favorece a participação, a interação e a expressão dos alunos. Foi possível perceber que cada um, dentro das suas possibilidades, encontrou maneiras próprias de se envolver com as histórias e atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida por meio do projeto de extensão permitiu compreender a relevância da literatura infantil e da contação de histórias como recursos capazes de enriquecer as práticas educativas voltadas para crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista. Ao longo das oficinas, observou-se o interesse dos participantes pelas narrativas trabalhadas e pelas atividades realizadas após as leituras, especialmente aquelas que envolviam desenho, pintura, jogos e momentos de conversa sobre as histórias.

As obras exploradas durante o projeto possibilitaram experiências de leitura que estimularam a imaginação, a criatividade e a participação dos

alunos. As atividades realizadas mostraram que as histórias podem constituir um importante caminho para aproximar os participantes da leitura, da cultura e de diferentes formas de expressão.

É importante destacar que o desenvolvimento do projeto contou com o apoio constante dos profissionais da APAE de Caxias, que contribuíram desde o planejamento das ações até a realização das oficinas. A colaboração da coordenação, dos professores e dos demais profissionais da instituição foi fundamental para a adaptação das atividades e para a condução das ações junto aos participantes, tornando a experiência mais adequada às necessidades do público atendido.

Durante a execução do projeto, algumas atividades registraram um número reduzido de participantes em razão da frequência irregular de parte dos alunos atendidos pela instituição. No entanto, essa situação não comprometeu o desenvolvimento das ações propostas e deve ser compreendida considerando as particularidades do contexto em que o projeto foi realizado. Mesmo diante dessas limitações, as oficinas aconteceram de forma satisfatória e permitiram momentos importantes de interação e aprendizagem.

Além das contribuições observadas junto aos participantes, o projeto também representou uma oportunidade de formação para os extensionistas envolvidos, que puderam vivenciar na prática os desafios e as possibilidades do trabalho com a educação inclusiva. A apresentação da experiência em evento científico também ampliou a divulgação das ações desenvolvidas e possibilitou o compartilhamento de conhecimentos com a comunidade acadêmica.

Por fim, a experiência reforça a importância da extensão universitária como espaço de diálogo entre universidade e comunidade. Mais do que desenvolver atividades pontuais, o projeto permitiu construir experiências de aprendizagem, troca de conhecimentos e valorização da literatura infantil, evidenciando que as histórias podem ocupar um papel importantíssimo na promoção da inclusão e da participação de crianças e jovens com TEA.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BATTISTELLO, Viviane Cristina Mattos et al. A contação de histórias para crianças autistas. **Letras de hoje**, v. 55, n. 3, p. e36496-e36496, 2020.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade.** 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em avaliação educacional**, v. 20, n. 43, p. 305-318, 2009.

MAGALHÃES, Maria Helena Pereira et al. **Transtorno do espectro autista TEA e a inclusão no IFG**. 2021.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, p. 251-263, 2013.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Isabel. Letramento emergente e formação do leitor na infância. In: ___. **Letramento e alfabetização: reflexões e práticas.** São Paulo: Global, 2011



Capítulo 8

Recursos educacionais digitais, práticas de letramentos e o ensino da língua escrita

Maria Eduarda Balbino da Silva
Yana Liss Soares Gomes
Cleide Jane de Sá Araújo Costa

Os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), sobretudo nas últimas décadas, têm proporcionado, cada vez mais, o surgimento de linguagens multissemióticas e multimodais. Diante dessa diversidade, as práticas de letramento têm se reconfigurado, de modo que os usos da escrita passaram a estar entrelaçados às transformações advindas da cultura digital[12].

No Brasil, durante a pandemia da Covid-19, os usos das tecnologias digitais foram amplamente disseminados no contexto educacional, tendo em vista a adoção do ensino remoto diante da necessidade de materialização das atividades pedagógicas não presenciais (Gomes *et al*., 2024). Por outro lado, embora diversas ferramentas e recursos digitais tenham sido utilizados, inúmeros desafios foram enfrentados, principalmente no âmbito da alfabetização (Araújo, 2024).

Posto isso, busca-se, neste estudo, refletir sobre os desafios e as possibilidades de integração dos Recursos Educacionais Digitais (RED)[13], especialmente voltados ao processo de escolarização. Para tanto, tem-se como objetivo mapear na literatura pesquisas acadêmicas recentes realizadas no contexto brasileiro que abordem os usos de RED em práticas de letramentos na Educação Básica.

No que se refere ao percurso metodológico da pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e do tipo bibliográfica, fundamentada em autores como Gil (2002) e Creswell (2010). Para a construção do *corpus*, foi realizada uma revisão bibliográfica de literatura, com buscas sistemáticas nas bases Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, SciELO e BDTD, considerando o recorte temporal de 2020 a 2025.

[12] Segundo Kenski (2018, p. 139), esse termo "[...] integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade".

[13] De acordo com Santos e Garcia (2023, p.8), os RED "são ferramentas digitais que são utilizadas no contexto educacional para facilitar o ensino e aprendizagem. Esses recursos podem incluir aplicativos, softwares, plataformas on-line, jogos educativos, vídeos, áudios, e-books, simulações virtuais, jogos, animações, infográficos interativos, questionários online e aulas em plataformas virtuais".

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E CULTURA DIGITAL: REFLETINDO SOBRE A CONCEPÇÃO DE ESCRITA

As tecnologias digitais têm desafiado a escola a reinventar suas práticas nas últimas décadas, ainda que não possuam, por si mesmas, o poder de transformar a educação (Coscarelli, 2017). Por outro lado, considerando o processo de escolarização, muitos professores ainda trabalham com práticas de letramentos centradas na cultura impressa, ao passo que os alunos fazem diversos usos da leitura e da escrita nas telas e no ambiente digital.

A transição das "culturas do escrito"[14] (Galvão, 2010) para a cultura digital configura uma verdadeira travessia, que tem sido apontada por Chartier (2023) como um fator que coloca em questão o modelo tradicional de ensino da língua, o qual, historicamente, concebe a escrita apenas como um sistema, código linguístico, ou seja, um objeto do conhecimento no processo de escolarização.

Cabe dizer que, neste estudo, a partir da perspectiva sociocultural, entende-se que os letramentos são plurais e representam os diversos usos e sentidos atribuídos à escrita. Por esse viés, letramentos são práticas sociais situadas, indissociáveis do contexto sociocultural e histórico; logo, relacionam-se às identidades dos sujeitos e das estruturas de poder que definem quais saberes são legitimados em uma sociedade (Street, 1984; 1992).

Pela perspectiva sociocultural, Street e Street (2014b) defendem que os letramentos desenvolvidos em contextos não escolares podem e devem ser integrados aos processos educativos, uma vez que constituem práticas culturais significativas. Para os autores, os letramentos configuram-se como práticas de leitura e escrita enraizadas nas experiências sociais e nos contextos de vida dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a escrita não se restringe ao domínio de habilidades técnicas, mas se constitui por meio de diferentes formas de uso, compreensão, interpretação e circulação social (Street, 2014a). Isso implica reconhecer que as práticas de leitura e escrita no contexto digital passam a mobilizar novas materialidades, linguagens e modos de interação.

Na mesma direção, Cope e Kalantzis (2003) ressaltam que, embora a escrita tenha sido historicamente a principal forma de construção de

[14] "Na medida em que a cultura escrita diz respeito ao(s) lugar(es) que o escrito ocupa em determinada sociedade, comunidade ou grupo social, reconhecemos implicitamente que esses lugares não são os mesmos para os diferentes sujeitos e grupos que vivem naquela sociedade" (Galvão, 2010, p. 220). Ou seja, não existe uma única cultura escrita, mas culturas escritas ou culturas do escrito.

significados, ela vem sendo progressivamente complementada e, em alguns contextos, substituída por modos visuais, sonoros, gestuais e digitais que ampliam as possibilidades comunicativas. Assim, uma pedagogia voltada ao ensino da leitura e da escrita deve integrar as múltiplas formas de expressão características das novas mídias digitais.

Nesse cenário de expansão da imprensa, da fotografia, do cinema, da televisão e dos computadores, a escola não pode permanecer centrada apenas na cultura impressa, embora esta continue sendo fundamental. É o que defende Garcez (2005), ao voltar-se especificamente para as mídias audiovisuais e propor sua inserção no cotidiano escolar, por aproximarem o ensino das formas de linguagem que fazem parte da vida dos sujeitos aprendizes.

Desse modo, o ensino da língua escrita não pode permanecer restrito à transmissão do código alfabético desvinculado das práticas sociais em que a escrita circula na contemporaneidade. Nessa seara, Soares (2002) argumenta que a tela, como novo espaço de escrita, produz mudanças significativas nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e entre o ser humano e o conhecimento. Tais transformações configuram o que a autora denomina letramento digital, entendido como um estado ou condição distinto daquele vivido por quem lê e escreve exclusivamente no papel.

A diferenciação entre o letramento da cultura impressa e o letramento digital sugere que ensinar a escrever, na contemporaneidade, exige reconhecer que a escola não pode formar leitores e escritores apenas para a cultura impressa, sob pena de ignorar os letramentos que os próprios alunos já exercem fora dela, em ambientes digitais. Nesse contexto, os Recursos Educacionais Digitais (RED) despontam como um dos meios pelos quais a escola pode incorporar, de forma situada, essas práticas de letramento já vivenciadas pelos estudantes.

O CIEB (2016) identifica que os RED podem promover quatro dimensões essenciais no processo de alfabetização: interação, personalização, criação de histórias e envolvimento familiar. Essas dimensões evidenciam o caráter sociocultural e colaborativo da aprendizagem mediada por tecnologias. Nesse sentido, observa-se que os RED não devem ser compreendidos apenas como ferramentas de apoio didático, mas como artefatos culturais que expressam e produzem novos modos de letramento. Desse modo, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para se tornar mediador de experiências de aprendizagem significativas (Freire, 1996). Essa mudança implica repensar o papel da escola na formação de sujeitos engajados na

construção de significados, capazes de interpretar e produzir textos nas múltiplas linguagens que caracterizam a cultura digital.

Embora os usos dos RED estejam em expansão, ainda persistem desafios quanto à sua integração reflexiva e pedagogicamente mediada às práticas educativas (Hitzschky *et al*., 2020). Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o letramento digital deve ser compreendido como parte integrante da formação cidadã, ao estabelecer que os estudantes desenvolvam a capacidade de compreender e utilizar as tecnologias digitais de forma consciente, crítica e ética em todas as etapas da Educação Básica. Tais diretrizes apontam para a necessidade de uma pedagogia voltada não apenas ao uso instrumental das tecnologias, mas também à formação de sujeitos capazes de participar ativamente da cultura digital.

A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento deste estudo, adotou-se uma metodologia sistemática, ancorada em uma pesquisa bibliográfica, que possibilitou uma análise ampla e detalhada dos usos dos Recursos Educacionais Digitais (RED), das práticas de letramento e do ensino da língua escrita no contexto da cultura digital.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa (Creswell, 2010) e caracteriza-se como bibliográfica (Gil, 2002). Do ponto de vista metodológico, possui caráter exploratório, uma vez que se propõe a ampliar a compreensão sobre as práticas de escrita e de letramento no meio digital, identificando tendências, desafios e possibilidades para futuras investigações. Esse tipo de abordagem permite ao pesquisador refinar o problema de pesquisa, formular hipóteses interpretativas e reconhecer caminhos teóricos e práticos que emergem do diálogo entre as fontes analisadas.

Conforme destaca Gil (2002), a pesquisa bibliográfica oferece ao pesquisador um panorama abrangente do conhecimento já produzido sobre o objeto de estudo, permitindo estabelecer diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e identificar lacunas, convergências e tensões presentes na literatura. Assim, o estudo aqui apresentado buscou assumir uma postura investigativa que não se limita à descrição dos conteúdos analisados, mas que procura interpretar criticamente os discursos e os contextos nos quais os usos das tecnologias digitais se inscrevem.

A investigação foi desenvolvida a partir do levantamento e da análise de produções acadêmicas, entre as quais se destacam artigos científicos e dissertações, disponíveis em bases de dados como o Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a SciELO. O recorte temporal contemplou o período de 2020 a 2025, o que possibilitou mapear as discussões mais recentes sobre o tema e identificar tendências relacionadas aos usos das tecnologias digitais na educação. Além das produções contemporâneas, foram mobilizadas obras de autores clássicos e referências fundamentais para a compreensão dos conceitos de letramento, cultura escrita e cultura digital, de modo a garantir uma análise contextualizada e teoricamente consistente.

Para a realização da revisão de literatura, elaborou-se uma *string* de busca geral, acompanhada de sinônimos e combinações de descritores relacionados ao tema, tais como "Recursos Educacionais Digitais", "letramentos", "ensino da escrita" e "cultura digital". O levantamento inicial resultou em 207 trabalhos, entre artigos científicos e dissertações.

Para a seleção do *corpus*, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: artigos e dissertações publicados em língua portuguesa entre 2020 e 2025, disponíveis nas bases de dados consultadas, que abordassem o uso de Recursos Educacionais Digitais em práticas de letramento na Educação Básica e apresentassem dados ou reflexões pertinentes ao tema. Como critérios de exclusão, foram consideradas teses, monografias, publicações em língua estrangeira, trabalhos não revisados por pares, produções duplicadas e estudos que não se relacionavam ao objeto de investigação.

Após a triagem inicial, 38 trabalhos foram selecionados para leitura integral, dos quais 12 compuseram o *corpus* final de análise. A seleção foi orientada pela busca de uma interpretação crítica dos sentidos produzidos, das concepções teóricas mobilizadas e dos modos de apropriação dos Recursos Educacionais Digitais nas práticas pedagógicas e de letramento.

Ressalta-se que foram priorizados trabalhos que tratam dos usos de Recursos Educacionais Digitais em práticas de letramento, publicados em território nacional, voltados à Educação Básica e com acesso gratuito e aberto. Esse critério visou garantir a democratização do conhecimento e o diálogo com a realidade das escolas públicas brasileiras, espaço no qual se materializam grande parte dos desafios e das possibilidades de integração das tecnologias digitais.

À luz dessas considerações, a próxima seção apresenta a discussão analítica das produções selecionadas, buscando identificar os usos dos

RED em práticas de letramento na Educação Básica, bem como os desafios e as possibilidades apontados pela literatura quanto à sua integração ao ensino da língua escrita.

OS RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Nesta seção, apresentam-se, inicialmente, as produções acadêmicas selecionadas na revisão de literatura. O *corpus* final é composto por 12 estudos, entre artigos científicos e dissertações, cujos títulos, autores e ano de publicação estão sistematizados no Quadro 01, a seguir.

Quadro 01: Estudos analisados na Revisão da Literatura.

Título	Autor	Ano
Língua, games e gamificação: avaliação de protótipos de ensino e recursos educacionais abertos	Liska	2022
O Diário Mágico: construção de um RED gamificado para o ensino de História integrado aos letramentos nos anos iniciais	Leite	2021
As potencialidades do Wattpad para o trabalho com a leitura e a escrita	Memento e Vieira	2023
Letramento digital no ensino de Língua Portuguesa: discussões teóricas e didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Neves	2021
Potencialidades educacionais do Wattpad: problematizando o conceito de cronotopo	Costa,Coelho e Tavares	2020
Alfabetização e os multiletramentos: uma proposta de formação docente em práticas de letramentos digital	Soares e Almeida	2020
Percepções de professores acerca do ensino da escrita na cultura digital em aulas de Língua Portuguesa durante a pandemia de Covid-19 (2020/2021)	Melo	2024
Nativos e inmigrantes digitales en el contexto de la COVID-19: las contradicciones de una diversidad de mitos	Cabero Almenara *et al.*	2023
Criação de videoaulas enquanto prática do multiletramento digital: uma proposta de formação voltada aos docentes	Silva	2024

A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos	Costa, Beviláqua e Fialho	2020
As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes	Aureliano e Queiroz	2023
Multimodalidade e multiletramentos na EMEF Santa Helena: práticas interativas para a docência em geografia	Abreu *et al.*	2023

Fonte: As autoras (2026).

Após a leitura integral dos estudos selecionados, foram identificadas unidades de registro que permitiram organizar os achados em duas categorias temáticas principais: I) a primeira relaciona os usos dos RED às práticas de letramento na Educação Básica; II) a segunda reúne os principais desafios e possibilidades de integração dos recursos digitais no ambiente escolar.

No que diz respeito à primeira categoria, "usos dos RED nas práticas de letramento", os estudos analisados (Leite, 2021; Liska, 2022; Abreu *et al*., 2023; Memento e Vieira, 2023; Costa; Coelho; Tavares, 2020; Soares; Almeida, 2020; Neves, 2021; Costa; Beviláqua; Fialho, 2020; Silva, 2024) evidenciam que os Recursos Educacionais Digitais têm sido mobilizados de formas diversas e complementares, abrangendo jogos digitais e gamificação, linguagem audiovisual e plataformas colaborativas de leitura e escrita.

Em relação ao uso de jogos digitais e da gamificação, o estudo de Leite (2021) apresenta o projeto Diário Mágico, um RED gamificado baseado em princípios de *game design*, como missões, desafios e recompensas, integrado às práticas de letramento. A pesquisa destaca que a ludicidade do recurso e o engajamento emocional por ele promovido favorecem a aprendizagem da escrita, sobretudo quando as atividades são orientadas por objetivos claros e pela autoria dos próprios estudantes. Essa abordagem aproxima-se da perspectiva de Chartier (2023) sobre a leitura como experiência plural e participativa, na qual o sujeito leitor se torna coautor do texto.

Liska (2022) avalia protótipos de ensino baseados em *games* e recursos educacionais abertos e adverte para um risco recorrente: o de se reproduzirem práticas tradicionais sob uma nova aparência tecnológica, sem que haja uma real transformação metodológica e epistemológica do ensino. Abreu *et al*. (2023), por sua vez, exploram a multimodalidade por meio da produção de jogos como atividades multimodais, articulando os

multiletramentos à prática docente e demonstrando que a criação de jogos pelos próprios estudantes potencializa tanto o raciocínio linguístico quanto a dimensão autoral da aprendizagem.

No campo das plataformas digitais e da escrita colaborativa, Memento e Vieira (2023) e Costa, Coelho e Tavares (2020) analisam o *Wattpad* como ambiente de leitura e escrita e demonstram que a interação entre leitores e escritores se amplia por meio de comentários, curtidas e da inserção de vídeos e áudios nos textos, configurando práticas efetivas de letramento digital. Soares e Almeida (2020), a seu turno, exploram o uso de *blogs* como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e portfólios digitais, compreendendo a escrita on-line como prática social contemporânea e espaço de interação discursiva.

Neves (2021) discute as bases teóricas e didáticas do letramento digital na Educação Básica, reforçando que as práticas de letramento mediadas por tecnologias digitais extrapolam o espaço físico da sala de aula e se inscrevem em um ecossistema de aprendizagens conectadas. Costa, Beviláqua e Fialho (2020) ampliam essa perspectiva ao articular o pensamento freiriano aos letramentos digitais e críticos, argumentando que os RED não devem se restringir à funcionalidade instrumental, mas contribuir para a problematização de desigualdades e para a promoção da participação democrática. Essa perspectiva dialoga com a concepção de letramento ideológico de Street (2014), segundo a qual ler e escrever implica compreender e intervir nas práticas sociais em que a linguagem se insere.

Silva (2024) destaca que a criação de videoaulas representa uma potente prática de multiletramentos digitais, pois o vídeo, enquanto linguagem híbrida, combina imagem e palavra e desperta a dimensão estética da aprendizagem. A autora demonstra que essa prática, quando inserida em um processo formativo intencional, contribui para o desenvolvimento da autoria docente e discente.

No que diz respeito à segunda categoria de análise, relativa aos desafios e possibilidades de integração dos Recursos Educacionais Digitais ao processo de escolarização, os estudos (Aureliano; Queiroz, 2023; Cabero Almenara *et al*., 2023; Soares; Almeida, 2020; Melo, 2024; Liska, 2022) evidenciam tensões importantes que persistem mesmo diante da expansão dos usos dos RED.

Aureliano e Queiroz (2023) identificam que os recursos digitais têm contribuído para a formação de uma nova identidade cultural entre os estudantes, marcada pela facilidade de acesso à informação, mas também pela dispersão e fragmentação da atenção. Cabero Almenara *et al*. (2023), por sua vez, questionam o mito do "nativo digital", demonstrando que a familiaridade com dispositivos não se traduz, necessariamente, em

competência crítica ou pedagógica; a simples exposição ao digital não assegura a capacidade de aprender, criar ou avaliar conteúdos com profundidade.

No que diz respeito à formação docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais, o estudo de Soares e Almeida (2020) constatou que, entre os professores investigados, prevalecia a falta de familiaridade com as TD em termos pedagógicos, o que evidencia uma lacuna na formação voltada às práticas de letramento digital.

Melo (2024), ao investigar as percepções de professores sobre o ensino da escrita na cultura digital durante a pandemia de Covid-19, identificou que muitos docentes relataram falta de preparo e de apoio institucional. A pesquisa evidencia, ainda, que a inserção da escrita digital é vista como um tabu por parte de alguns docentes, que a percebem como uma ameaça à tradição da escrita impressa, e que as produções escritas dos alunos no período remoto eram frequentemente rasas e imediatistas, marcadas por respostas curtas e cópias.

Os achados de Soares e Almeida (2020), Aureliano e Queiroz (2023) e Melo (2024) revelam, em conjunto, que a mudança pedagógica por meio dos RED depende essencialmente da intencionalidade pedagógica e da formação docente contínua. Como adverte Liska (2022), existe o risco de se reproduzirem práticas pouco produtivas da tradição escolar apenas com uma nova aparência tecnológica, sem uma real transformação metodológica.

Nessa direção, Cabero Almenara *et al*. (2023) reforçam que muitos professores acabam transferindo o modelo tradicional de ensino para o meio digital, utilizando as tecnologias apenas como suporte e não como linguagem. Isso confirma a crítica de Street (2014), segundo a qual não há letramento neutro: toda tecnologia carrega ideologias, escolhas e valores culturais que precisam ser compreendidos criticamente.

Melo (2024) e Soares e Almeida (2020) demonstram, e Neves (2021) reforça teoricamente, que o êxito das experiências com RED esteve diretamente associado ao momento formativo que antecedeu sua aplicação, evidenciando que a tecnologia, por si só, não transforma o ensino. É o professor mediador, consciente do potencial crítico e criativo das ferramentas digitais, quem ressignifica sua prática e conduz os estudantes à produção autônoma do conhecimento.

Os estudos analisados nesta revisão da literatura mostram, portanto, que os Recursos Educacionais Digitais, quando integrados ao ensino da escrita, podem materializar diversas práticas de letramento no contexto escolar, decorrentes da reconfiguração da cultura digital. No entanto, os desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e

à intencionalidade pedagógica permanecem como condições fundamentais para que essa integração se efetive.

O ensino da escrita, nesse contexto, constitui-se como uma prática em travessia entre o impresso e o digital, entre o técnico e o cultural, entre a tradição e a invenção, uma travessia que só se sustenta quando políticas educacionais e práticas pedagógicas reconhecem que os usos dos recursos digitais exigem permanente ressignificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo mapear, na literatura acadêmica brasileira recente, os usos dos Recursos Educacionais Digitais (RED) em práticas de letramento na Educação Básica. Buscou-se, de forma específica, identificar como esses recursos têm sido empregados no processo de escolarização, evidenciando os desafios e as possibilidades de sua integração ao ensino da língua escrita.

Os estudos revisados revelam que os RED possuem grande potencial para ampliar as práticas de letramento e fortalecer o protagonismo dos estudantes. Contudo, letrar é formar sujeitos capazes de participar criticamente das práticas de leitura e escrita; no contexto digital, isso implica compreender, refletir e interagir com múltiplas linguagens, o que não se realiza pelo simples acesso aos recursos tecnológicos digitais.

Persistem, ainda, desafios significativos: a carência de formação docente específica, a resistência pedagógica, a limitação estrutural das escolas e a tendência de reduzir as tecnologias digitais a meras ferramentas técnicas evidenciam que a transformação pedagógica só ocorre quando a tecnologia é compreendida como linguagem e prática cultural, e não como substituição de métodos tradicionais.

Conclui-se que o ensino da língua escrita na cultura digital exige a ressignificação permanente das práticas pedagógicas, sustentada pela compreensão dos letramentos como prática social. Afinal, se um RED não possibilita processos de aprendizagem que seriam difíceis ou inatingíveis pelos recursos tradicionais, corre-se o risco de reforçar a inércia do ensino de sempre, agora apenas transposta para novos suportes digitais, o que nos convida a permanecer em travessia.

REFERÊNCIAS

ABREU, J.; ILHA LOPES, M.; BATISTA, N. Multimodalidade e multiletramentos na Escola Municipal de Educação Fundamental Santa Helena: Práticas interativas para a docência geografia. **Estrabão**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 732–739, 2023.

ARAÚJO, E. B. **Formação docente e residência pedagógica**: reflexões sobre usos das tecnologias digitais e práticas de letramentos durante a pandemia da COVID- 19. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação. 2024.

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 39, n. 39, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasilia, DF, 2017.

CABERO ALMENARA, J.; VALENCIA ORTIZ, R. **Nativos e inmigrantes digitales en el contexto de la COVID-19**: las contradicciones de una diversidad de mitos. Texto Livre/Belo Horizonte, 2023.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Notas técnicas #02: Recursos educacionais digitais para a alfabetização. São Paulo: Cieb, 2016.

CHARTIER, R. Cultura escrita e mundo digital: mutações, desafios e perspectivas. *In*: BOTO, C. (org.) **Cultura Digital e Educação**. São Paulo: Contexto, 2023, p. 57-85.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures (Literacies). 2a ed. Editora Routledge. 2003.

COSCARELLI, C. Alfabetização e Letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2017, p. 25-40.

COSTA, A. R.; FIRPO BEVILÁQUA, A.; FIALHO, V. R. A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1–16, 2020.

COSTA, M. R. M.; COELHO, P. M. F.; TAVARES, S. M. N. Potencialidades educacionais do Wattpad: problematizando o conceito de cronotopo. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. M. História das Culturas do Escrito: Tendências e Possibilidades de Pesquisa. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Ed.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 218-248.

GARCEZ, L. H. C. Tecnologias audiovisuais: a TV e vídeo na escola. A leitura da imagem. *In*: **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p.106 – 111.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. GOMES, Y. L.S.; FEITOSA, A. D. S. ; SILVA, A. D. L. ; ARAUJO, E. B. .
Tecnologias Digitais e Práticas de Letramento: implicações para o ensino de
Língua Portuguesa no contexto pós-pandemia. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 10, p. 158-170, 2024.

HITZSCHKY, R. A; ARRUDA, J. S; CASSIANO, A. T.V; LIMA, C. A; SIQUEIRA, LM.R.de C; FILHO, J. A. C. Formação docente e artefatos digitais: análise de Recursos Educacionais Digitais (RED) e a exploração de um repositório educacional digital. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 26, 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020.

KENSKI, V. Cultura Digital. [Verbete]. *In*: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.

LEITE, E. L. O **Diário Mágico**: construção de um RED gamificado para o ensino de História integrado aos letramentos nos Anos Iniciais. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

LISKA, G. R. **Língua, games e gamificação**: avaliação de protótipos de ensino e recursos educacionais abertos. Educação em Foco. 2022.

MELO, R. S. **Percepções de professores acerca do ensino da escrita na cultura digital em aulas de Língua Portuguesa durante a pandemia de Covid-19 (2020 / 2021).** Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, 2024.

MEMENTO, R. A. A.; VIEIRA, M. S. As potencialidades do wattpad para o trabalho com a leitura e a escrita. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023.

NEVES, B. A. R.; SILVA, C. B.; VASCONCELLOS, R. P. M.; LUA, P. C. C. Letramento
digital no ensino de Língua Portuguesa: discussões teóricas e didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental / Digital literacy in Portuguese Language teaching: didactic discussions for the early years of elementary school. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 18065–18084, 2021.

SANTOS, L. M. L; GARCIA, A. S. **Recurso educacional digital como auxiliar no ensino e aprendizagem escolar**. Vitória: Editora Observatório de la Economía Latino Americano, 2023.

SILVA, D. M. **Criação de videoaulas enquanto prática do multiletramentos digital**: uma proposta de formação voltada aos docentes. 2024. 86 f. Dissertação (Mestrado em [Pós-Graduação Educacional em Tecnologia Educacional, inferido]) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, R. C.; ALMEIDA, V. D. Alfabetização e os multiletramentos: uma proposta de formação docente em práticas de letramentos digital. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 34, n. 2, p. 175-197, jul./dez. 2020.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, B. **Literacy in Cross-Cultural perspective**: Implications for policy and practice. Conference of the Australian Council for Adult Literacy (Sydney, New South Wales,
Australia, October 9-11, 1992.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014a.

STREET, B; STREET, J. A escolarização do letramentos. *In*: **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramentos no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014b, p. 127-148.



Capítulo 9

Formação inicial de professores: a utilização do AVA no processo de ensino e aprendizagem de licenciandos da EAD

Jacely Alves Florêncio Silva Herculano
Cleide Jane de Sa Araujo Costa
Maria Aparecida Pereira Viana

Refletir acerca do Ambiente Virtual de Aprendizagem oportuniza um olhar crítico e aprofundado acerca da sua funcionalidade e contribuições no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao âmbito da EaD. Burnham, Souza, Araujo, Riccio e Pereira (2012, p. 142), afirmam que o AVA, "[...] considerando a vertente do virtual relacionada à informatização, é um ambiente que se estabelece a partir das tecnologias em rede". Quanto à compreensão do virtual perpassando o problematizar e sua potencialidade, "[...] os AVA podem ser vistos como espaços de aprendizagem onde se ampliam as possibilidades de construção de conhecimento, pois, em potência, são ambientes que promovem e fomentam o questionamento [...]" (Burnham; Souza; Araujo; Riccio; Pereira, 2012, p. 142).

Trazendo como temática principal de investigação o Ambiente Virtual de Aprendizagem, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: o que revelam as pesquisas científicas acerca do AVA na formação inicial de professores da EaD, pensando suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem? O objetivo geral consiste em analisar mediante o estudo de uma pesquisa bibliográfica as possibilidades resultadas do AVA no processo de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores da EaD.

Como objetivos específicos da pesquisa, buscamos identificar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem; verificar como as interações acontecem no AVA, identificar as contribuições das interações para o processo formativo; mapear o Ambiente Virtual de Aprendizagem explicitado nos estudos científicos analisados.

Esta pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo pesquisa bibliográfica. Recorremos a Matar e Ramos (2021), a fim de fundamentar o respectivo estudo. Compreendendo a importância da interpretação frente ao estudo qualitativo, conforme evidenciado pelos autores. Apoiamo-nos em Gil (2002), no qual trata acerca da relação existente entre pesquisa bibliográfica e estudo do tipo exploratório. Para análise dos dados fundamentamos em Bardin (2016), por intermédio da análise de conteúdo.

O respectivo estudo traz como temática de discussão o Ambiente Virtual de Aprendizagem, perpassando a aprendizagem de futuros professores, focalizando assim, a formação inicial. Propicia importantes reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem somado ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Reflete sobre as

interações, bem como a relevância da comunicação e participação na construção de saberes. Contempla as minúcias de uma formação a distância, permeada pela mediação do professor, mas também da colaboração existente entre todos os que fazem parte desse ambiente de aprendizagem.

Os principais autores que fundamentam o respectivo estudo são: Azara Filho (2025), discutindo acerca do Moodle, perpassando o seu funcionamento; Souza, Oliveira e Fireman (2024), refletindo importantes questões acerca da utilização do AVA Moodle na formação inicial de professores; Motta e Viana (2019), abordando sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, considerando sua importância, funcionalidade e refletindo acerca da formação docente; Burnham, Souza, Araujo, Riccio e Pereira (2012), explicitando sobre o AVA Moodle, evidenciando potencialidades para o desenvolvimento da construção de saberes por intermédio da colaboração, bem como discutindo acerca de alguns recursos que fazem parte desse ambiente de aprendizagem; Silva e Mercado (2007), refletindo acerca da utilização do AVA na formação de professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Motta e Viana (2019), entendem que os AVA consistem em espaços que proporcionam "[...] a realização de experimentações cognitivas e pesquisas, implicando ludicidade, manipulação de objetos do ambiente, perturbações, bem como interação com outros sujeitos" (Motta; Viana, 2019, p. 103). O AVA expressa múltiplas possibilidades aos sujeitos que o utilizam, oportunizando que os discentes não apenas tenham contato com os materiais e recursos disponíveis, mas que interajam entre si, como também com professores e tutores, oportunizando uma aprendizagem participativa, reflexiva e autônoma.

De acordo com Azara Filho (2025), as atividades disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem podem ser classificadas enquanto, "coletivas", "colaborativas" ou "individuais". Elas podem expressar diferentes maneiras de acompanhamento, mas também de avaliação. De modo que a interação que ocorrerá para a realização das atividades poderá ser diferente, conforme a realização de cada uma. As atividades coletivas propiciam a participação de todos, ainda que realizadas individualmente, tendo em vista que é possível a visualização por todos os participantes de tal ambiente.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, Motta e Viana (2019, p. 108), destacam que: "O professor, quando atua de forma efetiva,

orientando e acompanhando o processo de ensino e aprendizagem, medeia a aprendizagem coletiva de forma dinâmica [...]". Tal compreensão leva-nos a pensar sobre o papel docente frente a um ensino que proporcione uma aprendizagem pautada na interação, isto é, o estudante não está sozinho na construção de conhecimentos por meio do AVA, mas esse ambiente de aprendizagem pode ser um espaço potencializador de aprendizagens, desde que, o professor, enquanto importante agente desse processo possa mediar essa construção de saberes.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, visando a reflexão e a interpretação dos dados encontrados (Matar; Ramos, 2021). Consistindo em uma pesquisa bibliográfica no qual "[...] pressupõe a leitura e a análise dos textos escolhidos" (Matar; Ramos, 2021, p. 127), possuindo caráter exploratório. Gil (2002, p. 44), evidencia que: "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas".

Para a realização da pesquisa foram definidos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos estudos científicos, conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Estudos que sejam de caráter científico.	Estudos que não sejam de caráter científico.
Pesquisas científicas publicadas nos últimos cinco anos (2021-2025).	Pesquisas científicas que não tenham sido publicadas nos últimos cinco anos (2021-2025).
Estudos científicos que abordam acerca do AVA no âmbito do Ensino Superior.	Pesquisas científicas que não reflitam acerca do AVA no âmbito do Ensino Superior.
Estudos científicos que compreendam acerca do AVA na formação inicial de professores da EaD.	Estudos científicos que não compreendam acerca do AVA na formação inicial de professores da EaD.
Pesquisas que se caracterizam por artigos	Pesquisas que não se caracterizam por artigos

científicos, teses e dissertações.	científicos, teses e dissertações.
Pesquisas científicas que estejam disponíveis de forma gratuita e que se encontrem com acesso aberto.	Pesquisas científicas que não estejam disponíveis de forma gratuita e que se encontrem com acesso fechado.
Pesquisas científicas que tratem acerca do funcionamento do AVA, perpassando o processo de ensino e aprendizagem na EaD, trazendo como foco de análise os licenciandos.	Pesquisas científicas que não tratem acerca do funcionamento do AVA, perpassando o processo de ensino e aprendizagem na EaD.
Estudos científicos de caráter nacional	Estudos científicos que não sejam de caráter nacional.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Os critérios de inclusão e exclusão organizados para a realização da pesquisa bibliográfica foram definidos com o intuito de realizar um levantamento adequado dos estudos científicos que atendessem aos critérios definidos. Facilitando o processo de seleção das pesquisas que compreendem diretamente os objetivos da presente investigação.

As bases de dados utilizadas para a estruturação do respectivo estudo foram: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes, Repositório da UFAL e Scielo. Para que fosse possível a seleção das pesquisas científicas foi necessário pensar previamente as chaves de busca que seriam utilizadas para a seleção das pesquisas.

Foram organizadas as chaves de busca: “Ambiente Virtual de Aprendizagem” AND “Formação inicial de professores”, "Ambiente Virtual de Aprendizagem" OR "AVA" AND "Ensino e Aprendizagem", "Educação a distância" AND “AVA”. Conforme evidenciado foram utilizados os operadores booleanos com o intuito de combinar os termos e obter uma maior precisão nos resultados das buscas, somando um termo ao outro com a utilização de “AND”, como também propiciando a possibilidade de encontrar um termo ou outro com a utilização de “OR”.

No quadro 2, encontram-se descritos os resultados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Quadro 2 - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes		
Chaves de Busca	Quantitativo geral	Quantitativo selecionado
“Ambiente Virtual de Aprendizagem” AND “Formação inicial de professores”	57	0
"Ambiente Virtual de Aprendizagem" OR "AVA" AND "Ensino e Aprendizagem"	55	2
"Educação a distância" AND “AVA”	70	0

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Durante a seleção dos estudos científicos, foram observadas que várias pesquisas estavam direcionadas para o trabalho docente, como também para estudantes da Educação Básica, ou até mesmo para o Ensino Superior, contudo, não abordavam acerca de licenciaturas na EaD. Outras pesquisas encontradas não focalizavam apenas licenciaturas, mas traziam outras graduações no mesmo estudo, resultando também na exclusão de tais pesquisas. Além disso, foram excluídos os estudos que não trouxeram o AVA como foco investigativo, perpassando o processo de ensino e aprendizagem dos licenciandos.

No quadro 3 estão explicitados os resultados dos estudos encontrados no Portal de periódicos da Capes.

Quadro 3 - Portal de Periódicos da Capes

Portal de Periódicos da Capes				
Chaves de Busca	Quantitativo geral	Acesso aberto	Acesso fechado	Quantitativo selecionado
“Ambiente Virtual de Aprendizagem” AND “Formação inicial de professores”	22	22	0	0
"Ambiente Virtual de Aprendizagem" OR "AVA" AND "Ensino e Aprendizagem"	306	302	4	1
"Educação a distância" AND “AVA”	42	42	0	1

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Ao longo da seleção realizada na base de dados foi observado inicialmente o título dos estudos científicos que estavam mais direcionados

para os objetivos da pesquisa. Títulos que não mencionaram formação de professores, AVA, ou EaD e já indicava outro direcionamento de pesquisa, não foram realizadas as leituras dos resumos. Porém, os títulos que já traziam algum desses direcionamentos foram realizadas as leituras dos resumos e palavras-chave, ocorrendo a seleção ou não. Observou-se por meio dos títulos que várias pesquisas estavam voltadas para a área da saúde, não ocorrendo a seleção de tais estudos.

Em algumas pesquisas que não deixaram claro se tratava de formação inicial de professores foi realizada a leitura da metodologia da pesquisa. Após a seleção inicial foi realizada a leitura na íntegra, mesmo ao longo da leitura observou-se que alguns estudos não estavam diretamente relacionados aos critérios de inclusão, inclusive, não deixavam claro se tratava do ensino no âmbito da EaD, o que também resultou na exclusão.

No quadro 4, estão evidenciados os resultados obtidos por meio do Repositório da UFAL.

Quadro 4 - Repositório da UFAL

Repositório da UFAL		
Chaves de Busca	Quantitativo geral	Quantitativo selecionado
“Ambiente Virtual de Aprendizagem” AND “Formação inicial de professores”	3	0
"Ambiente Virtual de Aprendizagem" OR "AVA" AND "Ensino e Aprendizagem"	2	0
"Educação a distância" AND “AVA”	0	0

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Nota-se que o quantitativo de trabalhos foi consideravelmente pouco, tendo em vista as chaves de busca utilizadas. Diante dos critérios de seleção estabelecidos previamente, não foram encontradas pesquisas que atendessem a tais critérios. Foram encontradas pesquisas acerca do AVA, contudo, algumas delas direcionadas para a Educação Básica e algumas voltadas para o Ensino Superior, mas que não estavam direcionadas para os objetivos do respectivo estudo.

No quadro 5, encontram-se explicitados os resultados alcançados na base de dados Scielo.

Quadro 5 - Scielo

Scielo		
Chaves de Busca	Quantitativo geral	Quantitativo selecionado
“Ambiente Virtual de Aprendizagem” AND “Formação inicial de professores”	1	0
"Ambiente Virtual de Aprendizagem" OR "AVA" AND "Ensino e Aprendizagem"	0	0
"Educação a distância" AND “AVA”	1	1

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na base de dados Scielo, é possível notar por meio do quadro 5, que pouquíssimos trabalhos foram encontrados, tendo em vista a utilização das respectivas chaves de busca. Do total de dois estudos científicos que foram encontrados, apenas um foi selecionado.

No quadro 6, estão evidenciadas as principais informações acerca das pesquisas científicas selecionadas e utilizadas para a realização do estudo. Diante do levantamento detalhado e criterioso nas bases de dados, apenas cinco estudos foram selecionados.

Quadro 6 - Pesquisas científicas selecionadas

Autores / Ano	Base dados	Tipo	Principais Questões
Lopes (2022)	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Dissertação	A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Paraná, mais precisamente no curso de Pedagogia EaD, por intermédio de questionários on-line e observação do AVA. Busca identificar quais são os domínios teóricos e tecnológicos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes da EaD.

Fonseca (2022)	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Dissertação	O estudo buscou investigar se os estudantes do curso de Pedagogia da modalidade a distância, mais especificamente de uma Universidade Pública de Minas Gerais, expressam habilidades que os identificam como autônomos. Foram realizados questionários on-line, como também análise no AVA, lócus da pesquisa.
Oliveira; Ferreira; Silva (2024)	Portal de Periódicos da Capes	Artigo	A pesquisa teve como objetivo analisar tanto as interações, como a interatividade no AVA de uma disciplina do curso de Pedagogia da UAB-UFAL, bem como identificar a concepção do estudante acerca da influência da interação em meio ao processo de ensino e aprendizagem.
Maciel; Miskulin (2022)	Portal de Periódicos da Capes	Artigo	O artigo científico traz algumas reflexões acerca de uma pesquisa de doutorado. Abordando sobre os aspectos do processo de Avaliação online, por meio da disciplina de Pré-cálculo II, na licenciatura em Matemática a distância. Tendo como foco de discussão as interações ocorridas nos fóruns de discussão do AVA utilizados no curso. Participaram da pesquisa o professor da disciplina, tutoras e discentes.
Silva; Paiva (2023)	Scielo	Artigo	O estudo reflete acerca da organização do AVA, trazendo o ponto de vista dos estudantes, bem como as singularidades que perpassam os processos de interação. A pesquisa foi realizada por meio de questionário com estudantes de várias licenciaturas da EaD da UFRN.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016). No qual consiste em um conjunto de técnicas visando analisar as comunicações, a fim de obter de forma sistemática o conteúdo dessas mensagens, perpassando ainda a interpretação e a inferência. A análise de conteúdo vai além do que se encontra explícito, buscando compreender o que se encontra evidenciado atrás das palavras. (Bardin, 2016).

Considerando as fases que compõem a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016) foram realizadas a “pré-análise”, a “exploração do material” e o "tratamento dos resultados, inferência e interpretação”. Com base nos objetivos da pesquisa ocorreu a seleção dos estudos científicos evidenciados anteriormente, considerando ainda os critérios de inclusão e exclusão para uma seleção significativa, bem como a “leitura flutuante”, consistindo no contato com os estudos a serem analisados. No processo de “exploração do material” foi realizada a codificação, perpassando a compreensão das unidades de registro e unidades de contexto. Como explicita Bardin (2016), a unidade de contexto serve para propiciar a codificação da unidade de registro, sendo, por exemplo, a frase para a palavra, como também o parágrafo para o que pode ser denominado por tema.

As unidades de registro consistem em palavras que evidenciam sentidos e ao mesmo tempo são recorrentes ao longo das pesquisas analisadas, trazendo importantes contribuições para os objetivos propostos. A partir das unidades de registro, levando em consideração as unidades de contexto, foram pensadas as seguintes categorias de análises: ensino e aprendizagem no contexto da EaD: refletindo a autonomia; interação e mediação na relação professor-aluno, aluno-aluno e AVA.

Para a primeira categoria foram compreendidas as unidades de registro que conversam entre si ao longo dos estudos, isto é, autonomia, ensino e aprendizagem. No que se refere à segunda categoria de análise, destacam-se as unidades de registro interligadas entre si: interação, mediação e comunicação. Nas próximas seções serão explicitadas as análises das categorias, juntamente com as unidades de registro e unidades de contexto.

ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EAD: REFLETINDO A AUTONOMIA

Ao longo das leituras e análises realizadas é perceptível que ao aprofundarmos o olhar para o Ambiente Virtual de Aprendizagem

conseguimos perceber a importância que o processo de autonomia exerce no desenvolvimento dos licenciandos no contexto da formação inicial, atrelado a isso, o processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira, Ferreira e Silva (2024, p. 2382), enfatizam que: "[...] os AVA, vão além da representação da sala de aula presencial, pois englobam o uso de mídias e recursos que permitem que o ensino e a aprendizagem ultrapassem barreiras geográficas e de tempo". Complementando o respectivo entendimento, Silva e Paiva (2023, p. 5), compreendem que: "[...] a virtualidade da EaD não se configura como dispersão, ausência, mas, ao contrário, exige liberdade e autonomia com responsabilidade".

Verifica-se a convergência de reflexões trazidas por Oliveira, Ferreira e Silva (2024) e Paiva (2023), no sentido de entender que o processo de ensino e aprendizagem não é estático, mas perpassa a flexibilidade do estar junto de forma virtual, construindo e compartilhando conhecimento. Quanto à autonomia na EaD, Souza, Oliveira e Fireman (2024), trazem importantes reflexões que se somam aos estudos realizados por Fonseca (2024), resultando em significativas contribuições para o desenvolvimento do respectivo estudo.

Souza, Oliveira e Fireman (2024), destacam que na EaD há uma predominância da autonomia no que se refere ao aprendizado. Enfatizando a importância da reflexão por parte dos docentes "[...] em como vêm sendo utilizadas as ferramentas da plataforma *Moodle*, enquanto instrumento pedagógico, com o objetivo de proporcionar um ambiente dinâmico e construtivo" (Souza; Oliveira; Fireman, 2024, p. 195). Enquanto, Fonseca (2022, p. 17), esclarece que: "Se um indivíduo é autônomo, é capaz de atuar e administrar sua aprendizagem [...] gerando uma necessidade de estar em constante busca no seu desenvolvimento intelectual, tornando-se um aluno ativo [...]". Essas reflexões permitem compreender que há um olhar direto para os professores enquanto importantes agentes do seu fazer pedagógico, mas também a importância do exercício da autonomia desenvolvido na prática pelos estudantes. Revelando que o trabalho exercido pelo professor influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem, de modo que pode oportunizar estudantes com maior autonomia. Concomitantemente em que, uma vez exercida a autonomia pelos

estudantes, há o interesse em buscar e almejar a conquista de conhecimentos.

Ainda nesse entendimento, a vivência do estudante no AVA propicia o estímulo do seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, de modo que: "A ênfase na questão da autonomia, exige dos alunos habilidades que podem ser adquiridas com dedicação,

interesse e compromisso nos estudos" (Fonseca, 2022, p. 54). A autonomia do sujeito é instigada de modo a promover potencialidades que possam influenciar diretamente no seu processo formativo. Esse processo reflete na forma como os estudantes concebem a vivência na EaD (Fonseca, 2022).

Na ampliação do olhar para a autonomia, Lopes (2022, p. 101), em sua dissertação de mestrado, enfatiza ao longo dos dados da pesquisa, que: "[...] 41,5% dos educandos afirmaram que sentiram necessidade de consultar fontes diferentes das disponibilizadas no AVA". Fica evidente que a autonomia no processo de ensino e aprendizagem perpassa o ir além do que se encontra disponibilizado no AVA, agregando possibilidades ao processo formativo. Fonseca (2022, p. 66), complementa esse entendimento enfatizando que: "[...] a maioria recorre a outras fontes de busca para conseguir sanar suas dúvidas, mostrando assim autonomia em seu processo de aprendizagem".

Ainda nessa direção, evidencia importantes reflexões, destacando que, quando os estudantes precisam resolver alguma atividade e não compreendem os conteúdos, entram em contato com professores, tutores, colegas, mas também acessam vídeos no YouTube, pesquisas na internet, dentre outras possibilidades (Fonseca, 2022). Percebe-se a significância do desenvolvimento autônomo dos estudantes, atrelado ao processo formativo na EaD, pois não há como falar em educação a distância sem considerar a flexibilidade que a envolve e a dinamicidade do meio digital.

Considerando a complementaridade das discussões realizadas pelos estudiosos em torno da autonomia, apoiamo-nos em Silva e Mercado (2007), cujos estudiosos entendem que a EaD, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, oportuniza que discentes e docentes se conectem tornando possível o processo de ensinar e aprender, em uma relação permeada pela construção de conhecimentos, de modo que o aluno não seja passivo, mas ativo em sua formação. O professor não é detentor de todo conhecimento, mas mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Sendo oportunizado por meio do AVA, não apenas a construção de conhecimento, mas também o despertar da autonomia dos sujeitos, instigando educandos ativos e participativos na construção da aprendizagem.

INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, ALUNO-ALUNO E AVA

Pensar acerca do AVA e compreendê-lo considerando a sua funcionalidade e promoção da aprendizagem, requer entender o processo de interação que permeia a vivência em tal ambiente, principalmente no âmbito da EaD. Foi notável ao longo das pesquisas selecionadas que o processo de interação, colaboração e mediação tiveram destaque, no que tange o Ambiente Virtual de Aprendizagem, levando em consideração a formação inicial de professores no âmbito da EaD.

Conforme Oliveira, Ferreira e Silva (2024, p. 2385), "A comunicação e interação acontece de várias formas dentro do AVA [...]". Decantando que essas formas de interação acontecem da seguinte maneira: "mesmo tempo e lugares diferentes", "tempos diferentes e no mesmo lugar", "tempos e lugares diferentes" (Oliveira; Ferreira; Silva, 2024). Evidencia-se a flexibilidade que o AVA propicia no processo de interação, uma vez que, não se restringe em um único tempo e lugar. Professores e alunos podem estar separados geograficamente, mas conseguem ter momentos síncronos e assíncronos de trocas e construção de saberes.

Outro olhar trazido por Motta e Viana (2019), que integra o apresentado por Oliveira, Ferreira e Silva (2024), diz respeito à aprendizagem, considerando que deve ocorrer por meio do processo de interação e participação. Tendo em vista que no AVA, a interação existente entre professor e aluno expressa significativa influência no processo de aprendizagem, perpassando a construção de conhecimentos, bem como a potencialização da comunicação. "É através da cooperação, colaboração e participação que se dá a aprendizagem significativa" (Motta; Viana, 2019, p. 109).

O processo de interação e mediação é fator fundamental para que a aprendizagem aconteça. "Na EaD a interação entre tutor-aluno, professor-aluno e aluno-aluno é essencial para estabelecer o diálogo, possibilitando a mediação das relações de ensino e aprendizagem, com o uso dos recursos tecnológicos [...]" (Fonseca, 2022, p. 62). Não há como pensar em ensino a distância sem dar ênfase ao processo de interação e comunicação entre os sujeitos envolvidos, pois é por meio do compartilhamento e troca de saberes que os estudantes vão construindo conhecimento e se percebendo ao longo do processo formativo.

Perpassando esse entendimento, a participação e interação do professor pode contribuir diretamente para que os estudantes possam se sentir pertencentes ao espaço, diminuindo a sensação de solidão.

Além disso, reduzindo a desmotivação que possa surgir ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Destacando-se a necessidade de feedback pelo professor e tutor (Silva; Paiva, 2023).

Em convergência com Motta e Viana (2019) e Fonseca (2022); Burnham, Souza, Araujo, Riccio e Pereira (2012, p. 144) compreendem que "[...] o grande desafio do trabalho nos AVA é oportunizar processos de aprendizagem, colaboração, cidadania e principalmente de participação". Nesse processo de participação, destacam a coautoria, de maneira que o professor enquanto mediador das interações entre os discentes e com o conhecimento, pode instigar o desenvolvimento de uma aprendizagem pautada na troca de saberes, levando em consideração a interação e a criticidade (Burnham; Souza; Araujo; Riccio; Pereira, 2012).

Infere-se que vivenciar a formação no AVA é também estar disposto a colaborar, o processo de aprendizagem não ocorre sem movimento, isto é, se faz necessário interagir com os recursos disponibilizados, mas também com o outro. A interação perpassa a dimensão do envolvimento e compartilhamento. É por intermédio das trocas de saberes que a aprendizagem vai sendo construída e o estudante vai compreendendo a significância do seu processo formativo, que não é estático, mas envolve a participação, a interação, a colaboração, mas também a mediação do professor (Burnham; Souza; Araujo; Riccio; Pereira, 2012).

> [...] os recursos tecnológicos auxiliam na criação e desenvolvimento da relação e interação pedagógica, e a utilização do Fórum é um recurso que complementa as outras ferramentas utilizadas, já que o fórum é essencial para promover essa interação dinâmica entre os participantes, pois possibilita a troca de discussões, questionamentos, posicionamentos entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Fonseca, 2022, p. 83-84).

Nota-se a significância do fórum no Ambiente Virtual de Aprendizagem, enquanto um espaço dinâmico, de troca e discussões. Em consonância com essa compreensão, Maciel e Miskulin (2022), identificam que tanto o fórum quanto o chat podem favorecer a participação, estimulando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. "[...] em que todos ressignificam suas aprendizagens a partir do retorno dos demais sobre suas postagens, num processo de Coavaliação" (Maciel; Miskulin, 2022, p. 14).

Vivenciar a formação inicial no AVA é também ter a possibilidade de interagir por meio dos recursos disponibilizados, sendo protagonista da sua aprendizagem. Nesse entendimento, tem-se a concepção de

Oliveira, Ferreira e Silva (2024), acerca da interação por meio dos recursos disponibilizados no AVA, evidenciando que: "[...] apesar do e-mail ser mais utilizado, além do fluxo de mensagens em atividades, o fórum é o recurso mais usado como ferramenta de interação dentro do AVA" (Oliveira; Ferreira; Silva, 2024, p. 2390).

Há um destaque no que tange ao que mais promove a interação entre os estudantes, consistindo na possibilidade de dialogar com os trabalhos dos colegas e a explicitação de dúvidas (Oliveira; Ferreira; Silva, 2024). Denota-se que a mediação do professor é fundamental nesse processo, a fim de propiciar uma dinâmica de atividades que instiguem aos alunos o movimentar-se ao longo do seu processo formativo, utilizando os recursos como agregadores na construção da aprendizagem. De acordo com Azara Filho (2025), as atividades coletivas podem ser consideradas colaborativas, levando em consideração que a "[...] construção da aprendizagem e a composição do resultado final da atividade, mesmo que as submissões sejam individuais, são constituídos de forma colaborativa" (Azara Filho, 2025, p. 64). O AVA, por meio do Moodle, possibilita esse processo de construção coletiva, além das atividades individuais, sendo instigada a participação ativa dos discentes. Não sendo compreendido tal ambiente de aprendizagem enquanto repositório, mas enquanto espaço capaz de promover atividades que proporcionem

> uma aprendizagem participativa e colaborativa. (Azara Filho, 2025).

Ressalta-se a importância de propiciar aos futuros professores a oportunidade de interação e criação de significados no seu processo de ensino e aprendizagem, enquanto futuro educador. Ao longo das pesquisas selecionadas nas bases de dados foi observada a relevância desse espaço de interação e construção de saberes, enquanto promotor de aprendizagens. O AVA identificado nas pesquisas foi o Moodle, não tendo sido identificado outro Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Portanto, a reflexão sobre o AVA merece atenção quanto à maneira pela qual é pensado pelos professores, mas também como é utilizado pelos alunos. Nota-se que é um espaço que estimula potencialidades e, conforme explicitam Oliveira, Ferreira e Silva (2024); Silva e Paiva (2023); Lopes (2022); Fonseca (2022); Maciel e Miskulin (2022), em suas pesquisas, depreende-se que promove possibilidades que contribuem diretamente na formação do futuro docente. Ter acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem não significa que é garantia de uma aprendizagem efetiva, contudo, quando há um bom planejamento e organização, torna-se um espaço potencializador de trocas de experiências, vivências e compartilhamento de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão de pesquisa que o presente estudo buscou responder evidenciou-se por meio da seguinte pergunta: o que revelam as pesquisas científicas acerca do AVA na formação inicial de professores da EaD, pensando suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem? Na primeira categoria foram evidenciadas as unidades de registro; autonomia, ensino e aprendizagem. A segunda categoria foi caracterizada pelas unidades de registro; interação, mediação e comunicação.

Ao longo das discussões realizadas foi possível observar o quanto na primeira categoria de análise "Ensino e aprendizagem no contexto da EaD: refletindo a autonomia", ficou evidenciado ao longo dos estudos, a relevância que a autonomia exerce no processo de ensino e aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Estudar a distância exige que o aluno seja ativo nesse processo de construção de conhecimentos, explorando os recursos disponibilizados no ambiente virtual, mas também indo além, sendo protagonista de sua aprendizagem.

O AVA oportuniza possibilidades de interação, comunicação e participação, além da mediação do professor frente a esse processo, permitindo refletir acerca da segunda categoria analisada; "Interação e mediação na relação professor-aluno, aluno-aluno e AVA". O docente exerce importante papel no desenvolvimento e encaminhamento da disciplina, de modo que o discente recebe influência do espaço em que está inserido, bem como das atividades propostas e recursos disponibilizados. O Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilita o desenvolvimento da interação dos discentes, não apenas com professores, tutores e colegas de turma, mas também com o próprio ambiente, de modo que seja pensado e planejado para tal desenvolvimento. Além disso, cursar uma licenciatura por meio da EaD, tendo como espaço de aprendizagem e comunicação o AVA, requer disciplina e organização por parte do próprio estudante.

Nota-se que as categorias de análise conversam entre si, possibilitando o entendimento de que ao refletir sobre o AVA, é preciso entender as minúcias da sua utilização. Não há como pensar um espaço de formação sem levar em consideração todo o processo que envolve o ensinar e o aprender. A autonomia é elemento primordial de tal processo, como também as interações oportunizadas por meio desse ambiente de aprendizagem. O aluno tem a possibilidade de interagir com professores,

colegas, tutores e até mesmo com o próprio ambiente, oportunizando uma aprendizagem de forma dinâmica e participativa.

O processo de ensino e aprendizagem não é estático, vivenciar a partilha de saberes e a construção de conhecimentos por meio do AVA, expressa a importância da flexibilidade dos momentos síncronos e assíncronos que independem de tempo e espaço. Os licenciandos são instigados a desenvolverem autonomia ao longo do processo formativo, mas também esse espaço precisa propiciar a reflexão por parte dos estudantes de que não estão sozinhos, bem como que esse processo requer participação, envolvimento e cooperação.

Portanto, a convergência dos resultados encontrados revela que as análises se complementam, trazendo importantes contribuições para o aprofundamento das categorias de análise. As discussões realizadas ao longo deste estudo não terminam aqui, mas promovem importantes reflexões em torno da formação inicial de professores no AVA. Torna-se evidente a necessidade de maiores aprofundamentos e reflexões em torno de uma temática atual e necessária em um contexto educacional permeado pela cultura digital, revelando que o aprofundamento das reflexões pode trazer novos olhares para a utilização do AVA e a sua significativa utilização na EaD.

REFERÊNCIAS

AZARA FILHO, M. F. **Moodle para educadores**. Goiânia: IFG / CEFOR, 2025. *E-book*. Disponível em: https://guiaead.ifg.edu.br/index.php/Materiais_did%C3%A1ticos. Acesso em: 29. out. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BURNHAN, T. F.; SOUZA, F. K.; ARAUJO, M. M. S.; RICCIO, N. C. R; PEREIRA, S.
A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. In: SILVA, M. (org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 139-166.

LOPES, C. **Os desafios e demandas dos discentes nos saberes teóricos e tecnológicos do curso de Pedagogia EAD na UFPR**. Dissertação (Mestrado em educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do

Paraná. Curitiba, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTr abalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13214544. Acesso em: 15 set. 2025.

FONSECA, R, G. P. **O lugar da autonomia no processo de aprendizagem na educação a distância: análise de um curso de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em educação tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTr abalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13171874. Acesso em: 15 set. 2025.

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

MACIEL, D. M.; MISKULIN, R. G. S. Potencialidades do fórum de discussão como tarefa de avaliação formativa online em uma licenciatura em Matemática da UAB. **Revemop**, Ouro Preto, v. 4, p. 1-17, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/5244/4037. Acesso em: 20 set. 2025.

MATTAR, J. RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MOTTA, A. R. V.; VIANA, M. A. P. Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. In: VIANA, M. A. P.; SILVA, G. (org.). **Tempos de cibercultura, narrativas digitais e currículo:** potencialidades educativas. Maceió: Edufal, 2019. p. 103-122.

OLIVEIRA, J. K. C.; FERREIRA, L. F. S.; SILVA, V. M. C. B. Ambiente virtual de
aprendizagem: interação e interatividade na educação a distância. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação. São Paulo, v. 10, n. 08, p. 2381-2392, ago. 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15268. Acesso em: 20 set. 2025.

SILVA, M. L. R.; MERCADO. L. P. L. Utilização do ambiente virtual de aprendizagem na formação de professores. In: MERCADO, L. P. L. (org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 175-196.

SILVA, R. A.; PAIVA, M. C. L. A organização do ambiente virtual de aprendizagem na EaD: o ponto de vista dos estudantes. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 28, p. 1-26, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/vWVZGJcbfwddBtpzLNHJxff/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 ago. 2025.

SOUZA, A. P. L.; OLIVEIRA, A. P. L.; FIREMAN, E, C. O ambiente moodle na
primeira oferta do curso de Geografia na modalidade EAD/UAB da UFAL. In: MERCADO, L, P, L.; COSTA, C, J, S. A. (org.). **Universidade aberta do Brasil:** pesquisas no percurso de sua implementação e consolidação. Maceió: Edufal, 2024. p. 191-211.



Capítulo 10

Integração de TDIC e comunicação aumentativa e alternativa na educação inclusiva: uma experiência com o CAA APP

Liana Carla Araújo de Maria
Maria do Rosario Gomes
Germano Maciel
Maria Lucia Serafim
Tatiana Silva BritoFerreira

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem impactado significativamente as práticas educativas, especialmente no campo da educação inclusiva. A promoção de ambientes acessíveis e responsivos às necessidades dos estudantes exige o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, articuladas à acessibilidade, à mediação docente e à colaboração entre os profissionais da escola. Nesse contexto, a adoção de Tecnologias Assistivas (TA) e da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) assume centralidade na promoção da participação, da autonomia e da aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial.

Este estudo articula fundamentos teóricos e normativos sobre TDIC, TA e CAA, dialogando com produções recentes sobre inclusão e mediação pedagógica, especialmente Alves Teixeira, Kliemann e Machado (2025), Batista, Pitanga e Godoy (2025), Gallo e Ribeiro (2025), Oliveira e Silva (2022), Borges, Martins e Assis (2022), Giroto, Poker e Omote (2012), Bersch (2017) e Hummel (2015). Também incorpora marcos legais que sustentam a acessibilidade e a educação digital, como a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Digital e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Apresenta-se, ainda, uma experiência pedagógica de uso do CAA App na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dificuldades complexas de comunicação. O objetivo é discutir como a integração entre TDIC, TA e CAA pode fortalecer práticas pedagógicas inclusivas, ampliar as possibilidades comunicativas dos estudantes e favorecer sua participação nas atividades escolares, sem reduzir a tecnologia a um recurso isolado ou meramente instrumental.

REFERENCIAL TEÓRICO

A integração entre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui um caminho relevante para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender os fundamentos teóricos e legais que sustentam o uso intencional desses recursos no contexto escolar, especialmente quando voltados a estudantes público-alvo da educação especial com dificuldades complexas de comunicação.

No plano normativo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, assegura o direito à educação em condições

de igualdade e prevê a eliminação de barreiras que impeçam a participação plena da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). A Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533/2023, reforça a necessidade de promover inclusão digital, educação midiática e uso crítico, ético e seguro das tecnologias (Brasil, 2023). Em complemento, o Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reafirma a garantia de um sistema educacional inclusivo, com apoio técnico, materiais acessíveis, formação continuada e articulação entre os entes federativos (Brasil, 2025). Assim, a integração entre TDIC, TA e CAA encontra respaldo tanto nas demandas pedagógicas quanto no marco jurídico da acessibilidade e da participação escolar.

A discussão sobre a sociedade em rede contribui para compreender as transformações provocadas pelas tecnologias digitais nas formas de comunicação, interação e produção do conhecimento. Nesse cenário, Miranda (2021), ao discutir o pensamento de Lévy (1999), destaca a ideia de inteligência coletiva, compreendendo que o conhecimento passa a circular em espaços digitais colaborativos, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem. No campo educacional, essa perspectiva permite pensar ambientes escolares mais dinâmicos, interativos e participativos, nos quais as TDIC podem favorecer metodologias inovadoras, ampliar o acesso ao saber e promover práticas alinhadas à cultura digital contemporânea.

Entretanto, Miranda (2021) também evidencia que a sociedade em rede apresenta desafios éticos, sociais e pedagógicos. Ao dialogar com a noção de cultura da vigilância discutida por Lyon (2018), a autora chama atenção para a coleta e o uso de dados pessoais, muitas vezes sem plena consciência crítica dos usuários. Dessa forma, a tecnologia não pode ser compreendida como neutra, pois também pode servir a interesses de controle político, econômico e informacional. Nesse contexto, cabe à escola assumir um papel formativo, crítico e ético, preparando os estudantes para compreenderem os benefícios da conectividade e os riscos relacionados à privacidade, à cidadania digital, à liberdade e à segurança nos ambientes virtuais.

Contribuindo com esse debate, Carvalho, Santos e Pereira (2024) destacam que as TDIC transformam os processos de ensino e aprendizagem, tornando-os mais dinâmicos, flexíveis e personalizados, além de ampliarem as oportunidades de formação continuada e de educação a distância. Contudo, no contexto das escolas públicas brasileiras, ainda se observam desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, como equipamentos quebrados, recursos desatualizados, softwares pouco funcionais e aplicativos que nem sempre contemplam

critérios de acessibilidade. No caso das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), essa realidade pode comprometer o uso pedagógico das tecnologias e limitar o acesso de estudantes público-alvo da educação especial a recursos digitais acessíveis.

Além das limitações estruturais, outro desafio refere-se ao não uso ou ao uso restrito das tecnologias por parte de muitos docentes, seja pela ausência de formação específica, pela insegurança diante dos recursos digitais ou pela permanência de práticas pedagógicas tradicionais. Para superar esse cenário, Carvalho, Santos e Pereira (2024) defendem a necessidade de conhecer as potencialidades das TDIC como recursos de apoio pedagógico, capazes de contribuir para os ambientes de aprendizagem e para o desenvolvimento de competências digitais. Desse modo, a inclusão digital na educação exige não apenas equipamentos disponíveis, mas também formação continuada, mediação docente qualificada, políticas públicas efetivas e compromisso com a acessibilidade.

No contexto da prática docente, observa-se que os desafios da inclusão digital ainda são expressivos. Embora os discursos acadêmicos e institucionais enfatizem a relevância da cultura digital, muitos estudantes apresentam dificuldades no manuseio de recursos básicos, como teclado, mouse, telas sensíveis ao toque e aplicativos educacionais, exigindo mediações constantes do professor. Para estudantes com deficiência, essas barreiras podem ser ampliadas quando os recursos digitais não apresentam acessibilidade, quando não há adaptação das atividades ou quando falta planejamento pedagógico articulado às suas necessidades. Assim, pensar a sociedade em rede no campo da educação inclusiva requer compreender que o acesso às tecnologias precisa estar associado à mediação, à acessibilidade e ao direito à participação.

A implementação da educação inclusiva exige compreender que a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve a reorganização dos sistemas educacionais para responder à diversidade humana. Nessa perspectiva, o CAA App não deve ser compreendido como uma ferramenta isolada, mas como recurso de acessibilidade comunicacional capaz de favorecer a participação ativa do estudante nas atividades escolares e nas adequações necessárias ao seu percurso de aprendizagem. Conforme Sassaki (2009), a inclusão pressupõe a eliminação de barreiras, preconceitos e obstáculos que dificultam a participação plena das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, incluindo o ambiente educacional.

No âmbito da acessibilidade comunicacional, as TDIC, quando articuladas à Tecnologia Assistiva e à CAA, podem contribuir para a remoção de barreiras nas interações interpessoais e no acesso aos conteúdos curriculares. Aplicativos de CAA, ao utilizarem pictogramas, imagens, sons e atividades interativas, favorecem estudantes com diferentes formas de comunicação, especialmente aqueles com dificuldades complexas de fala ou escrita. Contudo, a eficácia desses recursos depende da superação de uma visão meramente instrumental da tecnologia, exigindo planejamento pedagógico, mediação docente e atenção às dimensões da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Nesse sentido, Ramos, Primon e Cirino (2021) destacam que a mediação pedagógica constitui aspecto central da ação docente para o melhor aproveitamento das TDIC no contexto inclusivo. Assim, o uso de recursos digitais acessíveis precisa estar integrado a práticas pedagógicas intencionais, capazes de promover uma aprendizagem significativa, participativa e equitativa para todos os estudantes, sem distinções.

Nesse âmbito, Oliveira e Silva (2022) definem a mediação pedagógica na cultura digital como processo intencional, no qual o professor utiliza tecnologias para ampliar interações, favorecer a comunicação e diversificar modos de construção do conhecimento. Essa concepção desloca o papel docente para um lugar de curadoria e de articulação crítica entre ferramentas digitais e objetivos pedagógicos.

De modo complementar, Giroto, Poker e Omote (2012) reforçam que o uso pedagógico das tecnologias deve estar alinhado às demandas inclusivas, permitindo múltiplos meios de acesso ao currículo, de expressão e de participação. Mais do que disponibilizar dispositivos, trata-se de reorganizar práticas e ambientes de aprendizagem para superar barreiras e promover acessibilidade.

Nessa mesma direção, Borges, Martins e Assis (2022) destacam que a integração de TDIC no atendimento a estudantes público-alvo da educação especial depende da análise das barreiras presentes no contexto escolar e da seleção de recursos adequados às necessidades individuais. Essa perspectiva converge com as formulações de Bersch (2017), que caracteriza a TA como conjunto de recursos e serviços voltados à ampliação da autonomia, da funcionalidade e da participação.

Além disso, Hummel (2015) argumenta que a efetividade da Tecnologia Assistiva depende tanto da formação docente quanto da sua inserção no planejamento pedagógico. Para a autora, o uso da Tecnologia Assistiva deve favorecer condições comunicativas, cognitivas

e motoras que assegurem participação ativa dos estudantes em diferentes contextos escolares.

No campo da comunicação, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui um conjunto de recursos e estratégias que favorecem a comunicação de pessoas com dificuldades na fala ou na escrita. Bersch (2017) descreve a CAA como ampliação das possibilidades comunicativas por meio de símbolos, pranchas, sistemas gráficos ou dispositivos digitais. Em diálogo com essa perspectiva, Gallo e Ribeiro (2025) analisam aplicativos destinados a estudantes com TEA, destacando o potencial da CAA para favorecer interações, ampliar repertórios comunicativos e promover maior participação nas atividades escolares.

Ainda nessa perspectiva, o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e da educação especial constitui fundamento central para a integração de TDIC e TA em práticas pedagógicas inclusivas. Alves Teixeira, Kliemann e Machado (2025) apontam que essa colaboração permite análise conjunta das necessidades dos estudantes, planejamento integrado e compartilhamento de estratégias mediadas por tecnologias. Tal movimento fortalece práticas inovadoras, centradas no protagonismo dos estudantes e na aprendizagem ativa.

Por fim, a integração das TDIC ao contexto escolar, quando articulada às metodologias ativas, constitui caminho para a promoção da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e da inclusão educacional. Na perspectiva da Educação Inclusiva, Ramos, Primon e Cirino (2021) ressaltam que a utilização de recursos tecnológicos adequados pode atuar como elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a superação de barreiras comunicacionais, cognitivas e metodológicas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo-analítico. De acordo com Minayo (1994), a investigação qualitativa envolve a descrição, a compreensão e a interpretação dos significados produzidos pelos sujeitos sociais. Desse modo, o estudo descreve e analisa uma experiência pedagógica com uso de recursos de CAA, considerando as interações observadas durante a aplicação do CAA App.

A parte aplicada da pesquisa descreve uma experiência desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com dois estudantes do sexo masculino, um do 2º ano e outro do 6º ano do Ensino

Fundamental, ambos com TEA e dificuldades complexas de comunicação, usuários de CAA. A intervenção utilizou o CAA App, desenvolvido com pictogramas do Portal ARASAAC (2026), organizados em vocabulário núcleo, e atividades interativas construídas na plataforma LearningApps (2026).

A aplicação do recurso foi mediada pela docente por meio de dispositivo móvel próprio, favorecendo seu uso tanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto no contexto domiciliar. A proposta foi organizada em uma sequência didática de três encontros de 40 minutos, fundamentados em metodologias ativas (Yanaze; Corregio, 2022), mediação pedagógica intencional e uso de recursos visuais, sonoros e interativos.

Os dados da experiência foram constituídos por registros de observação docente, anotações em diário de campo, registros fotográficos das telas e acompanhamento das respostas dos estudantes durante as atividades. Para a análise, consideraram-se os seguintes critérios de observação: reconhecimento dos pictogramas, atenção ao comando oral e sonoro, necessidade de pistas ou modelagem, pareamento entre som e figura, iniciativa comunicativa, permanência na atividade, autonomia no manuseio do dispositivo e participação nas interações propostas.

A análise dos dados ocorreu de forma descritivo-interpretativa, relacionando os registros da prática aos conceitos de mediação pedagógica, acessibilidade comunicacional, Tecnologia Assistiva, CAA e cultura digital discutidos no referencial teórico. Também foram observados cuidados éticos, como preservação da identidade dos estudantes, ausência de identificação nominal, uso de imagem desfocada para proteção dos participantes e descrição dos resultados sem exposição de dados pessoais ou informações sensíveis.

No primeiro encontro, intitulado Modelagem e sensibilização, realizou-se a apresentação do CAA App, com explicação do funcionamento da atividade e dos pictogramas. As crianças foram orientadas a clicar no ícone de áudio para ouvir o som das palavras, enquanto a docente realizava a modelagem da atividade.

No segundo encontro, denominado Rotação por estações e prática guiada, as crianças participaram de atividades digitais no LearningApps (2026), manipularam cartões físicos com pictogramas do ARASAAC (2026) e realizaram momentos de interação oral. A proposta incorporou elementos de gamificação (Yanaze; Corregio, 2022), com desafios progressivos de pareamento e feedback imediato.

No terceiro encontro, chamado Produção, registro e reflexão, os estudantes retomaram a atividade digital com maior autonomia, registrando suas escolhas por meio de pictogramas. A docente conduziu a reflexão sobre o uso das tecnologias e sobre o que foi aprendido, utilizando palavras e gestos motivadores, como “Muito bem!”, “Parabéns!” e “Bate palmas!”, além de registrar o desenvolvimento dos estudantes no uso do CAA App.

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A experiência com o CAA App foi organizada a partir da articulação entre recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e mediação pedagógica intencional. Para isso, foram selecionados pictogramas do Portal ARASAAC (2026) e atividades interativas da plataforma LearningApps (2026), com o objetivo de favorecer o reconhecimento do vocabulário núcleo, a discriminação auditiva, a consciência fonológica e a ampliação das possibilidades comunicativas dos estudantes participantes.

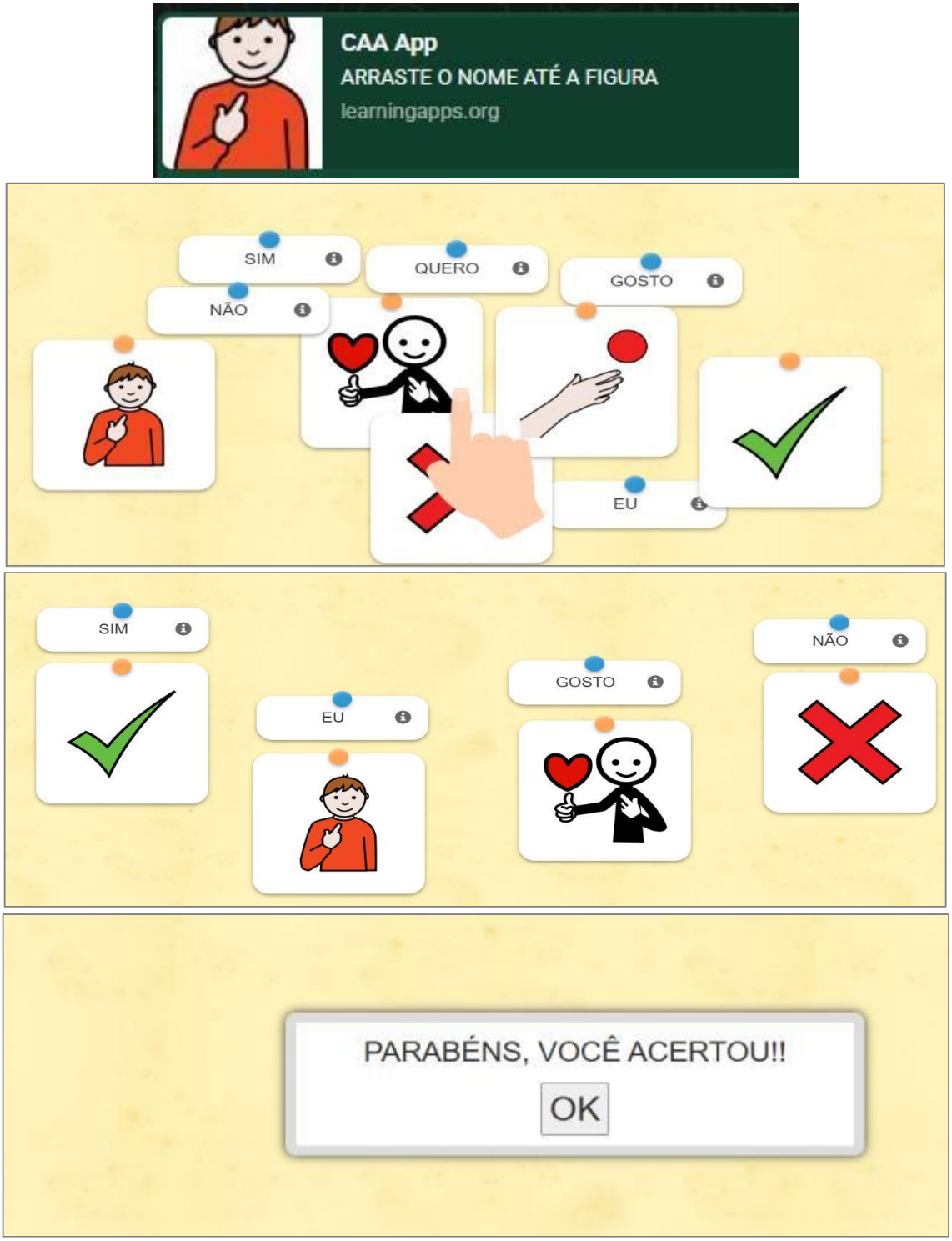
O vocabulário núcleo é formado por palavras essenciais, como pronomes, verbos funcionais, indicadores, advérbios e palavras de interação, que aparecem em muitos contextos comunicativos e permitem a construção de mensagens variadas. A seleção desse vocabulário favoreceu a elaboração de atividades com maior potencial de generalização, uma vez que as palavras trabalhadas poderiam ser retomadas em diferentes rotinas escolares e domiciliares.

Os pictogramas utilizados na criação do CAA App provêm do Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC, 2026), que disponibiliza recursos gráficos e materiais adaptados com base visual padronizada, coerência semântica e facilidade de reconhecimento. Esses pictogramas favorecem a elaboração de quadros de rotina, cartões de comunicação e versões pictográficas de textos, assegurando continuidade entre os ambientes escolar e domiciliar. Os pictogramas são de autoria de Sergio Palao e foram devidamente atribuídos, em conformidade com a licença Creative Commons CC BY-NC-SA.

O LearningApps (2026) permite converter pictogramas em atividades interativas, como pareamento, ordenação e preenchimento. Trata-se de uma plataforma Web 2.0 que oferece pequenos módulos interativos reutilizáveis para apoiar o ensino e o autoestudo, os quais devem ser incorporados a um cenário pedagógico apropriado. Na atividade digital construída, as crianças ouviram o som das palavras e escolheram o pictograma correspondente, possibilitando o reconhecimento e a prática

do vocabulário CAA Core. As telas do CAA App podem ser observadas na Imagem 1.

Imagem 1 - Telas da atividade CAA App[15] desenvolvida no LearningApps.org



Fonte: Autoras.

[15] Atividade digital disponível em: https://learningapps.org/watch?v=p5wnnb9ua25 . Acesso em: 18 jun. 2026.

A experiência evidenciou que o uso integrado de TDIC, TA e CAA contribuiu para ampliar as possibilidades comunicativas dos estudantes, bem como sua participação nas atividades pedagógicas. O CAA App favoreceu a comunicação funcional, a consciência fonológica, a discriminação auditiva, a nomeação de objetos do cotidiano e a participação nas rotinas escolares. Esse resultado dialoga com Bersch (2017), ao indicar que recursos de CAA ampliam possibilidades de expressão quando são planejados de acordo com as necessidades comunicativas dos estudantes.

Na prática, a modelagem docente, a escuta focalizada, o fornecimento de dicas calibradas, como repetição de sílabas e segmentação, e as perguntas metacognitivas, a exemplo de “Por que você escolheu essa figura?”, mostraram-se estratégias centrais para potencializar o uso do recurso. Essa mediação está em consonância com Oliveira e Silva (2022), ao enfatizarem a importância da mediação pedagógica e tecnológica na cultura digital. A atuação da professora como mediadora, em ambiente seguro e acolhedor, ampliou as possibilidades de alcançar as intencionalidades pedagógicas e os objetivos de aprendizagem, conforme se observa na Imagem 2.

Imagem 2 - Estudantes manuseando o CAA App durante atividade mediada na Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Autoras, com imagem desfocada para preservação de identidade.

A análise da experiência permite observar que o recurso digital, isoladamente, não garante inclusão. Sua contribuição emerge da articulação entre planejamento, mediação, acessibilidade comunicacional e acompanhamento das respostas dos estudantes. Quando a docente modela o uso do pictograma, oferece pistas graduadas e retoma as escolhas realizadas, o CAA App deixa de ser

apenas uma atividade digital e passa a funcionar como instrumento de mediação pedagógica e comunicativa.

Essa prática dialoga com as orientações de Bersch (2017) e com as análises de Gallo e Ribeiro (2025), pois utiliza símbolos organizados em pranchas digitais ou impressas para favorecer interação e expressão funcional. Em consonância, Hummel (2015) ressalta que a CAA deve estar integrada ao planejamento pedagógico e às rotinas da escola, ampliando a acessibilidade comunicativa e garantindo que os estudantes possam participar de maneira mais autônoma nas atividades propostas.

A resposta dos estudantes também evidencia a relevância da multimodalidade. A combinação entre som, imagem, toque na tela, cartões físicos e mediação oral possibilitou diferentes formas de acesso ao conteúdo, o que se aproxima das orientações de Giroto, Poker e Omote (2012) sobre a necessidade de reorganizar práticas e ambientes de aprendizagem para superar barreiras. Desse modo, a proposta não se restringiu à aprendizagem de vocabulário, mas favoreceu a participação dos estudantes em uma situação comunicativa orientada por objetivos pedagógicos.

A integração com IA generativa ocorreu de forma deliberada e crítica. Antes da aplicação em sala, a professora pesquisou modelos de linguagem relacionados ao CAA Core e utilizou a IA para gerar listas preliminares de palavras-chave adequadas ao público-alvo. Todo conteúdo gerado por IA foi previamente revisado pela docente para mitigar vieses, ajustar pronúncia, selecionar imagens que representassem diversidade cultural e respeitar a licença do ARASAAC (2026), mantendo a atribuição quando houve modificação nos pictogramas.

Conforme Alves de Oliveira e Silva (2022):

> Uma adequada curadoria de conteúdos, tecnologias digitais e aplicativos, conjugada com a mediação pedagógica e tecnológica podem contribuir com meios para efetivar um processo de ensino em diálogo com o contexto da cultura digital. Retoma-se aqui a importância da ação docente na seleção, apropriação e reflexão de tais tecnologias, levando em conta os objetivos previamente definidos e as intencionalidades do docente. (Alves de Oliveira; Silva, 2022, p. 17)

Corroborando essa perspectiva, o Guia para IA generativa na educação e na pesquisa, da UNESCO (2024), enfatiza que esses recursos devem ser avaliados criticamente antes de serem utilizados. Assim, a integração reflexiva entre curadoria, mediação pedagógica e mediação tecnológica configura condição essencial para práticas educativas efetivas e inclusivas.

O CAA App também se caracteriza como Recurso Educacional Aberto (REA), pois pode ser compartilhado, reutilizado e adaptado em diferentes contextos. Conforme Furniel, Mendonça e Silva (2025):

> (...) é qualquer recurso educacional (incluindo mapas curriculares, materiais de cursos, livros didáticos, vídeos assistidos na Internet, aplicativos multimídia, podcasts e quaisquer outros materiais designados para uso no ensino e aprendizado) disponíveis abertamente para uso por educadores e alunos, sem a necessidade de pagar direitos autorais ou taxas de licença. (Furniel; Mendonça; Silva, 2025, p.7)

Os Recursos Educacionais Abertos potencializam-se, portanto, como recursos essenciais para o aprendizado. Daí a importância da curadoria e da mediação pedagógica e tecnológica na seleção, adaptação e avaliação desses recursos, garantindo sua adequação ao contexto escolar, à diversidade dos alunos e aos objetivos de aprendizagem.

Em síntese, a proposta do CAA App articula recursos visuais padronizados, atividades interativas, curadoria criteriosa e mediação pedagógica e tecnológica para promover comunicação funcional, autonomia e inclusão de crianças com TEA nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com dificuldades complexas de comunicação. Como Recurso Educacional Aberto, o CAA App[6] favorece o compartilhamento e a coautoria entre profissionais, famílias e estudantes, demandando, contudo, monitoramento, revisão e formação docente permanentes para assegurar eficácia.

Apesar dos avanços observados, a experiência apresenta limites próprios de um relato pedagógico: número reduzido de participantes, tempo curto de aplicação e uso de dispositivo móvel próprio da docente. Esses limites não diminuem a relevância da proposta, mas indicam a necessidade de novas aplicações, registro sistemático dos avanços comunicativos e articulação com professores da sala comum e familiares, a fim de ampliar a generalização do uso da CAA em diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos textos e da experiência desenvolvida evidencia que a integração entre TDIC, TA e CAA constitui elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Para que a tecnologia seja, de fato, inclusiva, precisa estar articulada à mediação docente, ao planejamento colaborativo e às necessidades concretas dos estudantes,

de modo a favorecer a eliminação de barreiras e a ampliação das possibilidades de participação, comunicação e aprendizagem.

O uso do CAA App[16] como Recurso Educacional Aberto na Sala de Recursos Multifuncionais demonstra o potencial da CAA para ampliar as possibilidades comunicativas e favorecer o engajamento escolar de estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com TEA e dificuldades complexas de comunicação. Além da utilização no contexto escolar, a atividade digital[17] desenvolvida na plataforma LearningApps (2026) foi disponibilizada para uso domiciliar, favorecendo a continuidade da prática comunicativa fora da escola. Conforme relato das mães, as crianças realizaram a atividade diversas vezes em casa, o que evidencia o interesse pelo recurso e a possibilidade de ampliação da participação familiar no processo de aprendizagem.

A experiência ilustra como a articulação entre tecnologias acessíveis, práticas pedagógicas intencionais, colaboração docente e envolvimento da família fortalece a participação, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, reafirma-se a necessidade de flexibilização pedagógica adequada aos alunos para favorecer o êxito na aprendizagem, conforme defendem Hummel e Ferreira (2023, p. 55).

Além disso, os resultados apontam que o uso de recursos digitais, pictogramas, atividades interativas e estratégias de mediação pode contribuir para a construção de ambientes mais responsivos à diversidade. Contudo, tais recursos não devem ser compreendidos como soluções isoladas, mas como instrumentos pedagógicos que exigem planejamento, acompanhamento, avaliação contínua e formação docente. A curadoria crítica dos materiais, inclusive daqueles produzidos com apoio de IA generativa, torna-se fundamental para garantir a pertinência pedagógica, a acessibilidade e o respeito às especificidades dos estudantes.

Assim, a construção de uma escola digital e inclusiva exige formação continuada, seleção crítica de tecnologias, curadoria permanente de conteúdos e compromisso ético com a garantia do direito à comunicação, à aprendizagem e à participação de todos. Nesse sentido, a experiência com o CAA App reafirma que a inclusão se efetiva quando as tecnologias são utilizadas de forma intencional, acessível e colaborativa, em diálogo com as necessidades dos estudantes e com os princípios de uma educação equitativa.

---

[16] Plataforma utilizada: https://learningapps.org/. Acesso em: 18 jun. 2026.

[17] Atividade digital disponibilizada às famílias em: https://learningapps.org/watch?v=p5wnnb9ua25 . Acesso em: 18 jun. 2026.

REFERÊNCIAS

ALVES DE OLIVEIRA, A.; FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA, Y. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 60, n. 64, 2022. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28275. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275. Acesso em: 10 jun. 2026.

ALVES TEIXEIRA, T.; KLIEMANN, C. F.; MACHADO, S. A. Tecnologias digitais de informação e comunicação e o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e educação especial. **Revista Teias de Conhecimento**, v. 1, n. 5, 2025.

ARASAAC. **Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa**. Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2026. Disponível em: https://arasaac.org/. Acesso em: 15 jun. 2026.

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

BATISTA, R. T. S.; PITANGA, I. C. F. V.; GODOY, M. A. B. Inovação em tecnologias assistivas na alfabetização de estudantes com deficiência visual. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2025. DOI: https://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.24201. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24201. Acesso em: 22 nov. 2025.

BERSCH, R. **Introdução à Comunicação Alternativa e Ampliada**. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

BORGES, R. A. S.; MARTINS, S. C. P.; ASSIS, Z. M. N. Tecnologias digitais na Educação Especial. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 6, n. 11, p. 70-90, 2022.

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. Brasília, DF: Presidência

da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 8 jul. 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: 8 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 9.448, de 14 de março de 1997, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 8 jul. 2026.

CARVALHO, H. P.; SANTOS, A. M.; PEREIRA, C. D. **Aprendizagem significativa por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2024. Disponível em: https://profei.unespar.edu.br/livros/tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026.

FURNIEL, A. C. M.; MENDONÇA, A. P. B.; SILVA, R. M. **Recursos Educacionais Abertos: conceitos e princípios**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2025. Disponível em: https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia1.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

GALLO, D. R.; RIBEIRO, K. Comunicação alternativa: aplicativos para comunicação de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Teias de Conhecimento**, v. 1, n. 5, 2025.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

HUMMEL, E. I.; FERREIRA, S. Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do

espectro autista. **Human Factors in Design**, Florianópolis, v. 12, n. 24, p. 48-57, 2023. DOI: https://doi.org/10.5965/23167963122420230048. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/24570. Acesso em: 15 jun. 2026.

HUMMEL, E. M. Tecnologia assistiva: recurso pedagógico no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 657-670, 2015.

LEARNINGAPPS. **LearningApps.org: módulos interativos de aprendizagem**. 2026. Disponível em: https://learningapps.org/. Acesso em: 18 jun. 2026.

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

LYON, D. Cultura da vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital. In: BRUNO, F.; CARDOSO, B.; KANASHIRO, M.; GUILHON, L.; MELGAÇO, L. (org.). **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 151-180.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, A. L. Cibercultura e educação: pontos e contrapontos entre a visão de Pierre Lévy e David Lyon. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 44, n. 1, p. 45-68, mar. 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n1.04.p45.

OLIVEIRA, A. A.; SILVA, Y. F. O. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 60, n. 64, 2022. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28275. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275. Acesso em: 10 jun. 2026.

RAMOS, A. K. M. O.; PRIMON, J. A.; CIRINO, R. M. B. As TDICs atreladas à mediação pedagógica no viés das práticas docentes:

contribuições para a Educação Inclusiva. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 127-140, 2021. Disponível em: https://iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/1995. Acesso em: 21 out. 2025.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

UNESCO. **Guia para IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso em: 18 jun. 2026.

YANAZE, L. K. H.; CORREGIO, S. (org.). **Metodologias ativas: gamificação**. 1. ed. Diadema: V&V Editora, 2022. Disponível em: https://www.vveditora.com/educacao/978-65-88471-63-0. Acesso em: 18 jun. 2026.



Capítulo 11

Construindo leitores e escritores: mediação docente e práticas de letramento na infância

Daniele do Nascimento Lourenço

A leitura e a escrita constituem práticas sociais indispensáveis para a participação dos sujeitos na vida cultural, acadêmica e cidadã. Desde os primeiros anos de vida, as crianças estabelecem relações com diferentes formas de linguagem, construindo significados a partir das interações que realizam com o meio social, com os adultos e com seus pares.

Nesse contexto, a Educação Infantil ocupa papel fundamental ao promover experiências que possibilitem o contato com a cultura escrita de forma significativa, respeitando as especificidades da infância e valorizando as múltiplas formas de expressão infantil.

Nas últimas décadas, as discussões sobre alfabetização e letramento têm evidenciado a necessidade de compreender a aprendizagem da leitura e da escrita para além da mera aquisição de códigos linguísticos. As pesquisas na área apontam que as crianças constroem conhecimentos sobre a linguagem escrita desde muito cedo, por meio de situações reais de comunicação e de interação com diferentes gêneros textuais presentes em seu cotidiano (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Dessa forma, a Educação Infantil é reconhecida como espaço privilegiado para o desenvolvimento de experiências de letramento que favoreçam a curiosidade, a imaginação, a oralidade e a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o conceito de letramento assume relevância ao compreender a leitura e a escrita como práticas sociais que se concretizam em diferentes contextos culturais. Para Soares (2004), letrar significa inserir os sujeitos nas práticas sociais mediadas pela escrita, permitindo-lhes compreender suas funções e usos na vida cotidiana. Kleiman (1995) reforça essa compreensão ao destacar que o letramento envolve múltiplas experiências sociais relacionadas à linguagem escrita, ampliando as possibilidades de participação dos indivíduos em diferentes esferas da sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) orienta que as experiências relacionadas à linguagem oral e escrita na Educação Infantil estejam integradas às brincadeiras, às interações e aos diferentes campos de experiências, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e cultural. Nessa direção, o trabalho pedagógico deve favorecer o acesso à literatura infantil, às narrativas, às cantigas, às parlendas, aos poemas e aos demais textos que circulam socialmente, possibilitando a construção de vínculos afetivos com a leitura e a escrita.

O fortalecimento dessas práticas demanda investimentos contínuos na formação dos profissionais da educação. A formação continuada tem

sido apontada como elemento essencial para a qualificação da prática pedagógica, uma vez que promove espaços de estudo, reflexão e compartilhamento de experiências que contribuem para o desenvolvimento profissional docente (Brasil, 2020).

Ao ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores, os processos formativos favorecem a construção de práticas mais intencionais, inclusivas e alinhadas às necessidades das crianças.

É nesse contexto que se insere o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), instituído pela Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2025a). O programa integra as ações previstas pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada com o objetivo de assegurar o direito à alfabetização das crianças brasileiras por meio do fortalecimento das políticas de formação docente e do regime de colaboração entre os entes federativos (Brasil, 2023).

No município investigado, o Pro-LEEI foi implementado junto aos professores da pré-escola, promovendo momentos sistemáticos de formação, acompanhamento pedagógico e reflexão sobre as práticas relacionadas à leitura e à escrita. A partir dessa experiência, tornou-se possível observar transformações significativas no planejamento pedagógico, na organização dos ambientes de aprendizagem e nas formas de mediação desenvolvidas pelas professoras.

O presente estudo emerge desse contexto formativo e tem como objetivo analisar as contribuições do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil para o fortalecimento das práticas de letramento desenvolvidas por professoras da pré-escola, destacando os impactos da formação continuada na mediação docente e no desenvolvimento das experiências de leitura e escrita das crianças. Busca-se compreender de que maneira as ações formativas repercutem na prática pedagógica e contribuem para a construção de ambientes alfabetizadores capazes de favorecer a formação de leitores e escritores desde a infância.

A relevância deste estudo reside na valorização das experiências vivenciadas pelas professoras da rede municipal de ensino, evidenciando o potencial da formação continuada como estratégia de fortalecimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Além disso, a pesquisa contribui para o debate sobre políticas públicas voltadas à primeira infância, reafirmando a importância de garantir às crianças o acesso qualificado à cultura escrita desde os primeiros anos de escolarização.

REFERENCIAL TEÓRICO

A infância é um período marcado por intensas descobertas e aprendizagens. Desde muito cedo, as crianças observam, exploram e atribuem significados aos elementos presentes em seu entorno, estabelecendo relações com diferentes formas de linguagem. Nesse processo, a leitura e a escrita assumem papel fundamental, uma vez que permitem o acesso a conhecimentos, experiências culturais e formas de comunicação que ampliam a compreensão do mundo.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. A aprendizagem antecede o desenvolvimento e cria condições para que novas capacidades sejam construídas. Sob essa perspectiva, as experiências de leitura e escrita promovidas na Educação Infantil possibilitam às crianças ampliar suas formas de expressão, comunicação e participação social.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal. Ao observar textos, livros, cartazes e diferentes portadores textuais, elas constroem conhecimentos sobre as características da linguagem escrita e procuram compreender seu funcionamento. Essas descobertas ocorrem de forma progressiva e estão diretamente relacionadas às oportunidades de interação com práticas sociais de leitura e escrita.

Kramer (2007) destaca que a infância deve ser compreendida em sua singularidade, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa respeitar os modos próprios de ser, brincar, imaginar e aprender das crianças, promovendo experiências significativas que articulem ludicidade, interação e construção de conhecimentos.

As atividades de contação de histórias, rodas de leitura, exploração de livros, parlendas, cantigas e jogos de linguagem constituem importantes oportunidades para a ampliação do repertório linguístico e cultural das crianças. Além de favorecerem a oralidade e a imaginação, essas práticas contribuem para a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita e para o desenvolvimento do interesse pela leitura.

As discussões acerca da alfabetização e do letramento têm ocupado lugar de destaque nas pesquisas educacionais brasileiras, especialmente diante da necessidade de compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita em sua complexidade. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, os conceitos de

alfabetização e letramento apresentam especificidades que precisam ser consideradas no planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

De acordo com Soares (2004), alfabetizar refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto letrar significa inserir os sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, uma criança pode vivenciar experiências de letramento antes mesmo de dominar convencionalmente a escrita, desde que participe de situações significativas que envolvam o uso social da linguagem escrita.

Kleiman (1995) destaca que o letramento constitui um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, presentes em diferentes contextos culturais. Assim, a aprendizagem não ocorre apenas por meio do ensino sistemático das letras e palavras, mas também pela participação em situações reais de comunicação, leitura, escuta e produção de sentidos.

Na Educação Infantil, o letramento manifesta-se quando as crianças exploram livros, observam cartazes, participam de rodas de leitura, escutam histórias, produzem desenhos com intenção comunicativa, fazem registros espontâneos e interagem com diversos gêneros textuais. Essas experiências possibilitam a construção de conhecimentos sobre a função social da escrita, favorecendo a formação de atitudes positivas em relação à leitura.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça essa compreensão ao orientar que as experiências relacionadas à linguagem oral e escrita sejam desenvolvidas de forma integrada às brincadeiras e interações. O documento reconhece que as crianças aprendem por meio da exploração, da curiosidade e da participação ativa em situações que mobilizam diferentes linguagens.

Soares (2017) ressalta que alfabetização e letramento devem ser compreendidos como processos complementares e indissociáveis. Embora a Educação Infantil não tenha como finalidade a alfabetização formal, suas práticas pedagógicas podem contribuir significativamente para a construção de conhecimentos que servirão de base para futuras aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita.

Dessa forma, promover experiências de letramento na infância significa garantir às crianças o acesso à cultura escrita de maneira significativa, respeitando seus tempos, interesses e formas de aprender. Trata-se de um compromisso pedagógico que contribui para o desenvolvimento integral e para a ampliação das possibilidades de participação social das crianças.

A mediação docente constitui um dos elementos centrais para o desenvolvimento das experiências de leitura e escrita na Educação

Infantil. É por meio da atuação intencional do professor que as crianças têm acesso a situações de aprendizagens capazes de ampliar seus conhecimentos, estimular a curiosidade e favorecer a construção de significados sobre a linguagem escrita.

Segundo Freire (2011), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o que implica reconhecer os conhecimentos, as vivências e os contextos socioculturais dos sujeitos como ponto de partida para os processos educativos. Na Educação Infantil, essa perspectiva exige que o professor valorize as experiências das crianças e promova situações que favoreçam sua participação ativa na construção do conhecimento.

A mediação docente envolve a seleção de materiais, a organização dos espaços, a elaboração de estratégias pedagógicas e a criação de oportunidades de interação que possibilitem às crianças explorar diferentes formas de linguagem. Nesse processo, o professor atua como facilitador da aprendizagem, estimulando a observação, o diálogo, a imaginação e a produção de sentidos.

A qualificação dessa atuação depende diretamente dos processos de formação continuada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica reconhecem que a formação em serviço constitui elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2020).

Nesse contexto, o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), configura-se como uma importante política pública voltada ao fortalecimento das práticas pedagógicas relacionadas à linguagem oral, leitura e escrita. Instituído pela Portaria MEC nº 85/2025, o programa integra as ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e busca ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores que atuam na Educação Infantil (Brasil, 2025a).

As ações formativas promovidas pelo programa possibilitam momentos de estudo, reflexão e compartilhamento de experiências, contribuindo para que os professores revisitem suas práticas, construam novos saberes e desenvolvam estratégias mais alinhadas às necessidades das crianças. Além disso, favorecem a constituição de redes colaborativas de aprendizagem, fortalecendo a identidade profissional docente.

Desse modo, a mediação pedagógica associada à formação continuada representa um dos principais pilares para a construção de experiências de letramento na infância, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e ampliando suas possibilidades de inserção na cultura escrita.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, desenvolvida a partir das experiências pedagógicas realizadas no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), ação integrante do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). A escolha da abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender os significados atribuídos pelas professoras às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na Educação Infantil, considerando os contextos, as experiências e as reflexões produzidas durante o processo formativo.

Participaram da pesquisa duas professoras da rede municipal de ensino da de Araçagi, na Praíba, identificadas neste estudo pelos códigos P1 e P2, com o objetivo de preservar suas identidades. Ambas atuam na pré-escola com crianças de 4 e 5 anos de idade e participaram regularmente das formações ofertadas pelo Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. As práticas analisadas envolveram um total de 19 crianças, sendo 14 participantes da turma da professora P1 e 5 participantes da turma da professora P2.

A produção dos dados ocorreu por meio de formulários de relato de experiência docente elaborados especificamente para esta pesquisa. O instrumento contemplou questões relacionadas à descrição das atividades desenvolvidas, objetivos pedagógicos, materiais utilizados, participação das crianças, resultados observados, desafios encontrados e contribuições da formação continuada para o planejamento e a execução das práticas.

Para compor o corpus de análise, foram adotados os seguintes critérios: participação efetiva das professoras nas ações formativas do programa; desenvolvimento de práticas voltadas à promoção da leitura e da escrita na Educação Infantil; e preenchimento completo do formulário de relato de experiência. Os registros selecionados contemplaram experiências realizadas com rodas de leitura, parlendas, jogos de linguagem, exploração da oralidade e atividades lúdicas relacionadas ao letramento infantil.

Os dados foram analisados por meio da análise temática de conteúdo, inspirada nos pressupostos de Bardin (2016), envolvendo as etapas de leitura flutuante, organização dos relatos, categorização dos dados, identificação de recorrências e interpretação dos significados produzidos pelas participantes. A partir desse processo, emergiram quatro categorias analíticas: práticas de letramento na Educação Infantil; mediação docente e participação infantil; contribuições da formação

continuada para a prática pedagógica; e impactos das experiências no desenvolvimento das crianças.

A pesquisa fundamenta-se na compreensão de que os relatos docentes constituem importantes fontes de produção de conhecimento sobre a prática pedagógica, permitindo analisar os processos de formação, reflexão e transformação do trabalho educativo desenvolvidos no cotidiano da Educação Infantil.

As experiências selecionadas para análise foram desenvolvidas por duas professoras participantes do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. Embora distintas em sua organização didática, ambas apresentaram como eixo central a promoção de práticas de letramento articuladas à oralidade, à ludicidade e às interações sociais.

A professora P1 desenvolveu uma atividade baseada na parlenda "A Galinha do Vizinho", envolvendo 14 crianças de uma turma de pré-escola. A proposta articulou leitura, oralidade, memorização, contagem numérica, reconhecimento de rimas e exploração de materiais concretos, como caixas de ovos e representações visuais da personagem central da parlenda.

A professora P2 realizou uma roda de leitura associada a jogos de linguagem com cinco crianças de uma turma de Pré II. A atividade teve como objetivos estimular o gosto pela leitura, desenvolver a escuta atenta, ampliar a oralidade e favorecer o reconhecimento da sílaba inicial das palavras por meio de brincadeiras linguísticas.

As duas experiências evidenciam princípios defendidos pela BNCC (Brasil, 2017), especialmente no que se refere à valorização das interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A análise dos relatos revela que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras ultrapassaram uma perspectiva mecanicista da alfabetização, aproximando-se de experiências significativas de letramento. As atividades não se limitaram ao reconhecimento de letras ou palavras isoladas, mas buscaram inserir as crianças em situações reais de interação com a linguagem.

No relato de P1, a utilização da parlenda favoreceu a articulação entre oralidade, ritmo, memória, linguagem matemática e construção de conhecimentos sobre o mundo natural. Ao explorar a contagem dos ovos da galinha e discutir aspectos relacionados ao ciclo de vida do animal, a atividade assumiu caráter interdisciplinar, evidenciando a integração entre diferentes campos de experiências.

Esse resultado aproxima-se das reflexões de Soares (2004), para quem o letramento pressupõe a participação dos sujeitos em práticas sociais

mediadas pela escrita. A parlenda deixou de ser apenas um texto para memorização e tornou-se elemento mobilizador de aprendizagens múltiplas.

No caso da professora P2, a leitura literária associada aos jogos de linguagem possibilitou o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica, à ampliação vocabular e à participação oral. A proposta demonstra que experiências lúdicas podem favorecer a construção de conhecimentos linguísticos sem antecipar práticas formais de alfabetização.

A atuação das docentes confirma a relevância da mediação pedagógica defendida por Vygotsky (2007), uma vez que as aprendizagens observadas emergiram das interações estabelecidas entre professoras, crianças, materiais e contextos culturais.

Um dos aspectos mais evidentes nos relatos analisados refere-se à influência da formação continuada sobre a organização das práticas pedagógicas. As professoras destacaram que os encontros formativos possibilitaram momentos de estudo, reflexão e revisão das estratégias utilizadas em sala de aula.

A fala de P1 evidencia que a formação contribuiu para ampliar a capacidade de observar as necessidades das crianças e planejar intervenções mais intencionais. Já P2 destacou a importância dos momentos de troca de experiências e da construção coletiva de conhecimentos entre os participantes do programa.

Esses achados reforçam as contribuições de Nóvoa (1995), ao afirmar que a formação continuada deve ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, fundamentado na reflexão crítica sobre a prática.

Os resultados também evidenciam a importância do Pro-LEEI como política pública de fortalecimento da Educação Infantil, uma vez que promove a articulação entre conhecimento teórico, prática pedagógica e acompanhamento formativo.

Os relatos das professoras indicam avanços significativos no desenvolvimento das crianças participantes. Entre os principais resultados observados destacam-se a ampliação da oralidade, o reconhecimento de rimas, o desenvolvimento da atenção, o aumento do vocabulário, a participação em atividades coletivas e o fortalecimento da expressão gráfica.

No relato de P1, observou-se o envolvimento das crianças em atividades de contagem, identificação de palavras-chave e exploração sonora da linguagem. Já P2 registrou avanços relacionados à escuta, à interação entre pares e à identificação de sílabas iniciais.

Esses resultados dialogam com Ferreiro e Teberosky (1999), ao demonstrarem que as crianças constroem conhecimentos sobre a linguagem escrita muito antes da alfabetização formal. As experiências analisadas revelam que a inserção em contextos ricos em linguagem favorece a elaboração de hipóteses, a ampliação dos repertórios culturais e a construção de atitudes positivas em relação à leitura e à escrita.

Mais do que resultados pontuais, os dados indicam a constituição de ambientes alfabetizadores que valorizam a curiosidade, a autoria infantil e a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou as contribuições do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) para o fortalecimento das práticas de letramento desenvolvidas por professoras da pré-escola, considerando as experiências pedagógicas implementadas com crianças de 4 e 5 anos no contexto de uma rede municipal de ensino. A partir da análise qualitativa dos relatos produzidos por duas professoras participantes do programa identificadas neste estudo pelos códigos P1 e P2 e das atividades realizadas com um total de 19 crianças, foi possível compreender como a formação continuada tem repercutido na organização das práticas pedagógicas e na ampliação das experiências de leitura e escrita na Educação Infantil.

Os resultados evidenciaram que a participação das docentes nos processos formativos promoveu mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, especialmente no planejamento de atividades mais intencionais, na diversificação dos recursos metodológicos e na valorização da mediação docente como elemento central para a aprendizagem infantil. As experiências analisadas demonstraram que as propostas de leitura, oralidade, exploração de parlendas, jogos de linguagem e atividades lúdicas passaram a ocupar lugar mais sistemático no cotidiano escolar, favorecendo a aproximação das crianças com a cultura escrita de maneira significativa e contextualizada.

Entretanto, mais do que constatar avanços no desenvolvimento da oralidade, da ampliação vocabular e da consciência fonológica das crianças, os dados permitiram refletir sobre o papel da formação continuada como estratégia de transformação das práticas pedagógicas. Os relatos revelam que os momentos de estudo, reflexão e compartilhamento de experiências proporcionadas pelo programa contribuíram para que as professoras revisassem concepções tradicionalmente associadas à alfabetização precoce, passando a compreender o letramento como um processo social,

cultural e interativo, construído por meio das múltiplas linguagens presentes na infância.

Nesse sentido, os achados dialogam com os pressupostos de Soares (2004, 2017), Kleiman (1995) e Vygotsky (2007), ao evidenciar que o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita não ocorre de forma isolada ou exclusivamente técnica, mas é resultado de experiências mediadas socialmente, nas quais a criança participa ativamente da construção de sentidos. A análise dos relatos também reforça a compreensão de que ambientes alfabetizadores não se constituem apenas pela presença de materiais escritos, mas sobretudo pela qualidade das interações promovidas entre professores, crianças e práticas culturais de leitura e escrita.

Do ponto de vista das políticas públicas educacionais, os resultados sugerem que programas estruturados de formação continuada, como o Pro-LEEI, podem contribuir efetivamente para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente quando articulam fundamentos teóricos, acompanhamento pedagógico e reflexão sobre a prática. Tal constatação ganha relevância no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que reconhece a Educação Infantil como etapa estratégica para a garantia do direito à aprendizagem e para a construção das bases do processo de alfabetização.

Contudo, é importante reconhecer os limites desta investigação. Por tratar-se de um estudo qualitativo realizado a partir da análise de relatos de experiência de duas professoras de uma mesma rede municipal, os resultados não possuem pretensão de generalização. Seu potencial reside na compreensão aprofundada de experiências concretas e contextualizadas, capazes de produzir reflexões sobre processos formativos e práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos semelhantes. Além disso, a pesquisa concentrou-se na percepção das docentes, não incluindo entrevistas com famílias, observações sistemáticas de longo prazo ou acompanhamento longitudinal do desenvolvimento das crianças, aspectos que poderão ser contemplados em investigações futuras.

Como contribuição científica, este estudo busca ampliar o debate sobre as relações entre formação continuada, mediação docente e letramento na infância, evidenciando a necessidade de superar abordagens centradas exclusivamente em indicadores de desempenho e valorizar os processos educativos construídos no cotidiano das instituições de Educação Infantil. A pesquisa reafirma que a formação de leitores e escritores inicia-se muito antes da alfabetização formal e

depende da garantia de experiências culturais, afetivas e pedagógicas que permitam às crianças atribuir significado à linguagem escrita.

Por fim, conclui-se que investir na formação continuada dos professores da Educação Infantil significa investir diretamente na qualidade das experiências oferecidas às crianças e na efetivação do direito à educação desde os primeiros anos de vida. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à primeira infância, para a consolidação de práticas pedagógicas mais reflexivas e para a ampliação das pesquisas sobre letramento, formação docente e desenvolvimento infantil, especialmente em contextos municipais que buscam construir uma educação pública socialmente referenciada e comprometida com a garantia dos direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI): documento orientador**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: documento orientador**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 13-23.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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



Capítulo 12

Formação docente e inclusão digital: uma análise dos indicadores do AVACAPES

Lilliane Araújo Lima Brito
Nadjanara Lopes de Abreu Araújo

Vivemos um tempo de intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente os sistemas educacionais. No cenário contemporâneo, as políticas públicas enfrentam o desafio de articular inclusão, linguagem e literatura em ambientes mediados por tecnologias digitais e ~~as~~ inteligências artificiais (IAs).

Longe de serem campos isolados, esses eixos se interconectam na práxis pedagógica: as ferramentas digitais reconfiguram as linguagens e ampliam as possibilidades de mediação da literatura, tornando textos e acervos literários acessíveis a estudantes com deficiência por meio de recursos assistivos. Diante disso, evidencia-se a necessidade de repensar a formação docente para que as práticas de leitura, escrita e comunicação sejam de fato inclusivas, críticas e alinhadas às demandas da cibercultura

A inclusão educacional, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), deve ser o princípio norteador de toda ação pedagógica. Em tempos digitais, esse imperativo legal ganha novas possibilidades com o uso de *softwares* adaptativos e plataformas educacionais acessíveis.

Sob essa ótica, a análise dos indicadores do Ambiente Virtual de Aprendizagem da CAPES (AVACAPES) assume centralidade e relevância científica. Investigar esses dados permite ir além da dimensão técnica da plataforma, funcionando como um termômetro indispensável para monitorar a eficácia, a capilaridade e o real alcance social das políticas públicas de formação continuada de professores em larga escala

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o alcance da política pública de formação continuada em Educação Especial, tomando como objeto o Curso de Extensão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado pela UFBA em parceria com a CAPES, a partir dos indicadores institucionais disponibilizados pelo AVACAPES. Para tanto, são examinados indicadores institucionais referentes às matrículas, participação, acesso à plataforma e desempenho dos cursistas, buscando compreender o impacto dessa formação e os desafios evidenciados ao longo de sua implementação.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À INCLUSÃO DIGITAL: PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO DIGITAL

O arcabouço jurídico da educação inclusiva no Brasil tem como pilar fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB disciplina a educação especial como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 12.764/2012).

A legislação assegura que os sistemas de ensino devem prover currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades desses estudantes. Além disso, a LDB reforça o dever do Estado com o atendimento educacional especializado (AEE) gratuito, estendendo-se ao longo da vida. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, buscou ampliar esse entendimento, focando em medidas que eliminem barreiras e valorizem as singularidades dos educandos para garantir oportunidades iguais.

No âmbito do planejamento decenal, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece na sua Meta 4 a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para o público-alvo da educação especial. O PNE reforça a necessidade de implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a articulação entre as escolas e as instituições especializadas.

A inclusão digital deixou de ser uma política acessória para se tornar um dever estruturante do Estado. Um marco recente e fundamental foi a Lei nº 14.533/2023 que incluiu o inciso XII ao Art. 4º da LDB, que garante a educação digital com conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à *internet* de alta velocidade. Essa norma estabelece que a conectividade deve ser adequada ao uso pedagógico, promovendo o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos, comunicação, colaboração e segurança. Complementarmente, a lei prevê que as ferramentas digitais devem fortalecer os papéis de docência e aprendizagem, criando espaços coletivos de desenvolvimento mútuo entre professores e alunos.

Destaca-se a instituição da Política Nacional de Educação Digital (PNED), criada pela Lei nº 14.533/2023, que estabelece diretrizes para

promover a inclusão digital, o desenvolvimento de competências digitais e a formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias. A política organiza-se em eixos que contemplam a educação digital escolar e a capacitação docente, reforçando o papel estratégico da formação continuada para o uso crítico das tecnologias no processo educativo. A

PNED estabelece quatro eixos estruturantes: inclusão digital; educação digital escolar; capacitação e especialização digital; e pesquisa e desenvolvimento em tecnologias digitais.

A inclusão digital, portanto, não se limita ao fornecimento de equipamentos, mas engloba a garantia de que as tecnologias sejam meios para a emancipação do sujeito. No caso da educação inclusiva, isso se manifesta de forma contundente através das tecnologias assistivas, que compreendem recursos e serviços voltados a promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência, visando sua autonomia e independência.

Apesar dos avanços legais, a exclusão digital e a carência de formação docente específica permanecem como obstáculos centrais para a efetivação de políticas públicas democráticas. O sucesso da inclusão em tempos digitais depende de uma qualificação pedagógica que permita o uso crítico e intencional das tecnologias.

A formação continuada é o eixo estruturante de uma educação pública inclusiva. A Meta 15 do PNE foca na garantia de uma política nacional de formação, assegurando que todos os docentes possuam formação superior específica. Já a Meta 16 estabelece o objetivo de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e garantir formação continuada em suas áreas de atuação. A presença dessas duas metas nos referência a imperiosa necessidade de formação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) introduziu oficialmente a competência geral de cultura digital. A competência geral 5 da BNCC reza: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.”

A formação de professores para o uso de tecnologias digitais e assistivas permite que os educadores atuem com equidade, respeitando a diversidade e garantindo a permanência e a aprendizagem significativa, especialmente para alunos com deficiência em uma sociedade hiper conectada. Programas formativos de qualidade, atentos às transformações tecnológicas e aos contextos escolares, são fundamentais para empoderar os educadores frente a esses desafios atuais. Entendendo a educação especial e inclusiva como ações presentes e inseparáveis da educação escolar atual, urge a necessidade

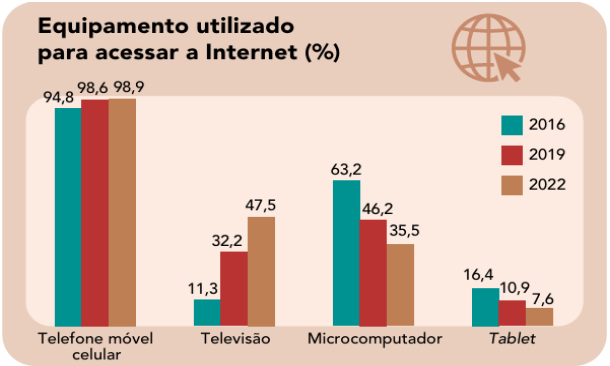
de uma formação que compreenda o entendimento dessa prática a fim de proporcionar espaços de desenvolvimento de habilidades para que os educadores consigam contemplar a prática inclusiva em seu cotidiano de sala de aula. Sendo assim, integrar os campos da educação especial com o uso das tecnologias, inclusive das IAs são fatores indissociáveis. Os marcos legais brasileiros, como a LDB, PNE e o PNED, evoluíram para reconhecer que o direito à educação no século XXI é indissociável do direito à inclusão digital e ao uso pedagógico das tecnologias.

A formação continuada dos professores configura-se como a estratégia central para reverter as desigualdades históricas, promovendo práticas educativas que utilizem a mediação tecnológica para tornar o conhecimento acessível a todos. Reforça-se a importância de um sistema educacional com professores capazes de manusear e compreender as tecnologias disponíveis para o desenvolvimento de seu trabalho, que garanta tanto a conectividade física quanto a competência pedagógica para utilizá-la será possível consolidar o pleno exercício da cidadania para todos os estudantes.

O DESAFIO DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A exclusão digital é uma realidade concreta no Brasil, segundo dados do IBGE (2022) em sua pesquisa sobre acesso à *internet*, televisão e posse de telefone móvel celular em 2021, na qual se expõe um panorama abrangente do uso de tecnologias da informação e comunicação no Brasil. Conforme gráfico 1, milhões de estudantes ainda não têm acesso adequado à *internet* ou a dispositivos tecnológicos, o que escancara a necessidade de políticas públicas voltadas à equidade tecnológica.

Gráfico 1 - Equipamentos utilizados para acesso à *internet* no Brasil (2016–2022)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2016–2022.

A tendência de queda do uso de microcomputador e de *tablet* e aumento da utilização da televisão para acessar a *internet* vem sendo observada desde anos anteriores. O acesso da *internet* por meio do microcomputador declinou de 63,2%, em 2016, para 46,2%, em 2019, até atingir o menor valor da série em 2022, 35,5%. O percentual de pessoas que acessaram a *internet* por meio de aparelho televisor, por outro lado, progrediu continuamente nesse mesmo período: de 11,3%, em 2016, para 32,2%, em 2019, e 47,5%, em 2022.

O século XXI testemunhou a proliferação de dispositivos móveis e aplicativos educacionais. *Tablets* e *smartphones* tornaram-se ferramentas comuns em muitas salas de aula, proporcionando acesso rápido a uma ampla gama de recursos educativos.

Aplicativos interativos, jogos educativos e plataformas de ensino adaptativo transformaram a experiência de aprendizado (Sena, 2023)

Essa exclusão digital é um reflexo das desigualdades sociais. Na educação, garantir a inclusão digital é garantir o direito ao aprender no século XXI. Isso requer políticas públicas comprometidas com o acesso, a formação e a justiça social, para que ninguém fique para trás na construção de um futuro mais conectado, humano e inclusivo.

Mais do que apenas acessar a *internet*, levantam-se indagações importantes: nossos professores estão capacitados para utilizar tecnologias assistivas, recursos tecnológicos digitais e aplicativos de inteligência artificial para contribuir para o seu trabalho em sala de aula? Se ainda existe tamanha proporção de exclusão digital, em que medida nossos professores estão inseridos nesse contexto? Como as políticas públicas estão proporcionando oportunidades para que nossos educadores desenvolvam as habilidades necessárias para trabalhar no contexto educacional atual? Assim, é fundamental investir na formação de professores para que saibam utilizar essas ferramentas de forma inclusiva e significativa (Almeida; Valente, 2011).

Por fim, é importante destacar o papel das políticas públicas na promoção da inclusão digital. Investimentos em infraestrutura, formação docente e desenvolvimento de conteúdos digitais acessíveis são essenciais para reduzir as desigualdades e ampliar as oportunidades educacionais.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação contemporânea atravessa um período de profundas transformações, tanto no âmbito da educação especial e inclusiva, quanto em se tratando da educação digital e uso das tecnologias. Nesse cenário, o papel do docente se transforma ainda mais fortemente, pois o professor deixa de ser o de um transmissor passivo de conteúdo para se tornar um mediador essencial entre o conhecimento, as tecnologias e a diversidade dos estudantes. Esta mediação não é um ato meramente técnico, mas um processo complexo que exige uma reconfiguração da identidade profissional diante dos novos desafios sociais e pedagógicos. A reconfiguração da identidade profissional a que nos referimos vai além da mudança das práticas docentes e perpassa pela necessidade de dominar as tecnologias e reconhecer as IAs como elementos latentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, as políticas públicas tendem a intervir nesse aspecto e promover oportunidades de formação eficientes para que os educadores consigam compreender e acompanhar a dinâmica social. Haja vista que a eficácia de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), depende diretamente da atuação consciente do professor no cotidiano escolar, não basta a existência de decretos ou diretrizes, mas a oportunidade para que o docente sinta-se parte integrante do processo de mudança e assegure-se de que sua prática esteja alinhada às demandas sociais. É fato que já existem programas de formação fornecidos aos educadores que pretendem atender a esse viés, surgindo então a necessidade de analisar se estas formações estão alinhadas à prática e se estão alcançando os objetivos pretendidos.

Imbernón (2009) defende que a transformação da escola depende do envolvimento ativo dos professores nos processos formativos, criticando modelos que os reduzem à condição de meros executores de decisões e técnicas previamente definidas. Para o autor, a mudança nas práticas pedagógicas não decorre da imposição de programas ou orientações externas, mas do compromisso e da participação efetiva dos docentes, uma vez que “a prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o(a) formador(a) diz ou apregoa” (Imbernón, 2009, p. 105). Nessa perspectiva, a efetivação das políticas de inclusão e do uso das tecnologias assistivas exige reconhecer o professor como sujeito ativo de sua formação e protagonista na construção de

práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a realidade escolar. Sem essa centralidade, os programas governamentais correm o risco de se tornarem apenas burocracias sem impacto na aprendizagem significativa dos alunos. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) também ressalta a importância da autonomia na prática docente, ao compreender a formação como um instrumento para o desenvolvimento das “capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo” dos professores (Nóvoa, 1992, p. 16).

A busca por uma educação de qualidade é indissociável de uma formação docente que valorize a experiência e a reflexão crítica. A formação permanente não deve ser vista como um depósito de informações ou uma lista de "receitas" para problemas complexos, mas como um eixo estruturante da prática inclusiva. Critica-se, portanto, o modelo de formação que perdura em muitas instituições, descrito como um “processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementados por *experts,* nos quais os professores são considerados ignorantes” (Imbernón, 2009, p. 9).

Uma educação de qualidade exige que a formação seja um espaço de colaboração e troca entre pares, combatendo o isolamento que caracteriza a profissão. Imbernón destaca que “uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas” (Imbernón, 2009, p. 64). Em perspectiva semelhante, Nóvoa (1992) defende que a formação docente deve ocorrer em redes colaborativas de autoformação, nas quais os professores compartilham experiências e constroem coletivamente saberes profissionais, assumindo simultaneamente os papéis de formadores e formandos.

Projetos como o curso de extensão em Educação Especial da UFBA/CAPES exemplificam essa tendência ao buscar qualificar o professor para o uso crítico das tecnologias, promovendo o respeito à diversidade e a equidade. Além disso, a qualidade educacional passa pelo reconhecimento social e financeiro, uma vez que “o nível cultural de um país se comprova pelo salário de seus docentes” (Imbernón, 2009, p. 14).

Embora o acesso a recursos materiais e tecnológicos seja um direito e uma necessidade, o foco deve ser a criação de uma cultura de mudança e automudança nos centros educativos. Formar o professor significa capacitá-lo para ser um “agente social, capaz de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e trabalho” (Imbernón, 2009, p. 92). Enquanto a infraestrutura se torna obsoleta rapidamente, o conhecimento e a capacidade de mediação do professor formam um patrimônio intelectual duradouro, capaz de adaptar-se às

constantes transformações da sociedade hiper conectada e garantir a permanência e o sucesso de todos os estudantes.

METODOLOGIA

Esta investigação adota uma abordagem mista (quanti-qualitativa), configurando-se como um estudo descritivo-interpretativo fundamentado em pesquisa documental. de dados institucionais, desenvolvida a partir da análise de informações provenientes da plataforma AVACAPES, relativas ao Curso de Extensão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os indicadores analisados correspondem às categorias de monitoramento já disponibilizadas pelo próprio sistema AVACAPES, não tendo sido produzidos ou reorganizados pelas autoras. O procedimento analítico consistiu na leitura interpretativa desses indicadores institucionais, buscando identificar evidências acerca do alcance da política de formação, do nível de participação dos cursistas e do potencial da formação para o fortalecimento das práticas inclusivas. As interpretações foram realizadas em diálogo com as categorias analíticas previamente definidas (formação continuada, inclusão educacional, inclusão digital e uso pedagógico das tecnologias assistivas) e com o referencial teórico adotado.

O critério de análise dos dados quantitativos seguiu a perspectiva da análise interpretativa proposta por Minayo (2014), que orienta a leitura de dados institucionais para além de sua dimensão métrica, buscando compreender os sentidos, alcances e limites das ações governamentais. O cruzamento entre os dados numéricos do AVACAPES e o referencial teórico-normativo deu-se a partir de quatro categorias analíticas a priori:

- Formação continuada: capilaridade e retenção de cursistas;
- Inclusão educacional: alinhamento com as diretrizes do atendimento especializado;
- Inclusão digital: democratização do acesso à plataforma;
- Uso pedagógico de tecnologias assistivas: apropriação crítica dos recursos mediados.

Dessa forma, os gráficos e relatórios originais da plataforma funcionam como evidências materiais para a discussão crítica sobre a eficácia e os desafios de implementação dessa política pública em larga escala.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa estruturou-se em duas etapas complementares. A primeira constitui na pesquisa documental do arcabouço normativo que regula a educação inclusiva e digital no cenário nacional, Foram selecionados e analisados texto da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Lei nº 14.533/2023) (2008). O exame dessas fontes buscou rastrear as diretrizes políticas e pedagógicas que sustentam as metas de qualificação docente no país.

A segunda etapa consistiu no estudo sobre o Curso de Extensão Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ofertado pela UFBA, em parceria com a CAPES .

Como fonte de dados empíricos, a pesquisa utilizou informações institucionais disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da CAPES (AVACAPES), do qual foram extraídos os indicadores institucionais consolidados de monitoramento gerados automaticamente pelo sistema, abrangendo as categorias de: matrículas, engajamento em fóruns e tarefas, frequência de acessos e taxas de conclusão

Ressalta-se que os gráficos e indicadores apresentados correspondem aos relatórios disponibilizados pelo próprio sistema AVACAPES, sendo analisados em sua forma original, sem manipulação ou reorganização dos dados pelas autoras. A interpretação desses indicadores buscou compreender o alcance da política pública de formação continuada e sua articulação com os pressupostos da educação inclusiva e do uso pedagógico das tecnologias digitais e assistivas.

UMA ANÁLISE DO CURSO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADO PELA UFBA

A retomada da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ganhou novo impulso em 21 de novembro de 2023, quando o Governo Federal apresentou um conjunto de ações voltadas ao fortalecimento da educação inclusiva para o período de 2023 a 2026. Durante o evento de reafirmação da PNEEPEI, a formação continuada foi destacada como uma das estratégias centrais para qualificar a implementação das políticas públicas, abrangendo não apenas professores,

mas também gestores e demais profissionais da educação. Ao assumir a educação inclusiva como um direito que não admite retrocessos, o governo reafirmou seu compromisso com a ampliação das condições institucionais necessárias à efetivação dessa política (Pletsch; Schlünzen Junior, 2024).

Sob esse imperativo legal e pedagógico, estruturou-se o Curso de Extensão em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com sua operacionalização chancelada pela excelência da CAPES, , e operacionalizado via Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB em processos formativos, e contando com a adesão de 63 Instituições de Ensino Superior à proposta de formação elaborada a qual têm se mostrado importante instrumento de formação continuada para professores da educação básica, gestores escolares e demais profissionais da educação.

Esses cursos visam desenvolver uma compreensão mais ampla sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, as práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas, promovendo o respeito à diversidade e a construção de ambientes escolares acessíveis e participativos.

A formação promovida por esses cursos articula teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias para a efetiva implementação das diretrizes da Educação Inclusiva previstas nas políticas nacionais. Além disso, ao dialogarem com os desafios impostos pelas tecnologias digitais, tais formações contribuem para preparar educadores frente aos dilemas contemporâneos da escola conectada, digital e automatizada (Mendes, 2010; Santos, 2022).

Nesse sentido, os cursos de extensão tornam-se estratégias potentes de democratização do conhecimento e fortalecimento da inclusão, sobretudo em regiões mais vulneráveis e com menor acesso à formação continuada presencial. Apoiar e expandir essas iniciativas deve ser pauta constante nas políticas públicas educacionais.

> Entre os anos de 2023 e 2026, estão previstas ações de formação para aproximadamente 63 mil professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 106 mil gestores escolares e 1,25 milhão de professores de classes comuns (Pletsch; Schlünzen Junior, 2024, p. 7).

Entre esses cursos de extensão, esse artigo tem como foco o curso de extensão em Educação Especial da UFBA/CAPES. A proposta do curso de extensão em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado no âmbito da UFBA em parceria com a CAPES pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tem como finalidade

promover a formação continuada de professores da Educação Básica para qualificar as práticas pedagógicas à luz das políticas públicas de inclusão escolar.

No âmbito dessas ações, foi estruturado um curso de aperfeiçoamento ofertado na modalidade de educação a distância, com carga horária de 120 horas e desenvolvimento por meio do Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem da CAPES (AVACAPES). A proposta pedagógica foi elaborada por pesquisadores de diferentes instituições públicas de ensino superior e fundamenta-se nos princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O percurso formativo contempla aspectos políticos e legais, direitos humanos, acessibilidade, diversidade, interculturalidade, currículo, tecnologias e práticas pedagógicas inclusivas, organizados em quatro módulos que buscam articular fundamentos teóricos e aplicações no contexto escolar, visando fortalecer a atuação dos profissionais junto aos estudantes público da Educação Especial (Pletsch; Schlünzen Junior, 2024).

A organização metodológica do curso privilegia a integração entre estudo teórico, atividades colaborativas e experiências práticas, desenvolvidas predominantemente em ambiente virtual, com utilização de recursos síncronos e assíncronos. Ao longo da formação, os cursistas participam de leituras orientadas, fóruns de discussão, análises de materiais didáticos, atividades avaliativas e elaboração de propostas pedagógicas inclusivas, contando ainda com acompanhamento sistemático da tutoria. Essa configuração busca aproximar teoria e prática, favorecendo a reflexão sobre os desafios da inclusão escolar e o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes (Pletsch; Schlünzen Junior, 2024).

O QUE OS DADOS REVELAM

A investigação dos dados consolidados no sistema AVACAPES permite tensionar os limites entre a expansão quantitativa de vagas induzida pelo Plano Nacional de Educação (Metas 15 e 16) e as reais condições de permanência dos docentes em ambientes virtuais de aprendizagem.

A análise dos indicadores extraídos do sistema AVACAPES (período 2023-2026) revela a magnitude da política de formação, mas também expõe os gargalos estruturais da educação a distância para o professorado. Com um registro massivo de 167.794 cursistas e 155.399 usuários únicos distribuídos em 3.346 turmas, a capilaridade da política pública é evidente.

No entanto, a análise crítica desses indicadores exige que a democratização do acesso não seja confundida com sucesso formativo automático.

Contudo, sob a ótica da gestão pública, essa "magnitude massiva" impõe o desafio da manutenção da qualidade. A expansão represente uma democratização do acesso aos recursos de Educação Especial e Tecnologias Assistivas. Porém, a democratização real não se encerra na oferta da vaga, mas na garantia de uma mediação pedagógica que considere as singularidades dos contextos escolares locais, evitando que a formação se torne um processo burocratizado de distribuição de conteúdos.

Análise dos indicadores de formação e desempenho no AVACAPES

A presença de 63 instituições de ensino na plataforma demonstra que a proposta da UFBA compõe uma rede nacional robusta com intencionalidade de democratização das tecnologias assistivas e práticas inclusivas. A capilaridade da formação é garantida pela adesão desse número de instituições, com destaque para a liderança da UFPE, UFOPA e UFRB. Esses dados podem ser observados no próximo gráfico:

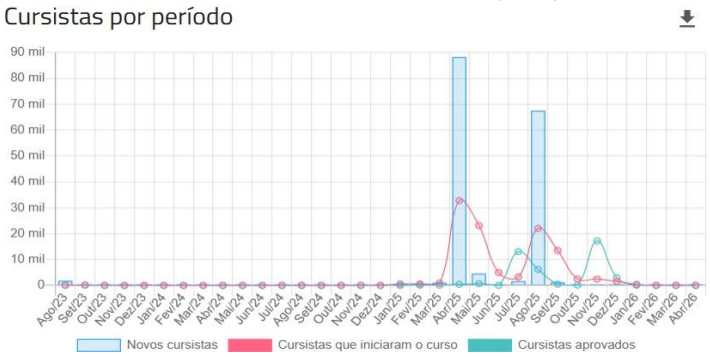
Gráfico 2 – Cursista por instituição



Fonte: Sistema AVACAPES (2025).

Contudo, a análise do Gráfico "Cursistas por período" revela um fenômeno que merece atenção: em abril de 2025, houve um ingresso massivo de aproximadamente 90.000 novos usuários, e em agosto do mesmo ano o ingresso de aproximadamente 70.000 novos usuários. Porém, o número de cursistas que iniciaram o curso e os cursistas aprovados é desproporcional, conforme demonstrado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Número de Cursista por período



Fonte: Sistema AVACAPES (2025).

Nota-se que a curva de "cursistas aprovados" no mesmo período permanece próxima à base do gráfico, não acompanhando o crescimento das matrículas. Esse hiato entre o ingresso e a aprovação, abaixo de 40%, Esse distanciamento empírico evidencia que a oferta da vaga e a conectividade inicial não resolvem, de forma isolada, os desafios da permanência na cibercultura.

O hiato sugere dificuldades que vão desde a falta de tempo institucionalizado para o estudo docente até possíveis barreiras no letramento digital necessário para a navegação autônoma na plataforma

O gráfico 4 expõe a situação dos cursistas, o que nos propoe uma reflexão entre a quantidade de ingressos, de aprovados e de reprovados.

Gráfico 4 – Cursista por situação



Fonte: Sistema AVACAPES (2025).

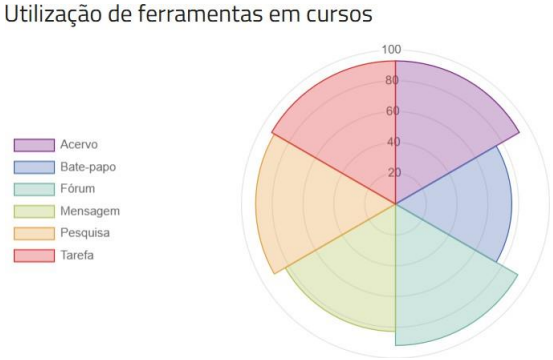
Aprofundando a exploração dos indicadores, o gráfico de radar "Cursistas por situação" (gráfico 4) mostra que, embora haja um contingente expressivo de alunos "Ativos", a área ocupada pelos "Reprovados" é significativa e visivelmente superior à de “Aprovados”. Esse cenário nos levam a refeltir sobre a eficácia e permanência no curso ofertado.

Esse cenário impõe uma interpretação cautelosa. À luz do conceito de inclusão digital como processo emancipatório, o alto índice de retenção ou insucesso indica que a mera disponibilização de repositórios digitais e

módulos normativos não substitui a necessidade de uma mediação pedagógica densa, humanizada e contextualizada às realidades locais das escolas de educação básica

Além da permanência, o ambiente virtual permite compreender como os participantes interagem com os recursos pedagógicos. Esse é outro dado que nos interessa analisar. Está relacionado a distribuição do uso de ferramentas no AVACAPES, conforme demonstrado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Utilização de ferramentas em curso



Fonte: Sistema AVACAPES (2025).

O destaque para a utilização dos fóruns possui um potencial positivo, alinhado à defesa de Nóvoa (1992) sobre a importância da mediação e da troca de experiências entre pares para a construção da identidade docente, ao indicar que a formação não ocorre de forma isolada, mas em redes colaborativas.

Os indicadores do AVACAPES revelam uma política de alcance social inegável. Os dados revelam que o curso da UFBA/CAPES cumpre seu papel de democratização do acesso, mas dá indícios de que o curso enfrenta o desafio da permanência e êxito. Esse desafio da permanência é demonstrado ao se comparar o volume de novos cursistas com o índice de cursistas aprovados, especialmente no pico registrado em abril de 2025, revelando um hiato que exige investigações qualitativas e longitudinais mais aprofundadas para compreender as complexas dinâmicas estruturais e pedagógicas que levam à evasão ou reprovação.

Portanto, concluir que a simples oferta de vagas gera impacto direto na inclusão escolar seria uma inferência sem lastro empírico. Esse resultado reforça a necessidade de que políticas de formação em larga escala sejam acompanhadas por estratégias de monitoramento e apoio à permanência dos cursistas, aspecto que merece investigação em estudos futuros.

Em suma, os indicadores extraídos do AVACAPES evidenciam a ampla capacidade de mobilização da política pública de formação continuada, expressa pela elevada adesão de instituições e pelo expressivo número de cursistas matriculados. Os dados também

sugerem desafios relacionados à permanência e ao êxito dos participantes, uma vez que o crescimento das matrículas não é acompanhado, na mesma proporção, pelos indicadores de aprovação. Contudo, esses resultados devem ser interpretados com cautela. Os indicadores disponibilizados pelo AVACAPES permitem compreender o alcance da oferta formativa e aspectos do engajamento dos cursistas, mas não são suficientes para aferir, de forma direta, mudanças nas práticas pedagógicas ou impactos sobre a efetivação da educação inclusiva nas escolas. Nesse sentido, os resultados apontam para o potencial da política pública de formação, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de estudos complementares que investiguem seus efeitos qualitativos no cotidiano escolar e na atuação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a formação continuada com enfoque inclusivo e tecnológico se configura como um eixo estratégico para a efetivação das políticas públicas educacionais na contemporaneidade. Em um contexto marcado pela intensificação das tecnologias digitais, a qualificação pedagógica orientada para o uso crítico e intencional de tecnologias assistivas torna-se fundamental para assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes.

No plano empírico, os dados do AVACAPES revelam a potencialidade do curso de extensão em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado pela UFBA em parceria com a CAPES, no sentido de mobilizar o professorado e oferecer subsídios teóricos para o fortalecimento das práticas inclusivas. Embora se observem avanços na oferta e aderência, só conseguimos perceber a transformação efetiva da cultura escolar com a análise de evidências qualitativas de longo prazo. Tais observações dialogam com a literatura que reconhece a formação continuada como elemento estruturante, mas não automático, para a consolidação de políticas educacionais inclusivas.

Entretanto, a formação docente não deve ser compreendida como solução isolada para os desafios da inclusão, pois sua eficácia está condicionada à articulação com fatores estruturais da escola. Esse processo é atravessado por condicionantes frequentemente marcados por práticas excludentes que a simples capacitação técnica não consegue dirimir. Nessa direção, autores como Imbernón (2009) e Nóvoa (1992) ressaltam o papel do professor como sujeito ativo na construção de práticas inclusivas, ao mesmo

tempo em que evidenciam os limites de uma abordagem centrada exclusivamente na formação.

Os dados do AVACAPES ampliam a compreensão sobre a dimensão e o alcance social do programa. Os indicadores evidenciam o potencial das parcerias entre governo federal e universidades na democratização do acesso à formação. Além disso, o engajamento dos participantes em atividades sugere um modelo formativo que valoriza a colaboração; contudo, a baixa taxa de aprovação observada na maioria das ofertas indica que o êxito da política depende de estratégias mais robustas de suporte pedagógico e acompanhamento, sendo importante estudos que viabilizem compreender esse fenômeno a fim de incorporar estratégias de permanência. Isso implica reconhecer que a efetividade das ações formativas depende de uma articulação mais ampla entre a capacitação e as condições reais de trabalho na escola.

Como limitação, destaca-se que a análise se restringe aos indicadores quantitativos extraídos da plataforma, o que impede generalizações definitivas sobre o impacto qualitativo imediato na sala de aula. Tal delimitação reforça a necessidade de investigações futuras que contemplem análises longitudinais capazes de captar os efeitos da formação na prática docente ao longo do tempo. Diante das transformações impostas pela emergência das inteligências artificiais e pela crescente digitalização da sociedade, a formação continuada deve ser compreendida como um direito docente e como condição para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

Os resultados obtidos demonstram o potencial dos indicadores institucionais como ferramenta para o monitoramento de políticas públicas de formação continuada. Contudo, compreender os efeitos dessas políticas sobre a prática pedagógica requer estudos complementares que incorporem abordagens qualitativas junto aos docentes participantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologia e formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2011.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996 (Atualizada até 2023).

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Revogado pelo Decreto nº 11.370/2023 **Institui a Política Nacional de Educação Especial***:* Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Curso de Extensão em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes. Acesso em: 25 jun. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo : Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa** Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Educação Especial***,* Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 35-46, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

PLETSCH, M. D.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Caderno do curso de aperfeiçoamento "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva". Seropédica, RJ: UFRRJ, 2024.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online***:* cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Salvador: EDUFBA, 2022

SENA, Priscila Machado Borges. **Justiça informacional em ciência, tecnologia e inovação no Brasil: reflexões e ações necessárias em ciência da informação**.
Encontros Bibl*i*, [S. l.], v. 28, e93046, 2023.



Capítulo 13

NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Thaynara do Nascimento Clementino
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Jessica Emmily Monteiro Cunha
Ana Thamiris Batista de Farias
Liliane Cunha da Silva
Helen Karine Gomes Dantas

Embora a legislação brasileira tenha avançado consideravelmente no âmbito da inclusão em ambientes escolares, ainda são evidentes lacunas significativas na prática dos direitos assegurados aos educandos da Educação Especial. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as políticas públicas brasileiras regulamentaram a ampliação da inserção de pessoas com deficiência nas escolas, oportunizando a presença física desses estudantes em salas de aula regulares, historicamente, a escola costuma atribuir as dificuldades de aprendizagem apenas aos estudantes, desconsiderando reais barreiras (Carvalho, 2005; Silva; Camargo, 2021). Dessa forma, estes nem sempre participam integralmente dos processos de ensino-aprendizagem ou alcançam os níveis desejados de escolarização.

O cenário anteriormente apontado evidencia a necessidade de reorganização das práticas e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais específicas de cada estudante. A ausência ou insuficiência dessas adequações pode potencializar os desafios persistentes na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, contribuindo muitas vezes para a manutenção de barreiras que dificultam o desenvolvimento e a participação plena desses sujeitos.

Entre os educandos da Educação Especial estão aqueles que apresentam Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), ou seja, aqueles que possuem dificuldades significativas para compreender ou expressar mensagens por meio de formas convencionais de comunicação, abrangendo uma ampla gama de condições, como Transtorno do Espectro autista (TEA), Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Afasia, Esclerose Lateral Amiotrófica, Traumatismo Craneoencefálico, entre outras condições (Brasil, 2025a; Beukelman e Light, 2020; Ferreira-Donati, 2016). No contexto educacional, esses estudantes podem enfrentar barreiras comunicacionais que comprometem sua participação e aprendizagem.

Considerando que negar a alguém a chance de se comunicar é impedir que essa pessoa exerça sua humanidade e participe plenamente da vida social (Massaro; Cunha, 2025, p. 3), mostra-se relevante investigar as NCC no âmbito da educação para compreender como as produções científicas brasileiras têm abordado a garantia do direito à educação desse público. Pensando nisso, surgiu o questionamento que norteia esta pesquisa: *De que maneira o direito à educação de pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação tem sido abordado nas produções científicas brasileiras?*

Para responder à questão norteadora proposta, definiu-se como objetivo geral identificar e analisar como o direito à educação de pessoas

com Necessidades Complexas de Comunicação tem sido tratado nas produções científicas brasileiras. Especificamente, buscou-se: **(a)** mapear as tendências e perspectivas de investigação presentes na produção científica brasileira sobre o direito à educação de pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação; **(b)** analisar as concepções de Necessidades Complexas de Comunicação evidenciadas nas produções científicas selecionadas; e **(c)** examinar como a literatura científica brasileira aborda as barreiras e os apoios relacionados à efetivação do direito à educação de pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O direito à educação constitui um princípio fundamental da sociedade brasileira e encontra-se respaldado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assegura o acesso à educação a todos os cidadãos, sem distinções (Brasil, 1988). Esse entendimento foi recentemente reafirmado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025b), que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo diretrizes para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial em classes comuns, com previsão de recursos de acessibilidade, Tecnologias Assistivas (TA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ao reconhecer a necessidade de recursos de acessibilidade e de apoios especializados, esse marco normativo evidencia que a garantia do direito à educação pressupõe considerar as especificidades dos estudantes da Educação Especial, entre eles aqueles com NCC, cujas demandas comunicacionais requerem estratégias e recursos que favoreçam sua participação nos processos educacionais.

Na perspectiva histórico-cultural, Vigotskii, Luria e Leontiev (2010) compreenderam o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas pela cultura. Nesse processo, a linguagem constitui um instrumento fundamental para a aprendizagem, para a construção do pensamento e para a participação nas práticas sociais. Os autores destacaram o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como o espaço em que a aprendizagem ocorre por meio da mediação de adultos ou de pares mais experientes, possibilitando ao indivíduo desenvolver capacidades inicialmente inacessíveis de forma autônoma. Para estudantes com NCC, essa concepção evidencia que o desenvolvimento não deve ser limitado pelas

dificuldades comunicacionais, mas potencializado pelas mediações que ampliam suas possibilidades de interação, aprendizagem e participação nas atividades escolares.

Desse modo, as limitações comunicacionais não devem ser compreendidas exclusivamente como características individuais, mas como condições cujos impactos podem ser minimizados pelas mediações sociais, pelas interações e pelos instrumentos culturais disponíveis. Assim, o desenvolvimento de estudantes com NCC está diretamente relacionado às oportunidades de aprendizagem e participação oferecidas pelos contextos educacionais.

No contexto das NCC, os recursos de TA voltados à linguagem são denominados Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), destinados a apoiar pessoas que apresentam dificuldades significativas na compreensão e/ou na expressão da linguagem (Cesa; Mota, 2015; Isaac-Brasil, 2022). Esses recursos abrangem sistemas de baixa e alta tecnologia, possibilitando diferentes formas de expressão e interação. Ao favorecer a comunicação entre estudantes, professores e demais participantes do contexto escolar, a CAA constitui um importante instrumento de mediação, ampliando as oportunidades de aprendizagem e a ZDP desses sujeitos. Assim, Passerino e Bez (2015), nos permite compreender que, mais do que ferramentas técnicas, a CAA mostra-se um instrumento de mediação social e pedagógica que amplia as oportunidades de participação, aprendizagem e acesso ao currículo escolar. Dessa forma, garantir o acesso a esses recursos significa assegurar não apenas o direito à comunicação, mas também o exercício pleno do direito à educação e à cidadania para os educandos com NCC.

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta um estudo de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, definido por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) como uma forma de identificação, registro e categorização da produção científica sobre uma temática específica, conduzindo à síntese e à reflexão do conhecimento produzido. A escolha desse delineamento metodológico justifica-se pelo objetivo da pesquisa de identificar e analisar como o direito à educação de pessoas com NCC tem sido abordado na produção científica brasileira. Assim, o Estado do Conhecimento possibilita mapear tendências investigativas, identificar lacunas, analisar concepções teóricas e

compreender como a literatura nacional tem discutido as barreiras e os apoios relacionados à efetivação desse direito.

O *corpus* desta pesquisa foi composto por artigos científicos que tratam, em âmbito educacional, sobre pessoas com NCC no Brasil, em Língua Portuguesa, entre os anos de 2015 e 2025. O recorte definido fundamenta-se na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), marco legal transformador no campo dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil.

A busca pelos materiais que compõem o *corpus* foi realizada através da ferramenta “busca avançada” nas bases de dados Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isto o descritor “Necessidades complexas de comunicação” foi associado aos descritores "Direito à Educação" e “Educação”, através do operador Booleano AND.

Os resultados das buscas evidenciaram que apenas a associação entre os descritores “Necessidades Complexas de Comunicação” e “Educação” retornou resultados. Inicialmente, foram identificados três resultados na SciELO e 15 resultados no Portal de Periódicos CAPES. assegurar a qualidade metodológica, a relevância contextual e a atualidade dos dados analisados, foram incluídos no *corpus* da pesquisa apenas artigos científicos publicados em língua portuguesa, revisados por pares e dentro do recorte temporal previamente estabelecido. Optou-se por desconsiderar artigos duplicados, a fim de evitar a repetição de dados e análises, bem como trabalhos do tipo revisão bibliográfica, priorizando a análise de produções originais que apresentem dados empíricos, teóricos ou analíticos inéditos sobre o tema. Assim, o *corpus* da pesquisa foi constituído por 11 artigos, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – *Corpus* da pesquisa.

Ano	Autores	Título
2015	Rodrigues, Viviane; Campos, Juliane Aparecida de Paula Perez; Almeida, Maria Amélia.	Uso do PECS associado ao *Video Modeling* na criança com Síndrome de Down
2016	Rodrigues, Viviane; Borges, Laura; Nascimento, Martha de Cássia; Almeida, Maria Amélia.	O uso da Comunicação Suplementar e Alternativa como recurso para a interpretação de livros de literatura infantil

2020	Rodrigues, Viviane; Almeida, Maria Amélia.	Implementação do PECS associado ao *Point-Of-View Video Modeling* na Educação Infantil para crianças com autismo
2021	Moreira, Eliana Alves; Baranauskas, Maria Cecília Calani.	Comunicação Suplementar e Alternativa no Atendimento Educacional Especializado
2021	Moreira, Eliana Alves; Ramos, Eliane de S.; Benedetti, Maria Luisa P.; Bruschini, Maria do Carmo B.; Wolff, Luciana; Oliveira, Marisol R. P.; Cavalcanti, E. Paula; Bortolini, Catia de T.; Pinto, Leila A. D.; Baranauskas, M. Cecília C.	Apoiando a Comunicação Suplementar e Alternativa com Tecnologia Computacional Tangível em *Storyboard*
2022	Schirmer, Carolina Rizzotto; Rached, Ana Caroline Henrique; Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula.	Formação continuada em serviço: as contribuições para a prática das professoras de salas de recursos multifuncionais do rio de janeiro
2023	Nascimento, Fabiana Ferreira de; Cruz, Mara Montero da; Silva, Thatyana Machado.	Não comunicar não é uma alternativa: o uso do dispositivo gerador de fala para alunos com autismo
2024	Bittencourt, Aline Lourenço; Macambira, Leidiane dos Santos Aguiar; Couto, Pablo Batista; Brito, Maria Estela Lopes.	A inclusão comunicativa para estudantes com TEA através da sinalização de espaços
2024	Maciel, Diângela Cardoso; Massaro, Munique.	Planejamento de ações e o uso de recursos no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil
2024	Cruz, Mara Monteiro; Oliveira, Cleiton Batista; Machado, Gabriela Barcelos; Silva, Ingrid Mariano Moraes.	O uso de tecnologias nos cinco anos iniciais de escolarização de um estudante com Necessidades Complexas de Comunicação

2025	Santos, Heloiza Soares; Massaro, Munique.	Serviços da Educação Especial na Educação Infantil para crianças com Necessidades Complexas de Comunicação na Paraíba, Brasil

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (2015-2025).

Após a leitura dos artigos selecionados, realizou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta metodológica de Bardin (2016), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Inicialmente, as palavras-chave e os objetivos das publicações subsidiaram a identificação de tendências temáticas. Em seguida, a leitura integral dos estudos permitiu o refinamento dessas tendências e a construção das categorias analíticas, a partir das regularidades, aproximações e recorrências identificadas no corpus. Essa análise buscou compreender como as categorias se articulam à temática do direito à educação de pessoas com NCC no contexto educacional.

ANÁLISE

De acordo com Garcia, Gattaz e Gattaz (2019), as palavras-chave são ferramentas fundamentais para a indexação nas bases de dados, facilitando a recuperação eficiente do conteúdo de um texto para os leitores. No entanto, para além da função técnica de indexação, as palavras-chave também podem ser utilizadas como indicadores das tendências temáticas dentro de um campo de pesquisa.

Nessa perspectiva, entre as palavras-chave dos trabalhos analisados, pôde-se perceber que termo “Educação Especial” aparece como eixo em seis dessas produções: Rodrigues, Campos e Almeida (2015); Rodrigues *et al.* (2016); Rodrigues e Almeida (2020); Moreira e Baranauskas (2021); Schirmer, Rached e Nunes (2022); e Maciel e Massaro (2024). Nesses estudos, o conceito de Educação Especial é articulado a diferentes temáticas relevantes no campo da inclusão. Além disso, o termo “Educação Inclusiva”, utilizado por Schirmer, Rached e Nunes (2022) e por Santos e Massaro (2025), assim como a expressão “Ambiente educacional inclusivo”, presente em Moreira *et al.* (2021), reforçam esse movimento conceitual em direção à construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e participativas.

Uma dessas articulações ocorre em torno das condições específicas dos sujeitos do público da Educação Especial que podem apresentar NCC. Nesse sentido, Rodrigues, Campos e Almeida (2015) voltaram-se ao público

com Síndrome de Down, Rodrigues *et al.* (2016) à Paralisia Cerebral, e Rodrigues e Almeida (2020), Nascimento, Cruz e Silva (2023), Bittencourt *et al.* (2024) e Cruz *et al.* (2024), focaram no TEA.

Outra articulação está na formação docente, destacada por Schirmer, Rached e Nunes (2022), e no enfoque no planejamento docente e nas práticas pedagógicas, abordado por Maciel e Massaro (2024), com atenção à mediação de recursos e estratégias inclusivas.

Entre as estratégias e recursos identificados, destacaram-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Moreira; Baranauskas, 2021; Cruz *et al.*, 2024; Santos; Massaro, 2025), o Plano Educacional Individualizado (PEI) (Maciel; Massaro, 2024; Santos; Massaro, 2025) e a CAA, discutida em todas as pesquisas, ainda que com variações de nomenclatura. No âmbito da CAA, os estudos evidenciaram o uso de recursos de alta e baixa tecnologia voltados à ampliação das possibilidades comunicativas de pessoas com NCC, incluindo o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) e a videomodelação (Rodrigues e Almeida, 2020), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (Moreira; Baranauskas, 2021), a interação computacional tangível (Moreira *et al.*, 2021), o dispositivo gerador de fala e a matriz de comunicação (Nascimento; Cruz; Silva, 2023), bem como a sinalização de espaços (Bittencourt *et al.*, 2024).

Considerando o levantamento realizado com base nas palavras-chave, foram definidas 3 categorias de análise: **(1)** Concepções de Necessidades Complexas de Comunicação e suas relações com o acesso a escolarização; **(2)** A Formação Docente e o Trabalho Colaborativo como condições para a efetivação do direito à educação; e **(3)** Tecnologias e recursos na construção da comunicação.

Concepções de Necessidades Complexas de Comunicação e suas relações com o acesso a escolarização

Os trabalhos selecionados para este Estado do Conhecimento revelaram uma pluralidade de concepções sobre quem são os sujeitos com NCC. Considerando-as pessoas que:

> Não possuem ou perderam a fala (Rodrigues; Campos; Almeida, 2015).
>
> Devido a causas físicas, sensoriais e ambientais, apresentam restrições e limitações que interferem diretamente na sua participação independente na sociedade (Rodrigues *et al.*, 2016).
>
> Apresentam diminuição da capacidade de utilizar a comunicação verbal e não verbal durante uma interação com outra pessoa (Rodrigues; Almeida, 2020).
>
> Enfrentam barreiras comunicacionais (Moreira; Baranauskas, 2021).
>
> Não falam ou não são compreendidas pelos seus interlocutores, exigindo, portanto, recursos que superem barreiras comunicativas (Moreira *et al.*, 2021).
>
> Demonstram limitações na fala articulada e por isso necessitam de maior apoio dos seus parceiros de comunicação para que as suas mensagens sejam compreendidas (Schirmer; Rached; Nunes, 2022).
> Apresentam alguma comorbidade devido a transtornos do neurodesenvolvimento, desde dificuldades leves na produção fonoarticulatória até a incapacidade de articulação dos sons da língua (Nascimento; Cruz; Silva, 2023).
>
> Apresentam severas limitações no funcionamento da comunicação, afetando suas condições de vida e participação social (Bittencourt *et al.*, 2024).
>
> Vivenciam barreiras comunicativas por impedimentos na recepção, compreensão, produção e/ou uso da fala (Maciel; Massaro, 2024).
>
> Apresentam prejuízos severos na comunicação oral (Cruz *et al.*, 2024).
>
> Corresponde às pessoas com fala ininteligível e que outras pessoas têm dificuldades para compreendê-la, assim como pessoas com boa compreensão, mas que possuem dificuldades de expressar-se vocalmente (Santos; Massaro, 2025).

Essas concepções apontaram para a relação entre o direito à comunicação e a garantia da participação social e educacional das pessoas com NCC. Contudo, as pesquisas analisadas demonstram que a efetivação desse direito ainda é atravessada por diferentes barreiras, dentre elas as urbanísticas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e aquelas relacionadas aos transportes (Brasil, 2015).

No contexto educacional, Moreira e Baranauskas (2021), Cruz *et al.* (2024), Maciel e Massaro (2024) e Santos e Massaro (2025), destacam o papel do AEE para a eliminação ou minimização dessas barreiras. O serviço foi mencionado na maior parte das pesquisas analisadas como um espaço estratégico para promover acessibilidade comunicacional e participação escolar.

Entretanto, os estudos também evidenciam desafios que comprometem o acesso e a qualidade da oferta do AEE. Entre eles, destacaram-se o crescimento expressivo e contínuo das matrículas do público da Educação Especial, incluindo estudantes com NCC, e a insuficiência de condições estruturais para o atendimento, como a ausência de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a carência de apoio institucional e a oferta limitada de formação continuada para os profissionais (Moreira; Baranauskas, 2021; Schirmer; Rached; Nunes, 2022; Cruz *et al.*, 2024).

Schirmer, Rached e Nunes (2022) acrescentaram que o trabalho desenvolvido no AEE vai além do atendimento apenas ao estudante. Entre suas atribuições estão a orientação aos profissionais da escola e às famílias, a elaboração de materiais pedagógicos, o desenvolvimento de recursos e estratégias e a articulação de práticas inclusivas em diferentes espaços escolares. Dessa forma, o elevado número de estudantes atendidos por um quantitativo reduzido de professores constitui um fator que dificulta a efetivação dessas ações.

Além das limitações relacionadas aos recursos humanos e estruturais, Maciel e Massaro (2024) e Santos e Massaro (2025) apontam que as SRM nem sempre são organizadas para contemplar a diversidade de perfis e necessidades presentes no público atendido. Nesses casos, o serviço tende a assumir um caráter generalista, limitando a oferta de suportes específicos. Para estudantes com NCC, as autoras defendem que as SRM devem constituir espaços privilegiados para o ensino e a aprendizagem do uso de recursos e estratégias de CAA. Contudo, tais recursos não devem permanecer restritos a esse ambiente, sendo necessário que sejam utilizados também nos demais espaços escolares, de modo a favorecer o desenvolvimento da linguagem e ampliar as oportunidades de comunicação e participação social.

A Formação Docente e o Trabalho Colaborativo como Condições para a Efetivação do Direito à Educação

A formação docente constitui uma das principais condições para a efetivação do direito à educação dos estudantes com NCC. Os estudos analisados apontaram fragilidades na formação inicial dos professores, associadas a currículos de licenciatura que ainda oferecem poucas oportunidades de aprofundamento na temática da inclusão. Tal lacuna repercute diretamente na prática pedagógica, dificultando a construção de estratégias capazes de atender às especificidades desse público.

As pesquisas também evidenciaram a importância e a necessidade da formação continuada como elemento fundamental para a garantia da inclusão escolar de estudantes com NCC. Mais do que um conjunto de capacitações pontuais, esse processo deve ser compreendido como um movimento permanente de reflexão sobre a prática, permitindo que os docentes ampliem seus conhecimentos, reconheçam desafios presentes em seu cotidiano e construam, de forma coletiva, alternativas para favorecer o desenvolvimento dos estudantes nos diferentes contextos de sua vida escolar e social.

Nessa perspectiva, Glat e Pletsch (2013, p. 22) afirmam que “o pouco conhecimento dos docentes sobre como desenvolver propostas educacionais que atinjam as metas de aprendizagem de seus alunos, bem como sobre recursos e estratégias a serem utilizados para tal, tem sido uma fragilidade constantemente observada”. Tal cenário contribui para a constituição de um cotidiano escolar permeado por desafios relacionados tanto ao planejamento pedagógico quanto à garantia da participação dos estudantes.

Na pesquisa de Moreira e Baranauskas (2021), por exemplo, foi identificada uma percepção de insegurança entre os professores quanto ao uso de recursos de CAA disponíveis nas SRM. Quando questionados sobre seu nível de conforto para utilizar esses recursos, 17% afirmaram não se sentir confortáveis. Entre os principais motivos apontados estavam a falta de capacitação (29%), a ausência de domínio dos recursos (16%), o desconhecimento de suas possibilidades de uso (7%) e as dificuldades de manuseio (5%). Além dessas questões, foram relatados problemas relacionados à indisponibilidade, obsolescência e inadequação dos materiais para utilização nas salas comuns, evidenciando limitações que extrapolam a dimensão pedagógica e alcançam aspectos estruturais das redes de ensino.

Essas contribuições, somadas às observações de Schirmer, Rached e Nunes (2022), destacaram a escassez de recursos, o elevado número de estudantes atendidos por professor e a sobrecarga decorrente da necessidade de elaboração e adaptação de materiais pedagógicos. Tais condições podem comprometer não apenas a qualidade do trabalho desenvolvido, mas também o bem-estar emocional dos docentes e a construção de vínculos mais consistentes com os estudantes.

Os desafios apontados pelas pesquisas dialogam com reflexões já apresentadas por Carvalho (2005, p. 6), que chama atenção para as dificuldades enfrentadas pelos professores ao afirmar que estes "queixam-se das condições materiais em que trabalham, dos seus baixos salários, do número de alunos por turma, do despreparo decorrente de sua formação inicial e continuada, da falta de tempo para, nas escolas, estudarem juntos e discutirem práticas pedagógicas". Mais do que problemas relacionados às condições objetivas de trabalho, tais aspectos evidenciam processos de isolamento profissional que limitam as oportunidades de aprendizagem coletiva e de construção compartilhada de conhecimentos pedagógicos.

Diante desse contexto, os estudos analisados apontaram o trabalho colaborativo como uma importante estratégia para fortalecer as práticas inclusivas. Cruz *et al.* (2024, p. 36) destacaram que, "apesar de não ser o modelo mais utilizado, o ensino colaborativo encontra respaldo nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica". Nas pesquisas examinadas, a colaboração é compreendida como um processo de articulação entre professores da sala comum, profissionais do AEE, familiares, parceiros comunicacionais e demais membros da comunidade escolar.

Essa colaboração deve ser contínua, ao longo da trajetória escolar do estudante, promovendo trocas entre docentes atuais e anteriores, com foco no desenvolvimento da autonomia comunicativa dos estudantes.

Essa atuação conjunta deve ocorrer de forma contínua ao longo da trajetória escolar do estudante, favorecendo a troca de informações entre profissionais que acompanham diferentes momentos de seu desenvolvimento e contribuindo para a construção de estratégias voltadas à ampliação de sua autonomia comunicativa. Nessa direção, Moreira *et al.* (2021) ressaltam que a produção coletiva de artefatos e recursos pode reduzir barreiras comunicacionais e tornar os ambientes mais acessíveis. Complementarmente, Schirmer, Rached e Nunes (2022) destacam a dimensão emocional do trabalho colaborativo ao defenderem a criação de espaços de diálogo e compartilhamento de experiências, capazes de fortalecer o sentimento de pertencimento

profissional e minimizar o isolamento frequentemente vivenciado pelos docentes.

Tecnologias e Recursos na Construção da Comunicação

Cabe destacar que a construção de uma sociedade inclusiva ultrapassa os muros da escola e exige o envolvimento de diferentes agentes sociais. Nessa perspectiva, não apenas os profissionais da educação, mas também famílias, gestores públicos, pesquisadores, desenvolvedores de tecnologias e demais membros da comunidade compartilham a responsabilidade de promover condições que favoreçam a participação das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais. Como destacaram Nascimento, Cruz e Silva (2023), a atuação articulada desses atores contribui para o desenvolvimento de recursos e estratégias capazes de minimizar ou eliminar barreiras que restringem a participação de pessoas com necessidades específicas. Ao favorecerem a interação social e o acesso a experiências significativas, tais recursos potencializam processos de aprendizagem, desenvolvimento e participação social.

A literatura analisada evidenciou que a CAA desempenha um papel fundamental na ampliação das possibilidades de participação social e educacional das pessoas com NCC. Rodrigues *et al.* (2016) compreenderam a CAA como uma ponte entre o estudante com dificuldades comunicativas e seu contexto social, possibilitando não apenas a interação com diferentes interlocutores, mas também o acesso aos ambientes e aos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a comunicação deixa de ser entendida exclusivamente como um fim em si mesma e passa a constituir um meio para o exercício da participação social, da construção de conhecimentos e do desenvolvimento da autonomia. Assim, a ausência ou a negligência na oferta de recursos de CAA pode representar um obstáculo significativo à participação e à aprendizagem dos estudantes com NCC, comprometendo a concretização de uma educação inclusiva (Cruz *et al.*, 2024).

No cenário contemporâneo, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ampliam ainda mais as possibilidades de acesso à comunicação. Entretanto, Moreira e Baranauskas (2021) observaram que, apesar da crescente disseminação dessas tecnologias no cotidiano social, seu uso ainda permanece limitado em muitas SRM, evidenciando desafios relacionados tanto ao acesso aos recursos quanto à formação dos profissionais responsáveis por sua implementação.

Nesse contexto, aplicações com Dispositivos Geradores de Fala, softwares personalizáveis e ambientes computacionais interativos têm se mostrado importantes aliados na promoção da autonomia comunicativa. Segundo Nascimento, Cruz e Silva (2023), tais recursos possibilitam que pessoas com NCC expressem sentimentos, opiniões, preferências e conhecimentos, ampliando suas oportunidades de interação e participação social. Além disso, dispositivos móveis como tablets e smartphones apresentam potencial significativo para a mediação comunicacional, uma vez que integram o cotidiano dos estudantes e oferecem interfaces intuitivas, favorecendo práticas inclusivas mais acessíveis, significativas e alinhadas às demandas contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados revelaram tensões entre o ideal normativo da inclusão, previsto na legislação nacional, e a realidade enfrentada nas escolas públicas. Sendo assim, destacou-se que o direito à educação de estudantes com NCC deve ser compreendido para além do simples acesso à matrícula e permanência, devendo contemplar também a garantia efetiva da participação desses estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a acessibilidade comunicativa emerge como um componente estruturante da inclusão, sendo essencial para que sujeitos com necessidades comunicacionais específicas possam interagir, aprender e expressar seus saberes.

A incorporação de estratégias de CAA foi apresentada como condição indispensável para assegurar a comunicação funcional de estudantes com NCC, sejam elas de alta ou de baixa tecnologia. Tais estratégias desempenham papel essencial na promoção da aprendizagem e da interação social. No entanto, evidenciou-se que a eficácia dessas estratégias está diretamente relacionada à formação dos professores, ao suporte institucional e ao engajamento de toda a comunidade escolar.

A ausência de formação inicial específica, a escassez de processos de formação continuada críticos e contextualizados, a carência de recursos materiais e as barreiras estruturais e atitudinais permanecem como entraves à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, a formação docente ultrapassa uma exigência técnica e assume uma dimensão ética, política e de justiça social. O fortalecimento do AEE, a promoção do trabalho colaborativo entre professores, famílias e especialistas, bem como a criação de espaços de diálogo e apoio aos

docentes, foram identificados como estratégias fundamentais para a efetivação do direito à educação de estudantes com NCC.

Além disso, a comunicação deve ser compreendida não apenas como um meio de expressão individual, mas como um direito fundamental que sustenta o próprio processo educativo. Assim, as implicações práticas apontadas pelos estudos analisados indicam que garantir o direito à educação das pessoas com NCC exige uma articulação entre políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas responsivas, formação docente qualificada e uma mudança cultural que reconheça a comunicação em suas múltiplas formas um fator essencial para a inclusão.

Os resultados deste estudo devem ser compreendidos à luz do delineamento metodológico adotado. Por tratar-se de um Estado do Conhecimento, a investigação restringiu-se às produções científicas selecionadas segundo os critérios de inclusão estabelecidos, refletindo o panorama da produção científica brasileira sobre a temática no período analisado. Pesquisas futuras poderão ampliar esse escopo por meio da adoção de diferentes recortes temporais, da inclusão de produções internacionais e da realização de estudos empíricos que investiguem a implementação da CAA e seus impactos na efetivação do direito à educação de pessoas com NCC.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEUKELMAN, D. R.; LIGHT, J. C. **Augmentative and alternative communication:** supporting children and adults with complex communication needs. 5. ed. Baltimore: Brookes Publishing, 2020.

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: 30 jul. 2025.

BITTENCOURT, A. L.; MACAMBIRA, L. S. A.; COUTO, P. B.; BRITO, M. E. L. A inclusão comunicativa para estudantes com TEA através da sinalização de espaços. **Revista Comunicação Universitária**, Belém, v. 4, p. 1–21, 2024. DOI: 10.69675/RCU.2763-7646.9632. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/9632. Acesso em: 21 jun. 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: 30 jul. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília. Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/cCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025**. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15249.htm#art3. Acesso em: 21 jun. 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, 2025b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628. Acesso em: 21 jun. 2026.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando?. **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 19–30, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395. Acesso em: 30 jul. 2025.

CESA, C. C.; MOTA, H. B. Comunicação Aumentativa e Alternativa: panorama dos periódicos brasileiros. **Revista CEFAC**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 264-269, jan./fev. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/xx8w8YyFNNSbDG7bYVKJVwf/?lang=pt&form at=pdf. Acesso em: 08 jul. 2026.

CRUZ, M. M.; OLIVEIRA, C. B.; MACHADO, G. B.; SILVA, I. M. M. O uso de tecnologias nos cinco anos iniciais de escolarização de um estudante com necessidades complexas de comunicação. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 50, 2024. DOI: 10.12957/seminal.2024.83923. Disponível em: https://www.e-

publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/83923. Acesso em: 16 junho 2025.

MACIEL, D. C.; MASSARO, M. Planejamento de ações e o uso de recursos no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31, 2024. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15980. Acesso em: 16 jun. 2025.

FERREIRA-DONATI, G. C. **Programa de educação familiar a distância em linguagem e comunicação suplementar e alternativa.** 2016. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/bac569a9-acd7-4f74-9817-434df884aa04. Acesso em: 02 jun. 2025.

GARCIA, D. C. F.; GATTAZ, C. C.; GATTAZ, N. C. A Relevância do Título, do Resumo e de Palavras-chave para a Escrita de Artigos Científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 3, p. 1–9, maio 2019. Disponível https://www.scielo.br/j/rac/a/KT6TxzgMBQ7WqZWTfrHKkhM/?format=pdf&la ng=pt. Acesso em: 16 jul. 2025.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D (Org.). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32. Disponível em: https://eduerj.com/produto/estrategias-educacionais-diferenciadas-para-alunos-com-necessidades-especiais-impressao-sob-demanda/. Acesso em: 27 ago. 2025.

ISAAC-BRASIL. **Cartilha sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)**. ISAAC-Brasil, 2022. Disponível em: https://www.isaacbrasil.org.br/uploads/9/7/5/4/97548634/cartilhacaafinalsab.pdf. Acesso em: 8 jul. 2026.

MASSARO, M.; CUNHA, J. E. M. Interseção do Desenho Universal para Aprendizagem e a Comunicação Aumentativa e Alternativa. **Revista Educação Especial**, v. 38, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/93578. Acesso em: 08 jul. 2026.

MOREIRA, E. A.; RAMOS, E. S.; BENEDETTI, M. L. P.; BRUSCHINI, M. C. B.; WOLFF, L.; OLIVEIRA, M. R. P.; CAVALCANTI, E. P.; BORTOLINI, C. T.; PINTO, L. A. D.; BARANAUSKAS, M. C. C. Apoiando a comunicação suplementar e alternativa com tecnologia computacional tangível em storyboard. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 312–335, 2021. Disponível em: https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2980/2086. Acesso em: 16 jun. 2025.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. R. P. **Estado do conhecimento:** uma metodologia para sistematizar e analisar a produção científica em educação superior. Caxias do Sul: Educs, 2021.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. L. R. M.; SILVA, T. M.. Não comunicar não é uma alternativa: o uso do dispositivo gerador de fala para alunos com autismo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 129–147, 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74067. Acesso em: 16 jun. 2025.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. **Comunicação alternativa:** mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo, Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. Disponível em: https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/Comunicao_alternativa_SCALA_PDF.pdf. Acesso em: 08 jul. 2026.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. **Site Institucional.** 2015-2025. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 21 jun. 2026.

RODRIGUES, V.; CAMPOS, J. A. de P. P.; ALMEIDA, M. A. Uso do PECS associado ao Video Modeling na criança com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 379–392, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/6FWDxTNPfLv93PxNbXcV8db/?lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2025.

RODRIGUES, V.; BORGES, L.; NASCIMENTO, M. de C.; ALMEIDA, M. A. O uso da
comunicação suplementar e alternativa como recurso para a interpretação de livros de literatura infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.

18, n. 3, p. 695–703, maio/jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/ctkGknQfjGWNFLsDtNp7MJs/?lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2025.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A. Implementação do PECS associado ao *Point-of-View Video Modeling* na educação infantil para crianças com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 3, p. 403–420, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/SQFTckvwnhvdgNkWdt4fKyr/?lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2025.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; RACHED, Ana Caroline Henrique; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Formação Continuada em Serviço: as contribuições para a prática das professoras de Salas De Recursos Multifuncionais do Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 3, p. 649–666, 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/68445. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTOS, H. S.; MASSARO, M. Serviços da Educação Especial na Educação Infantil para crianças com necessidades complexas de comunicação na Paraíba, Brasil.
Revista Tempos e Espaços em Educação, v.18, n. 37, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/20232/17039. Acesso em: 21 jun. 2026.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836050/313165836050.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.



Capítulo 14

Ensino de português como L2 para surdos: abordagens visuais da cultura indígena a partir da obra I - Juca Pirama

Francisca Maria Carvalho
Antonio Sérgio de Carvalho Florenzano
Benedita do Socorro de Jesus Silva
Geovanna de Almeida Ribeiro
Gerson da Silva Lopes
Maria de Nazaré Frais do Rosário

A Lei nº 14.191, sancionada em 3 de agosto de 2021, instituiu a Educação Bilíngue de Surdos e reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Nesse contexto, Fernandes (2011) destaca que o ensino de português para estudantes surdos exige práticas pedagógicas específicas, fundamentadas em suas experiências linguísticas e visuais. Assim, torna-se essencial desenvolver materiais didáticos bilíngues que respeitem essas especificidades e promovam o acesso à literatura em condições de maior equidade.

Apesar dos avanços legais, a consolidação da educação bilíngue ainda enfrenta importantes desafios, especialmente quanto à produção de materiais didáticos que articulem Libras, recursos visuais, literatura e tecnologias digitais. Embora diferentes estudos apontem caminhos para o ensino de português como segunda língua, ainda são limitadas as propostas que integrem esses elementos em materiais voltados à formação do leitor surdo.

Diante desse contexto, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: como favorecer a compreensão leitora do poema *I-Juca Pirama* por estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua diante da escassez de materiais didáticos bilíngues fundamentados na Pedagogia Visual e apoiados por recursos de inteligência artificial generativa?

Com o propósito de contribuir para essa discussão, desenvolvemos o projeto de extensão **Curso de Língua Portuguesa como L2 para Surdos**, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA). Entre 2021 e 2025, realizamos as atividades no Laboratório de Psicolinguística e Bilinguismo de Surdos (Lapibis), sob a coordenação da Profa. Dra. Francisca Maria Carvalho, com a participação de discentes bolsistas e voluntários, coautores deste trabalho. A experiência acumulada ao longo desse percurso fundamentou a elaboração do material didático apresentado neste e-book.

Fernandes (2011) ressalta que estudantes surdos se apropriam da língua portuguesa principalmente por meio da leitura e de experiências visuais. Para a autora, o ensino de português como segunda língua deve priorizar práticas que valorizem a visualidade, respeitando a Libras como língua de instrução e evitando metodologias centradas na oralidade.

Na mesma perspectiva, Lacerda e Santos (2018) defendem que a Libras e a língua portuguesa devem atuar de forma complementar no processo educativo. Segundo as autoras, o contato inicial com os gêneros

discursivos em Libras favorece a construção de sentidos e amplia as possibilidades de compreensão da leitura em português escrito.

Esses pressupostos orientaram todas as etapas de elaboração deste e-book e fundamentaram a escolha do poema *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias. Além de constituir uma das obras mais representativas da literatura brasileira, o poema possibilita discutir aspectos históricos, culturais e identitários relacionados aos povos indígenas, oferecendo um rico potencial para a mediação da leitura em contexto bilíngue.

Entretanto, sua abordagem em sala de aula ocorre, na maioria das vezes, por meio de práticas centradas exclusivamente no texto escrito, com pouca utilização de recursos visuais e de mediação em Libras. Essa realidade pode dificultar o acesso dos estudantes surdos à obra literária e reforça a necessidade de estratégias pedagógicas mais compatíveis com sua experiência linguística.

Nesse sentido, desenvolvemos um e-book bilíngue que integra Libras, Pedagogia Visual, recursos multimodais e inteligência artificial generativa para apoiar a leitura do poema, ampliar as possibilidades de compreensão e favorecer a formação de leitores surdos em língua portuguesa como segunda língua.

A proposta fundamenta-se na Psicolinguística do Bilinguismo, na Pedagogia Visual e nos Modelos de Linguagem de Grande Porte (LLMs). Finger (2015) caracteriza a Psicolinguística como um campo interdisciplinar dedicado ao estudo dos processos de aquisição, compreensão e produção da linguagem. Campello (2008) destaca a importância da visualidade como princípio organizador das práticas pedagógicas dirigidas à comunidade surda. Lee (2019), por sua vez, demonstra o potencial dos LLMs para apoiar atividades de produção, reorganização e adaptação de conteúdos educacionais.

Dessa forma, este trabalho contribui para os estudos sobre educação bilíngue de surdos ao integrar referenciais da Psicolinguística do Bilinguismo, da Pedagogia Visual e da inteligência artificial generativa na elaboração de um material didático voltado ao ensino de literatura brasileira para estudantes surdos. Mais do que apresentar um produto educacional, buscamos compartilhar uma experiência construída coletivamente, articulando ensino, pesquisa e extensão universitária.

Este e-book destina-se, principalmente, a estudantes surdos da educação básica e do ensino superior, podendo também subsidiar a atuação de professores, intérpretes de Libras, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pesquisadores e demais interessados na educação bilíngue de surdos.

Este trabalho tem como objetivo desenvolver um e-book bilíngue (Libras–Português), fundamentado na Pedagogia Visual e apoiado por recursos de inteligência artificial generativa, para promover a leitura mediada do poema *I-Juca Pirama* por estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua. Especificamente, buscamos apresentar os aspectos históricos, culturais e literários da obra em linguagem acessível, elaborar recursos visuais e multimodais que favoreçam a compreensão leitora e disponibilizar um material didático que possa apoiar práticas pedagógicas em contextos de educação bilíngue.

Por fim, organizamos este e-book em seções que apresentam os fundamentos teóricos da proposta, o percurso de elaboração do material, os recursos desenvolvidos e as possibilidades de utilização em diferentes contextos educacionais.

PSICOLINGUÍSTICA DO BILINGUISMO E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS

A Psicolinguística do Bilinguismo é a área de estudos que investiga como indivíduos bilíngues adquirem, representam, processam e utilizam duas línguas, analisando os mecanismos cognitivos envolvidos na compreensão e na produção da linguagem. Segundo Finger (2015), essa área busca compreender como as línguas coexistem no cérebro e de que maneira interagem durante o processamento linguístico, tanto na modalidade oral quanto na escrita ou na modalidade sinalizada.

No contexto da educação de surdos, esses estudos são fundamentais para compreender o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2), considerando que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui a primeira língua (L1) da maioria dos estudantes surdos. Nessa perspectiva, a compreensão leitora em português depende não apenas do domínio da escrita, mas também de processos cognitivos relacionados ao acesso ao léxico, à construção de significados e à interação entre as duas línguas. Esses processos influenciam diretamente o desenvolvimento da competência linguística e da aprendizagem.

A Psicolinguística do Bilinguismo também evidencia que a leitura em uma segunda língua não corresponde apenas à decodificação de palavras. Durante esse processo, o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, semânticos, sintáticos e pragmáticos, além de ativar conhecimentos prévios e estabelecer relações entre a primeira e a segunda língua. No caso dos estudantes surdos, a Libras exerce papel

fundamental na construção de sentidos, funcionando como base para a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

Sob essa perspectiva, o ensino de português como L2 deve considerar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e promover práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão textual, ampliem o repertório lexical e possibilitem a construção gradual de conhecimentos sobre a língua escrita. Dessa forma, o processo de ensino deixa de privilegiar apenas aspectos gramaticais e passa a contemplar estratégias que favoreçam o desenvolvimento da competência leitora em contextos significativos de uso da linguagem.

Esses pressupostos dialogam diretamente com a Pedagogia Visual, que reconhece a visualidade como elemento central na aprendizagem das pessoas surdas e propõe o desenvolvimento de recursos didáticos compatíveis com suas experiências linguísticas e culturais. Assim, compreender os processos cognitivos envolvidos na leitura em L2 constitui um importante fundamento para a elaboração de materiais didáticos bilíngues que integrem Libras, recursos visuais e diferentes tecnologias educacionais.

PEDAGOGIA VISUAL

Para Campello (2008), a utilização de recursos visuais na educação de surdos ainda é limitada em razão do processo histórico marcado pela predominância da oralização. Esse cenário pode ser transformado por meio de práticas pedagógicas que valorizem a visualidade como elemento central da aprendizagem, considerando que as pessoas surdas constroem conhecimentos prioritariamente por experiências visuais. Dessa forma, a superação de metodologias centradas na oralidade constitui um importante desafio para a consolidação da educação bilíngue de surdos.

A autora afirma:

> As técnicas, recursos e perspectivas utilizados nos aspectos da visualidade na educação de surdos estão relacionados com o uso da "visão", em vez da "audição", sendo que a imagem na "apreensão do estímulo visual" e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptível e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender. (Campello, 2008, p. 136).

Campello ressalta a necessidade da construção de uma pedagogia específica voltada ao desenvolvimento de recursos e procedimentos

visuais que respeitem a cultura, a identidade e os valores sociais da comunidade surda. No ensino de língua portuguesa como segunda língua, a autora recomenda a utilização de signos visuais para representar elementos gramaticais, favorecendo a interação entre a linguagem visual e a língua portuguesa escrita.

Entre os recursos didáticos que dialogam com essa perspectiva, destacam-se as histórias em quadrinhos. Além de integrarem texto e imagem, elas constituem um gênero multimodal capaz de favorecer a compreensão do contexto, das ações, das emoções e das relações entre os personagens. Dessa forma, contribuem para a construção de sentidos durante a leitura em segunda língua, tornando o processo de aprendizagem mais significativo para os estudantes surdos.

Campello (2008) destaca que a visualidade deve ocupar um lugar central no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. A associação entre linguagem verbal e recursos imagéticos amplia as possibilidades de compreensão textual, favorece o processamento das informações e aproxima o estudante do conteúdo trabalhado. Considerando que a Libras é uma língua visuoespacial, o emprego de imagens, esquemas, ilustrações e outros recursos multimodais torna-se um importante apoio para a leitura e para a construção de significados.

Além disso, muitos elementos da língua portuguesa escrita apresentam forte relação com a modalidade oral, o que pode representar um desafio adicional para estudantes surdos. Nesse contexto, os recursos visuais auxiliam na construção de representações mentais, favorecendo o processamento da leitura e a compreensão dos textos. Assim, entendemos que o uso de recursos imagéticos não representa apenas um complemento didático, mas um elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com as especificidades linguísticas desse público.

Para Dantas (2024):

> A HQ é uma narrativa contada graficamente em quadros usando múltiplos elementos, por exemplo, um suspense, uma sequência longa de imagens, narrada por texto, imagens ou ambas. Ela conjuga texto e desenho de forma complementar, criando um meio de comunicação altamente sofisticado por cultivar mecanismos cognitivos diferentes da leitura comum. Também é conhecida como narrativa gráfica sequencial, porque utiliza uma variedade de técnicas para transmitir a ação e contar histórias. (Dantas, 2024, p. 32).

A relação entre as linguagens verbal e visual resulta dos estudos semióticos e da iconologia, articulando os níveis figurativo e plástico na

representação de objetos do mundo por meio da organização espacial de cores, linhas, formas e demais elementos gráficos. Essa integração amplia as possibilidades de interpretação e favorece a construção de significados durante o processo de leitura.

No ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos, as histórias em quadrinhos constituem um recurso pedagógico de grande potencial por integrarem linguagem verbal e visual em uma mesma narrativa. Silvino (2022) adaptou o poema indianista *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, para o formato de histórias em quadrinhos, incorporando imagens que favorecem significativamente a compreensão do texto.

Considerando que a obra original apresenta vocabulário característico do português do século XIX, muitas palavras e expressões podem dificultar a leitura tanto de ouvintes quanto de surdos. Nesse contexto, as imagens oferecem suporte para a construção de sentidos, permitindo que o leitor utilize seus conhecimentos prévios para compreender o contexto narrativo. Para os estudantes surdos, esse apoio visual torna-se ainda mais relevante, pois favorece a articulação entre Libras, conhecimentos de mundo e língua portuguesa escrita.

Dessa forma, as histórias em quadrinhos demonstram o potencial da Pedagogia Visual para o ensino de português como segunda língua, uma vez que articulam recursos imagéticos, linguagem escrita e aspectos culturais em uma proposta compatível com a experiência linguística dos estudantes surdos. Esses princípios também orientam a elaboração do e-book apresentado neste trabalho, no qual integramos Libras, recursos visuais e tecnologias digitais para ampliar as possibilidades de acesso à literatura brasileira e favorecer a formação de leitores surdos.

LLMs E ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Os Modelos de Linguagem de Grande Porte (*Large Language Models* – LLMs) constituem uma tecnologia que evolui conforme os avanços da inteligência artificial. Os modelos iniciais eram voltados principalmente para a geração de textos, enquanto os modelos mais recentes, como o GPT-4, apresentam capacidade para realizar tarefas linguísticas mais complexas a partir do processamento de grandes volumes de dados utilizados em seu treinamento (Zhao et al., 2023).

Na educação, o uso de LLMs mostra-se promissor em razão de suas capacidades de memória, planejamento e personalização. Essas características podem beneficiar tanto a pesquisa quanto o ensino, auxiliando na simulação de situações de aprendizagem, na elaboração

de devolutivas comentadas e no planejamento curricular. Além disso, podem oferecer suporte aos estudantes por meio da construção de percursos de aprendizagem personalizados e da identificação e correção de erros em atividades (Chu et al., 2025).

Em âmbito internacional, pesquisas demonstraram a eficácia da utilização de LLMs para favorecer a compreensão textual de indivíduos com surdez congênita (Inui et al., 2003). Além disso, estudos ressaltam a importância do desenvolvimento de tecnologias baseadas em inteligência artificial voltadas à aprendizagem de estudantes surdos, reconhecendo esses sujeitos como participantes ativos na concepção e no aperfeiçoamento dessas ferramentas (Aluísio; Hartmann, 2020; Levesque et al., 2023). Finger (2015) demonstra que a leitura em L2 envolve processos cognitivos específicos. Essa perspectiva aproxima-se da Pedagogia Visual proposta por Campello (2008), ao reconhecer que, para estudantes surdos, a construção de sentidos depende da integração entre processamento linguístico e experiências visuais. Nesse contexto, os LLMs discutidos por Lee (2019) podem atuar como ferramentas de apoio à adaptação textual, favorecendo práticas compatíveis com a educação bilíngue.

Dessa forma, o uso de LLMs, quando articulado aos princípios da educação bilíngue para surdos e da Pedagogia Visual, amplia as possibilidades de produção de materiais acessíveis sem substituir o papel do professor, que permanece responsável pela mediação pedagógica.

ASPECTOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E LITERÁRIOS DE *I-JUCA PIRAMA*

O poema *I-Juca Pirama* é uma obra indianista escrita pelo poeta romântico Gonçalves Dias, integrante da primeira geração do Romantismo brasileiro. Publicado em Os Últimos Cantos, em 1851, o poema está dividido em dez cantos e apresenta versos pentassilábicos, decassilábicos e endecassilábicos. A obra é reconhecida como uma das principais produções do autor. A expressão *I-Juca Pirama* pode ser traduzida como "o que será morto".

Uma das características marcantes da obra é a valorização da tradição oral. O poema inicia-se com a narração de um indígena em uma comunidade, que conta uma história aos mais jovens, refletindo uma prática característica dos povos originários, para os quais a oralidade constitui um importante meio de transmissão da cultura, dos conhecimentos e das tradições entre as gerações.

A narrativa apresenta a história de um jovem guerreiro da tribo Tupi que, ao fugir da destruição e da invasão da costa do país, é capturado

pelos indígenas Timbiras, uma tribo antropófaga. Durante o ritual de sacrifício, ao entoar seu canto de morte, o guerreiro revela que deixou um pai cego e, emocionado, chora diante dos Timbiras. Seu comportamento desperta o desprezo da tribo, que passa a considerá-lo fraco e indigno do ritual.

Após ser libertado, o jovem retorna ao encontro do pai. Sem conhecer o verdadeiro motivo da libertação, o velho Tupi decide agradecer aos Timbiras por terem poupado a vida do filho. No entanto, ao chegar à aldeia, descobre que o guerreiro não havia sido sacrificado por ter demonstrado medo e chorado diante dos inimigos. Sentindo-se desonrado, o pai amaldiçoa o próprio filho por considerar seu comportamento incompatível com a coragem esperada de um guerreiro Tupi. Diante dessa situação, o jovem enfrenta sozinho os Timbiras em um combate marcado por bravura e determinação. Ao presenciar a luta, o pai reconhece que seu filho era, de fato, um verdadeiro guerreiro, restaurando sua honra.

Em 2022, a obra foi adaptada para o formato de histórias em quadrinhos por Laerte Silvino. O poema, que apresenta elementos linguísticos complexos, especialmente pelo emprego de vocabulário característico do português do século XIX, passou a contar com recursos visuais que favorecem a compreensão da narrativa. A integração entre texto e imagem torna a leitura mais dinâmica e acessível, permitindo que os elementos imagéticos auxiliem na construção dos sentidos e na contextualização da história.

Essa adaptação possibilita que estudantes surdos tenham acesso a uma importante obra da literatura brasileira por meio de um material que articula linguagem verbal e visual. Dessa forma, evidencia-se que obras literárias clássicas podem ser trabalhadas no ensino de pessoas surdas, desde que sejam adaptadas e utilizadas de maneira compatível com as especificidades linguísticas e educacionais desse público.

DESENVOLVIMENTO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para a elaboração do e-book bilíngue e para o desenvolvimento das atividades de mediação da leitura do poema *I-Juca Pirama* com estudantes surdos. Inicialmente, descrevem-se o contexto da pesquisa, os participantes e os materiais utilizados. Em seguida, são apresentadas as etapas que orientaram a proposta didática.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada no Laboratório de Psicolinguística e Bilinguismo de Surdos (LAPIBIS), aprovado pelo Edital Labinfra 2022–2026, vinculado ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC), na Faculdade de Letras – Língua Portuguesa (FALE), da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém.

As atividades foram desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão **Curso de Português Escrito para Surdos**, destinado ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos.

Participantes

As atividades envolveram 6 (seis) estudantes surdos participantes do Curso de Português Escrito para Surdos e bolsistas do Laboratório de Psicolinguística e Bilinguismo de Surdos (LAPIBIS), responsáveis pelo planejamento, adaptação dos materiais e mediação das atividades.

Materiais

O material didático foi constituído pelo livro *I-Juca Pirama* em quadrinhos, de Gonçalves Dias, adaptado por Laerte Silvino (2022). Também foram utilizados um corpus linguístico composto por textos produzidos por estudantes surdos universitários, modelos de linguagem (GPT-4, Gemini e Maritaca), a plataforma Wordwall e o software ALT – Análise de Legibilidade Textual.

Figura 1 – Imagens do livro *I-Juca Pirama* em quadrinhos



Fonte: Silvino (2022).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos foram organizados em quatro etapas.

Etapa 1 – Leitura inicial em Libras

O livro *I-Juca Pirama* em quadrinhos foi, inicialmente, estudado em Libras pelos bolsistas do Laboratório de Psicolinguística e Bilinguismo de Surdos e, posteriormente, apresentado aos alunos surdos no formato previamente estudado, ao longo de três meses. À medida que o conteúdo era desenvolvido, abordávamos temas relacionados à cultura dos povos originários, pois observamos, durante as aulas, a necessidade de explicar costumes e acontecimentos presentes no poema que, embora comuns aos povos indígenas, eram desconhecidos pelos alunos surdos.

Da mesma forma, palavras e expressões pouco conhecidas pelos estudantes receberam atenção especial durante a leitura, considerando que o poema apresenta características do português utilizado no século XIX.

Etapa 2 – Adaptação textual com LLMs

Foi elaborado um corpus linguístico composto por 13 textos produzidos por alunos surdos universitários, organizados em dois gêneros textuais: textos de opinião e descrições de leituras realizadas. Os textos apresentam extensão entre cinco e dez linhas, organizados em um único parágrafo, totalizando 367 *tokens*. Estruturalmente, seguiram a ordem SVO (sujeito-verbo-objeto), semelhante à do português, mas apresentaram particularidades, como a ausência de artigos definidos e a inexistência ou o uso inadequado de flexões verbais.

O corpus foi constituído por produções de alunos do Curso de Português para Surdos, desenvolvido pelo Laboratório de Psicolinguística e Bilinguismo de Surdos (LAPIBIS), com o objetivo de alimentar o modelo de linguagem ChatGPT-4 por meio de *prompts* cuidadosamente elaborados, visando à criação de textos literários adaptados à realidade linguística de alunos surdos universitários (Florenzano et al., 2025). A partir desses textos adaptados, os alunos conseguiram compreender trechos da obra *I-Juca Pirama* que apresentavam maior complexidade linguística.

Na primeira etapa dessa atividade, utilizou-se a interface web de cada LLM, à qual foram fornecidas instruções específicas sobre a forma como a simplificação textual deveria ser realizada. No Quadro 1, apresenta-se o *prompt* utilizado.

Quadro 1 – Objetivo e *prompt* utilizados para avaliar a simplificação textual realizada pelos LLMs

Elemento	**Descrição**
Objetivo	Avaliar o nível de simplificação textual realizado pelos LLMs.
Prompt	**"Simplifique o diálogo a seguir:"** Olá, Martina! Olá, Ricardo! Quanto tempo! Que coincidência nos encontrarmos no supermercado, não? Sim, realmente. Como você esteve todos esses anos? Eu pensei que estava morando fora do país. Sim! Vivi muitos anos na França, mas há alguns meses voltei para ficar. Por que não aproveitamos este encontro e marcamos uma janta um dia destes? Ótima ideia. Terça-feira? Pode ser? Perfeito, estou livre. Te dou o meu número para combinar o horário e o lugar, está bem? Sim, está bem. Que alegria te encontrar de novo! Vejo você na terça-feira, então. Isso mesmo, temos que colocar a conversa em dia. Nos vemos em breve! Tchau!

Fonte: *20 exemplos de diálogos curtos* (2023).

A segunda etapa da atividade constituiu-se de três fases: (i) alimentação dos LLMs com o corpus linguístico; (ii) geração de textos adaptados a partir do corpus linguístico apresentado; e (iii) análise dos textos gerados por meio do software ALT. O Quadro 2 apresenta o *prompt* utilizado para alimentar os LLMs com o corpus linguístico.

Quadro 2 – Objetivo e *prompt* utilizados para alimentar os LLMs com o corpus linguístico

Elemento	**Descrição**
Objetivo	Alimentar os LLMs com o corpus linguístico produzido pelos alunos surdos.
Prompt	**"Vou apresentar 13 textos que servirão como corpus."**

Fonte: Autores (2025).

Para a adaptação dos textos literários, foram utilizadas duas obras: o primeiro parágrafo de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, como exemplo de texto literário em prosa, e a primeira estrofe do poema *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, como exemplo de texto literário em versos. O Quadro 3 apresenta os *prompts* utilizados para a adaptação desses textos.

Quadro 3 – Objetivos e *prompts* utilizados para gerar textos adaptados pelos LLMs

Objetivo	**Prompt**
Gerar um diálogo adaptado a partir do corpus linguístico apresentado.	**"Adapte o diálogo a seguir para ficar com a mesma estrutura linguística dos 13 textos que lhe apresentei."**
Gerar um texto literário em prosa adaptado a partir do corpus linguístico apresentado.	**"Adapte o texto a seguir para ficar com a mesma estrutura linguística dos 13 textos que lhe apresentei."**
Gerar um texto literário em versos adaptado a partir do corpus linguístico apresentado.	**"Adapte o texto a seguir para ficar com a mesma estrutura linguística dos 13 textos que lhe apresentei."**

Fonte: Autores (2025).

Para a avaliação dos textos gerados, utilizou-se o software ALT – Análise de Legibilidade Textual (Moreno et al., 2022), que aplica métricas originalmente desenvolvidas para a língua inglesa e adaptadas ao português. Entre essas métricas, destacam-se: (i) o Teste de Facilidade de Leitura de Flesch; e (ii) o Índice de Gulpease. Ambos produzem uma pontuação de 0 a 100, correspondente ao critério de *Reading Ease* (facilidade de leitura), classificada da seguinte forma: 0–30, textos de alta complexidade; 30–50, textos difíceis; 50–60, textos de média dificuldade; 60–70, textos de simples compreensão; 70–80, textos de fácil leitura; 80–90, textos coloquiais; e 90–100, textos de extrema simplicidade.

Além dessas métricas, foram considerados: (iii) o Índice de Nível de Graduação de Flesch-Kincaid; (iv) o Índice de Nebulosidade de Gunning adaptado; (v) o Índice de Legibilidade Automatizado; e (vi) o Índice de Coleman-Liau. Esses quatro índices geram pontuações entre 0 e 20, correspondentes ao critério de *Grade Level* (nível de instrução exigido para a compreensão do texto), distribuído da seguinte forma: 0–3, Jardim de Infância; 3–6, Ensino Fundamental I; 6–9, Ensino Fundamental II; 9–12, Ensino Médio; 12–15, Ensino Superior; e 15–18, Pós-graduação.

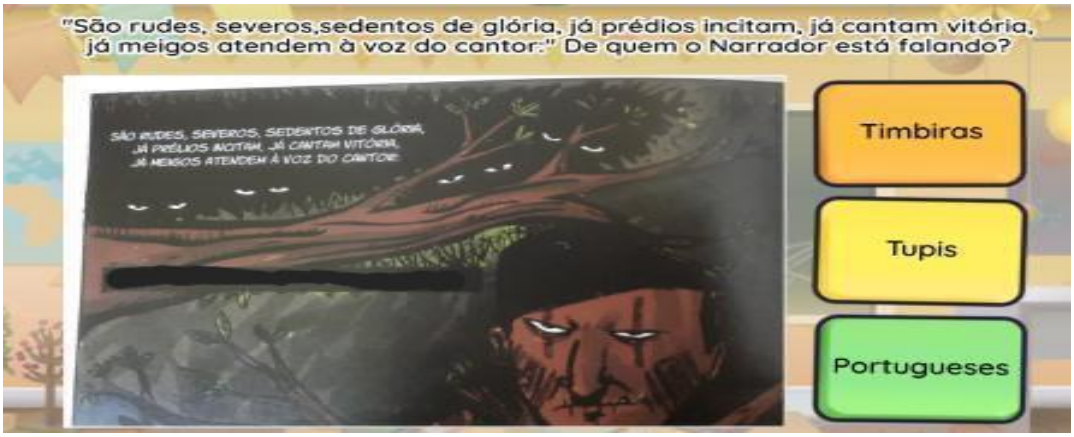
Etapa 3 – Atividade no Wordwall

Por meio da plataforma Wordwall, elaboramos seis questões de múltipla escolha contendo textos e imagens do poema *I-Juca Pirama*, com o objetivo de favorecer a compreensão leitora. Para ilustrar essa atividade, a Figura 2 apresenta a primeira questão aplicada aos alunos.

Trecho do poema

"São rudes, severos, sedentos de glória, já prélios incitam, já cantam vitória, já meigos atendem à voz do cantor:"

Figura 2 – Representação da primeira questão da atividade



Fonte: Autores (2025).

Pergunta: “De quem o narrador está falando?”
Resposta correta: Timbiras

A atividade foi apresentada aos alunos por meio de um projetor multimídia, pois entendemos que sua realização de forma coletiva favoreceria a discussão das respostas, possibilitando esclarecer dúvidas e aprofundar a compreensão do poema. Após a leitura, solicitamos que os alunos selecionassem a alternativa correta para cada questão e registrassem suas respostas no caderno. Em seguida, apresentamos as respostas corretas, retomamos a explicação de cada trecho do poema e promovemos um diálogo com a turma.

A aplicação dessa atividade teve como objetivo não apenas revisar a leitura realizada anteriormente, mas também avaliar o nível de compreensão leitora alcançado pelos alunos. Essa avaliação foi realizada por meio da classificação do desempenho dos estudantes, considerando o número de acertos e erros em cada questão proposta.

Etapa 4 – Encenação teatral em Libras

Nesta etapa, apresentamos a atividade final desenvolvida após a conclusão da leitura do livro em quadrinhos. Solicitamos que os alunos realizassem uma encenação teatral, em Libras, da parte do poema de que mais haviam gostado. As apresentações foram realizadas pelos estudantes que participaram da leitura do texto em Língua Portuguesa.

Foram produzidos três vídeos, disponibilizados no YouTube, cujos links são apresentados a seguir:

Vídeo 1: https://youtu.be/bzX7mUxywM
Vídeo 2: https://youtu.be/oZtSIlBrpac
Vídeo 3: https://youtube.com/shorts/DhEKR_aLtcM

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de análise dos dados compreenderam: (i) a análise da legibilidade dos textos adaptados pelos modelos de linguagem, realizada por meio do software ALT – Análise de Legibilidade Textual (Moreno et al., 2022); e (ii) a análise do desempenho dos estudantes na atividade desenvolvida na plataforma Wordwall, considerando o número de acertos e erros em cada questão.

RESULTADOS DA ADAPTAÇÃO TEXTUAL REALIZADA PELOS LLMs

Os testes realizados com os LLMs demonstraram que os textos simplificados mantiveram elevado nível de facilidade de leitura, alcançando a pontuação máxima (100 pontos) no Índice de Gulpease em todos os modelos avaliados. Entretanto, o Teste de Flesch evidenciou diferenças entre os modelos: GPT-4 (94), Gemini (67) e Maritaca (67).

As diferenças mais significativas quanto ao grau de simplificação textual foram observadas nos índices que estimam o nível de instrução necessário para a compreensão dos textos. A simplificação produzida pelo GPT-4 variou entre textos de compreensão extremamente fácil e textos compatíveis com o sexto ano do Ensino Fundamental. Já os textos gerados pelo Gemini e pelo Maritaca oscilaram entre níveis correspondentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Na etapa de adaptação textual realizada após a alimentação do corpus linguístico, verificou-se que todos os LLMs mantiveram um nível intermediário de legibilidade, com escores entre 61 e 63 no Teste de Flesch. As maiores diferenças foram observadas no Índice de Gulpease, cujos valores variaram de 59,4 a 100.

Os índices referentes ao nível de instrução permaneceram compatíveis com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O GPT-4 apresentou escores entre 7,1, correspondentes ao Ensino Fundamental I, e valores compatíveis com o Ensino Fundamental II. O Gemini registrou valores entre 5,5, referentes ao Ensino Fundamental I, e 6,9, correspondentes ao Ensino Fundamental II. O Maritaca apresentou escores entre 8,8, compatíveis com o Ensino Fundamental II, e 10,4, correspondentes ao Ensino Médio.

As adaptações produzidas pelo GPT-4 e pelo Gemini indicam que o texto literário em prosa passou a apresentar nível básico de compreensão, o que pode ter comprometido parte do conteúdo original em decorrência da excessiva simplificação. Em contrapartida, a adaptação realizada pelo Maritaca preservou maior complexidade textual, produzindo versões que, em alguns casos, apresentaram nível de dificuldade superior ao do texto original.

O texto literário em versos apresentou as maiores diferenças entre as adaptações produzidas pelos LLMs. No GPT-4, os índices corresponderam a textos situados entre o Ensino Fundamental II (6,2) e o Ensino Médio (9,8), caracterizando textos de média dificuldade. O Gemini apresentou índices próximos de zero, correspondentes ao Jardim de Infância (1,4), indicando um nível de simplificação que pode comprometer a preservação do conteúdo original da obra. Por sua vez, o Maritaca produziu adaptações com alterações mais expressivas, resultando em índices que variaram do Ensino Fundamental II até a Pós-graduação (19,9), evidenciando textos de elevada complexidade.

As análises realizadas evidenciam diferenças importantes entre os LLMs quanto ao grau de simplificação textual e à preservação do conteúdo original, fornecendo subsídios para a discussão apresentada na seção seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho resultou no desenvolvimento de um e-book bilíngue (Libras–Português), fundamentado na pedagogia visual e apoiado por recursos de inteligência artificial generativa (LLMs), voltado à mediação da leitura do poema *I-Juca Pirama* por estudantes surdos. Nesse sentido, disponibiliza-se um material que favorece a formação de leitores literários surdos e pode subsidiar práticas pedagógicas em contextos de educação bilíngue.

As análises realizadas indicaram que as adaptações do texto literário em prosa produzidas pelos LLMs apresentaram níveis de legibilidade

correspondentes ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Em contrapartida, as adaptações do texto em versos revelaram maior variação, oscilando entre versões extremamente simplificadas e outras de elevada complexidade. Esses achados evidenciam o potencial dos modelos de linguagem para a adaptação de textos literários e, ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de aprimoramento dessas ferramentas, de modo a atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Observou-se que os LLMs são capazes de realizar adaptações textuais com diferentes graus de eficiência, dependendo do modelo utilizado e do tipo de texto de entrada. Entretanto, ainda persistem desafios relacionados ao equilíbrio entre simplificação e preservação do sentido do texto, especialmente em textos literários em versos. Esses achados reforçam a necessidade de aperfeiçoamento dos modelos para tarefas de adaptação textual destinadas a públicos com necessidades linguísticas específicas, garantindo maior consistência e adequação, sem prejuízo significativo do conteúdo original.

Nessa perspectiva, a educação bilíngue para surdos reafirma a importância da Libras como língua de mediação no processo de aprendizagem do português escrito. Associados à pedagogia visual, os recursos imagéticos, as adaptações literárias e as explicações contextualizadas podem favorecer o acesso a textos marcados por desafios linguísticos, históricos e culturais. Assim, a aproximação entre literatura, Libras, recursos visuais e tecnologias digitais constitui uma possibilidade promissora para ampliar o acesso dos estudantes surdos ao patrimônio literário brasileiro e fortalecer práticas pedagógicas mais acessíveis e significativas.

Espera-se que o e-book desenvolvido possa contribuir para a prática pedagógica de professores que atuam na educação bilíngue de surdos, oferecendo uma possibilidade de mediação da leitura literária por meio da integração entre Libras, recursos visuais e tecnologias digitais. Além disso, este trabalho poderá subsidiar futuras pesquisas sobre o uso de LLMs na adaptação de textos para estudantes surdos e sobre o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182?show=full. Acesso em: 15 jul. 2025.

CHU, Zhendong et al. **LLM agents for education: advances and applications**. [S. l.: s. n.], v. 2, 2025.

DANTAS, B. **Humor gráfico na alfabetização visual**. São Paulo: Contexto, 2024.

DIAS, Gonçalves. **I-Juca Pirama em quadrinhos**. Roteiro de Maurício Soares Filho; ilustrações e adaptação de Laerte Silvino. São Paulo: Peirópolis, 2022.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 2. ed. atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

FINGER, Ingrid. Psicolinguística do bilinguismo. In: REBELLO, Lúcia Sá; FLORES, Valdir do Nascimento (org.). **Caminhos das letras: uma experiência da integração**. 1. ed. Porto Alegre: Instituto de Letras – UFRGS, 2015. p. 47-60.

FLORENZANO, A. S. C.; CARVALHO, F. M.; CARDOSO, P. C. F. **Large Language Models (LLMs) e adaptação textual para ensino de português como segunda língua para surdos universitários**. [S. l.: s. n.], 2025. No prelo.

HARTMANN, N. S.; ALUÍSIO, S. M. Adaptação lexical automática em textos informativos do português brasileiro para o ensino fundamental. **Linguamática**, v. 12, n. 2, p. 3-27, 2020.

INUI, K. et al. Text simplification for reading assistance: a project note. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON PARAPHRASING, 2., 2003. **Proceedings [...]**. [S. l.: s. n.], 2003. p. 9-16.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. S. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

LEE, A. Para que são usados os grandes modelos de linguagem? **Blog NVIDIA**, 29 mar. 2019. Disponível em: https://bit.ly/43ISspe. Acesso em: 27 maio 2025.

LEVESQUE, E.; DUNCAN, J.; SNODDON, K. Deaf students and the transformative potential of Artificial Intelligence (AI). **Deafness & Education International**, v. 25, n. 4, p. 249-249, 2023.

MORENO, G. C. D. L.; SOUZA, M. P. de; HEIN, N.; HEIN, A. K. **Um software para análise de legibilidade de textos em Língua Portuguesa**. [S. l.: s. n.], 2022.

ZHAO, Wayne Xin et al. **A survey of large language models**. [S. l.: s. n.], v. 1, n. 2, p. 1-124, 2023.



Capítulo 15

COMIC STRIPS: UMA ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Liana Carla Araújo de Maria
Luana Micaelhy da Silva Morais
Luiza Benício Pereira
Maria do Rosario Gomes Germano Maciel

Os estudos dedicados à inclusão da pessoa com deficiência (PcD) no âmbito escolar têm avançado nas últimas décadas, entretanto, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas ainda constitui um desafio para muitas unidades escolares. No ensino de Língua Inglesa, esse desafio torna-se ainda mais evidente quando os estudantes público-alvo da Educação Especial permanecem apenas integrados às classes comuns, sem acesso a metodologias, recursos e adaptações que favoreçam sua participação ativa, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Nesse cenário, este trabalho apresenta uma proposta de letramento e de interpretação do gênero textual comic strips (tirinha), desenvolvida em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily, localizada no município de Esperança, Paraíba, composta por 38 discentes, entre os quais dois estudantes com deficiência, sendo um com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outro com Deficiência Intelectual (DI).

O objetivo central do estudo é analisar uma sequência didática voltada ao ensino de Língua Inglesa por meio do gênero comic strips, considerando possibilidades de participação, aprendizagem e produção textual em uma perspectiva inclusiva. A proposta buscou articular leitura, escrita, oralidade, escuta, uso de recursos digitais e adaptações pedagógicas, de modo a favorecer o envolvimento da turma como um todo, sem dissociar os estudantes com deficiência dos conteúdos curriculares previstos para a série. Assim, a sequência didática foi concebida não como atividade paralela ou simplificada, mas como percurso comum, flexível e acessível, com estratégias diferenciadas para apoiar os diferentes modos de aprender.

Do ponto de vista teórico, o trabalho dialoga com os estudos de Street (2010), ao compreender o letramento como prática social situada, com Bakhtin (2011) e Lima (2009), no que se refere ao gênero discursivo/textual, com Dias e Cristovão (2009), Mattos e Valério (2010), Kleiman (2005) e Cosson (2006), no campo da leitura e do letramento e com Vygotsky (2007; 2021), Dolz e Schneuwly (2004), Mantoan (2015), Veen e Vrakking (2009), Gee (2010) e Rodrigues (2019), para discutir mediação, sequência didática, tecnologias digitais, jogos e adaptações no contexto da educação inclusiva.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e interventiva, organizada como estudo de caso em contexto escolar, com procedimentos inspirados na pesquisa-ação. A articulação entre essas dimensões justifica-se porque a investigação se

concentrou em uma turma específica e em uma experiência concreta de ensino, ao mesmo tempo em que envolveu planejamento, aplicação, observação e análise de uma intervenção pedagógica. Desse modo, o estudo não se limita à descrição de uma prática, mas problematiza as condições de oferta, as mediações docentes, os recursos utilizados e os efeitos observados na participação dos estudantes durante o desenvolvimento da sequência didática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre educação inclusiva exige reconhecer que a matrícula em classe comum, embora necessária, não é suficiente para assegurar o direito de aprendizagem dos estudantes com deficiência. A inclusão demanda a reorganização das práticas pedagógicas, dos recursos, dos tempos, dos espaços e das formas de interação, de modo que todos os estudantes possam participar das atividades escolares com dignidade, pertencimento e acesso ao currículo. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos e organizar-se para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, assegurando condições para uma educação de qualidade (Conselho Nacional de Educação, 2001). Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 reafirma o direito à educação em sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, contemplando estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025).

No âmbito da legislação educacional brasileira, a Lei nº 9.394/1996 define a Educação Especial como modalidade de educação escolar ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, e estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos (Brasil, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, por sua vez, reforça a garantia de acessibilidade, igualdade de oportunidades, participação e aprendizagem, responsabilizando o poder público, a escola e a sociedade pela eliminação de barreiras que limitem a participação plena da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

Nessa direção, a formação docente em educação inclusiva torna-se condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas acessíveis, equitativas e coerentes com a diversidade presente nas salas de aula. No ensino de Língua Inglesa, ainda são escassas as propostas que

articulam conteúdos curriculares, gêneros textuais, recursos digitais e adaptações para estudantes público-alvo da Educação Especial. Muitas vezes, as atividades oferecidas a esses estudantes restringem-se a colorir, contornar palavras ou realizar colagens desconectadas do conteúdo trabalhado pela turma. Tais práticas, quando isoladas, podem reforçar a segregação pedagógica, pois afastam o estudante da experiência comum de leitura, interpretação, interação e produção de sentido.

> Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao "que" ensinamos aos nossos alunos e ao "como" ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam como seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano (Mantoan, 2015, p. 65).

Na perspectiva inclusiva, Mantoan (2015) defende o princípio de "ensinar a turma toda", considerando que todo estudante sabe algo, aprende em ritmo próprio e pode avançar quando encontra mediações adequadas. Essa compreensão fundamenta a escolha da sequência didática como estratégia de organização do trabalho pedagógico, uma vez que permite estruturar etapas, recursos, intervenções e atividades diversificadas em torno de um mesmo objeto de conhecimento. O foco não está em reduzir o conteúdo para os estudantes com deficiência, mas em ampliar as possibilidades de acesso, participação e expressão para todos.

O gênero textual comic strip, conhecido em português como tirinha, apresenta características relevantes para o ensino de Língua Inglesa em perspectiva inclusiva. Trata-se de um gênero multimodal, geralmente estruturado em poucos quadros, com combinação de imagens, balões de fala, expressões faciais, marcas de humor, sequência narrativa e enunciados curtos. Por articular linguagem verbal e não verbal, favorece estratégias de leitura como levantamento de hipóteses, inferência, reconhecimento de contexto, observação de elementos visuais e construção coletiva de sentidos. Para os estudantes com deficiência, essa multimodalidade pode funcionar como apoio à compreensão e à participação, desde que mediada por objetivos pedagógicos claros e por recursos acessíveis.

A Base Nacional Comum Curricular ressalta a importância de práticas de leitura situadas, com contato com gêneros escritos e multimodais variados, importantes para a vida escolar, social e cultural dos estudantes. O documento destaca que tais práticas contribuem para

o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (Brasil, 2018). Nesse sentido, trabalhar comic strips em Língua Inglesa possibilita que os estudantes mobilizem conhecimentos prévios, interpretem imagens, identifiquem elementos estruturais do gênero, reconheçam sentidos de palavras e expressões em contexto e produzam textos curtos de forma colaborativa.

À luz de Street (2010), o letramento não pode ser reduzido ao domínio técnico da leitura e da escrita, pois envolve práticas sociais, culturais e discursivas. Assim, a proposta com comic strips valoriza o uso situado da língua, a circulação social do gênero e a construção de sentidos em interação. De modo complementar, Bakhtin (2011) permite compreender os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciado, produzidas em contextos sociais específicos. Essa perspectiva sustenta a necessidade de apresentar aos estudantes não apenas vocabulário ou estruturas linguísticas, mas também a função social, a organização composicional e os recursos expressivos próprios das tirinhas.

No campo da leitura em Língua Estrangeira, Dias e Cristovão (2009) enfatizam a importância de explorar condições de produção, layout, elementos não verbais, conhecimento prévio, skimming, scanning e uso do contexto para reconstrução de sentidos. Kleiman (2005), por sua vez, aponta que um mesmo texto pode ser lido de modos diferentes conforme a situação de leitura e os recursos mobilizados pelo leitor. Esses pressupostos justificam a adoção de atividades variadas, com leitura mediada, jogos digitais, pranchas, imagens ampliadas, reorganização de quadros e produção de tirinhas, respeitando os diferentes modos de acesso ao texto.

A contribuição de Vygotsky (2007; 2021) é central para compreender a aprendizagem como processo social e mediado. Ao afirmar que as funções psicológicas superiores se desenvolvem inicialmente no plano social e, posteriormente, no plano individual, o autor evidencia a importância da interação, da linguagem e da mediação docente. No contexto da sala de aula inclusiva, essa perspectiva desloca o foco da deficiência para as condições de participação e aprendizagem ofertadas pela escola. A mediação do professor, o apoio dos colegas, o uso de recursos concretos, visuais e digitais e a organização colaborativa das atividades tornam-se elementos decisivos para que o estudante avance em relação ao que consegue realizar sozinho.

Marcelino (2020) também contribui para essa reflexão ao afirmar que a convivência entre crianças com e sem deficiência, quando sustentada pelo respeito e pela valorização das diferenças, favorece a construção de valores

humanos e éticos. A autora destaca que a sala de aula é um espaço singular, constituído por grupos heterogêneos, e que o olhar do professor para cada estudante é fundamental para o sucesso da aprendizagem. Nessa perspectiva, a intervenção com comic strips busca articular aprendizagem linguística, socialização e participação, evitando práticas que infantilizem ou isolem os estudantes com deficiência.

As tecnologias digitais, quando utilizadas de forma planejada e pedagogicamente orientada, podem ampliar as oportunidades de interação, autoria e participação. Veen e Vrakking (2009) discutem as transformações educacionais associadas à cultura digital, enquanto Gee (2010) enfatiza o potencial dos bons jogos para promover aprendizagem, tomada de decisão, desafio e experimentação. No entanto, o uso de plataformas digitais, como Google Forms e Kahoot, não garante, por si só, inclusão. É necessário que os recursos sejam articulados a objetivos didáticos, adaptações acessíveis, mediação docente e acompanhamento das respostas dos estudantes, especialmente quando há diferenças significativas nos modos de comunicação, atenção, leitura e interação.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, organizada como pesquisa-intervenção em contexto escolar, com abordagem de estudo de caso e procedimentos inspirados na pesquisa-ação. A abordagem qualitativa justifica-se porque o foco da investigação recai sobre processos, interações, mediações e sentidos produzidos durante a aplicação de uma sequência didática, não havendo intenção de mensurar resultados por meio de tratamento estatístico. O estudo de caso delimita-se a uma turma de 7° ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily, situada em Esperança, Paraíba, composta por 38 estudantes do ensino regular, entre os quais dois estudantes público-alvo da Educação Especial.

A dimensão interventiva da pesquisa está presente no planejamento, na implementação e na análise de uma sequência didática voltada ao ensino do gênero comic strips. A pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), pressupõe a articulação entre investigação e ação, permitindo que o pesquisador intervenha em uma situação concreta com vistas à compreensão e à transformação de determinado contexto. Neste estudo, a docente pesquisadora planejou e aplicou atividades sequenciadas, observou a participação dos estudantes, realizou adaptações quando necessário e analisou os efeitos

pedagógicos da intervenção sobre a aprendizagem, a autonomia e a interação dos discentes.

A sequência didática foi organizada com base nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), que compreendem esse procedimento como um conjunto de atividades escolares planejadas em torno de um gênero oral ou escrito. No caso desta experiência, o gênero escolhido foi a comic strip, trabalhada a partir de sua definição, origem, autoria, leitura, interpretação e produção. As atividades foram distribuídas em quatro etapas: apresentação do gênero, estudo do autor e de tirinhas brasileiras,

leitura e interpretação de tirinhas em Língua Inglesa e produção de uma tirinha pelos estudantes.

Para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, foram utilizados recursos de acessibilidade pedagógica e cognitiva, como ampliação de imagens, cartões plastificados, desmembramento das tirinhas em quadros, uso de vídeos, leitura mediada, questões objetivas com apoio visual, repetição de tentativas e acompanhamento individualizado. Tais adaptações não foram concebidas como atividades separadas do currículo, mas como estratégias de acesso ao mesmo conteúdo trabalhado com a turma. Dessa forma, buscou-se respeitar diferentes ritmos de aprendizagem, sem retirar dos estudantes com deficiência a possibilidade de conhecer, interpretar e produzir textos próprios do componente curricular de Língua Inglesa.

A análise foi construída a partir da observação da participação dos estudantes nas etapas da sequência didática, das produções realizadas, das dificuldades identificadas durante o uso dos recursos digitais e das mediações necessárias para favorecer a execução das atividades. As imagens apresentadas ao longo do texto documentam momentos da intervenção e evidenciam os recursos utilizados, sendo acompanhadas de descrição para ampliar a acessibilidade do material. A problematização dos resultados considera tanto os avanços observados quanto as barreiras enfrentadas durante a aplicação da proposta.

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE

A sequência didática foi composta por quatro etapas articuladas entre si. A organização em etapas permitiu que os estudantes se aproximassem gradativamente do gênero comic strip, partindo do reconhecimento de sua estrutura e de sua função social até a produção autoral. Essa progressão favoreceu a retomada de conteúdos, a ampliação do vocabulário em Língua Inglesa, a leitura de elementos

verbais e não verbais e a participação dos estudantes com diferentes níveis de autonomia.

Tabela 1 - Atividade sequenciada

Etapas	Atividades
1ª etapa	What is a Comic Strip? Apresentação da definição, da origem e das características da narrativa curta em tirinhas, por meio de vídeo produzido pela docente no Microsoft PowerPoint.
2ª etapa	Who is the author? Exposição sobre Maurício de Sousa e sobre a tirinha do Cãozinho Bidu, com atividade elaborada no Google Forms e apoio de cartões plastificados.
3ª etapa	Let's read Comic Strips Leitura e interpretação de tirinhas em Inglês, com uso da plataforma Kahoot e questões objetivas com apoio visual.
4ª etapa	Making a Comic Strip Produção das primeiras comic strips pelos estudantes, utilizando recursos impressos ou digitais, com mediação docente.

Fonte: elaboração própria.

Na primeira etapa, What is a Comic Strip?, a docente apresentou a definição e as características do gênero por meio de uma tirinha animada, produzida em formato de vídeo no Microsoft PowerPoint. A escolha do vídeo teve como finalidade aproximar os estudantes da linguagem das tirinhas, explorando imagens, movimento, sequência narrativa e interpretação visual. Para os dois estudantes público-alvo da Educação Especial, foram asseguradas adaptações sensoriais e cognitivas, como a apresentação da tirinha em forma de cartas, a organização dos quadros em sequência e a contação da história com apoio da professora.

Essa etapa evidenciou a importância de partir de recursos mais concretos e visuais para alcançar conceitos mais abstratos. Conforme Rodrigues (2019), vídeos, imagens, símbolos, fotografias e objetos

concretos podem apoiar estudantes com deficiência na compreensão de conteúdos escolares. No caso da comic strip, o recurso visual favoreceu a identificação de personagens, ações, sequência temporal e relação entre imagem e fala, aspectos fundamentais para a leitura de tirinhas em Língua Inglesa.

Figura 1 - 1ª etapa da Sequência Didática



Fonte: acervo da pesquisa.

Descrição da figura 1: Imagem colorida da tela de um computador com um personagem do sexo feminino segurando oito presentes empilhados. Dois dos presentes estão caindo. Ao lado desta imagem, a foto de um adolescente em frente ao computador, mediado pela professora, realizando a primeira etapa da Sequência Didática.

Na segunda etapa, Who is the author?, foi apresentado o pioneiro das tirinhas no Brasil, Maurício de Sousa, por meio da tirinha do Cãozinho Bidu. A atividade foi elaborada no Google Forms e articulada ao uso de pranchas plastificadas com os quadros da tirinha desmembrados. Essa estratégia favoreceu a manipulação concreta do material, a reorganização da sequência narrativa e a participação dos estudantes que necessitavam de maior apoio visual e motor para acompanhar a atividade.

A utilização de pranchas e cartões favoreceu a autonomia dos estudantes, pois permitiu que eles tocassem, ordenassem, comparassem e reconectassem os quadros da história. Para os estudantes com dificuldades de comunicação ou de organização sequencial, esse tipo de recurso atua como apoio à expressão e à compreensão. Além disso, a atividade possibilitou que os colegas participassem colaborativamente,

discutindo a ordem dos acontecimentos e verbalizando hipóteses sobre o sentido da tirinha.

Figura 2 - 2ª etapa da Sequência Didática



Fonte: acervo da pesquisa.

Descrição da figura 2: Imagem colorida da tela de um computador com a apresentação de uma atividade via google forms sobre a Comic Strip do Cãozinho Bidu, exposta em formato de tira, no início da atividade, seguida da pergunta em Inglês “Who is the author?”. Abaixo desse questionamento, a identificação da escola Irineu Joffily e o nome da professora Liana Carla. Logo abaixo, a solicitação do nome completo do aluno. Ao lado dessa imagem, em formato de pranchas plastificadas, a Tira do Cãozinho Bidu, em preto e branco, sobre um fundo preto.

Na terceira etapa, Let’s read Comic Strips, foram trabalhadas leituras e interpretações de tirinhas em Língua Inglesa, incluindo textos de Snoopy e da Turma da Mônica. A atividade foi desenvolvida na plataforma Kahoot, recurso digital que permite criar jogos com questões objetivas, pontuação, tempo de resposta, imagens, cores e feedback imediato. O objetivo foi revisar o conteúdo estudado, favorecer a participação da turma e promover uma experiência gamificada de leitura e interpretação textual.

A opção pelo Kahoot exigiu mediação docente intensa. Alguns estudantes apresentaram dificuldades no uso do teclado, do mouse e da navegação digital, o que demonstrou que a inclusão tecnológica não depende apenas da disponibilidade do recurso, mas também do ensino explícito de seu uso. Por esse motivo, a docente orientou o acesso à plataforma, permitiu novas tentativas e auxiliou os estudantes na identificação das alternativas. A possibilidade de jogar mais de uma vez contribuiu para que os alunos revisassem o conteúdo sem associar o erro à punição, mas à retomada da aprendizagem.

Nessa etapa, a acessibilidade cognitiva foi priorizada por meio de questões objetivas, imagens ampliadas, vocabulário contextualizado e alternativas visuais. A atividade favoreceu o reconhecimento de elementos do gênero, a leitura de imagens, a identificação de personagens e a compreensão de enunciados curtos em Inglês. A análise da participação indicou que o formato gamificado aumentou o envolvimento dos estudantes, especialmente quando associado à mediação docente e à possibilidade de cooperação entre pares. Contudo, também evidenciou a necessidade de ampliar o trabalho prévio com letramento digital, pois o domínio das ferramentas interfere diretamente na autonomia durante a atividade.

Figura 3 - 3ª etapa da Sequência Didática



Fonte: acervo da pesquisa.

Descrição da figura 3: Imagem colorida da tela de um computador com uma frase em letras brancas “Há um desafio esperando você!”. Abaixo da mesma, o tempo de abertura do jogo registrado em 3 dias e 11 horas. Em seguida, a Tira em Inglês de *Snoopy* e, ao lado, o nome *“Comic Strip*”, na cor preta. Em seguida, a informação que no *game* tem 5 perguntas e o nome da organizadora Liana Maria1. Abaixo da informação anterior, a sentença “Participar do jogo". Abaixo, o nome de uma aluna dentro de um retângulo maior “Mª de Lourdes” e, ao lado deste, um botão da mesma forma em tamanho menor com a frase “Ok, vamos lá!”

Na quarta etapa, Making a Comic Strip, os estudantes produziram suas primeiras tirinhas, utilizando os recursos disponíveis, impressos ou digitais, com mediação da docente. Essa etapa representou a passagem

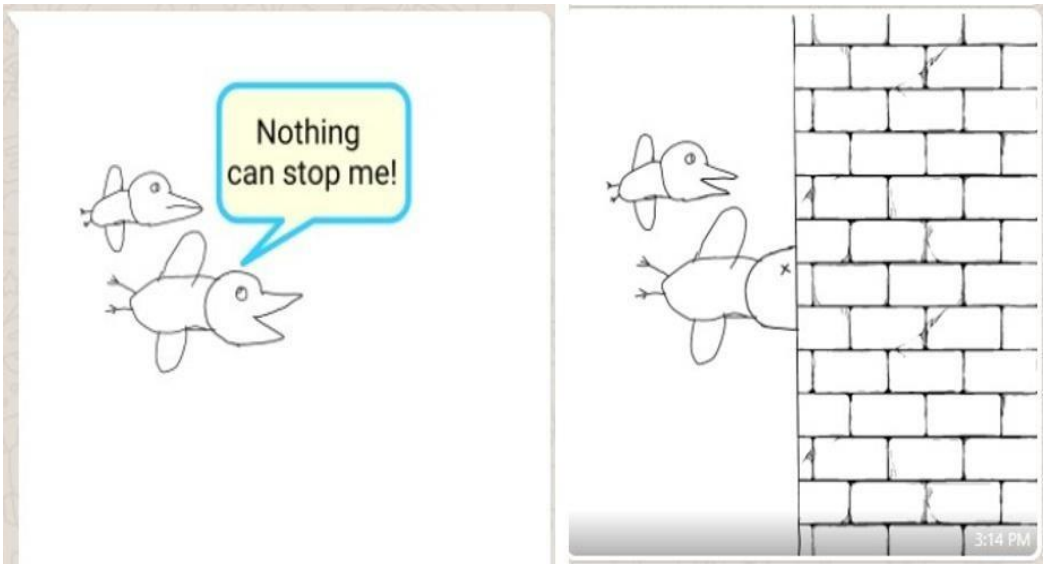
da leitura para a produção, pois exigiu que os estudantes mobilizassem conhecimentos sobre personagens, sequência narrativa, balões de fala, relação entre imagem e texto e uso de expressões em Língua Inglesa. Alguns estudantes produziram a tirinha em folha de ofício, outros utilizaram ferramentas digitais ou imagens já disponíveis, demonstrando diferentes formas de autoria.

A produção dos estudantes permitiu observar avanços na compreensão da estrutura do gênero. Os discentes demonstraram capacidade de organizar uma pequena narrativa, utilizar elementos visuais para construir sentido e inserir enunciados curtos em Língua Inglesa. No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a mediação da professora e o uso de modelos visuais foram essenciais para apoiar a produção. A atividade também favoreceu a cooperação entre os colegas, que compartilharam ideias, ajudaram na organização dos quadros e discutiram possibilidades de fala para os personagens.

A análise dos efeitos da intervenção indica que a sequência didática ampliou as oportunidades de participação dos estudantes, sobretudo por combinar recursos concretos, visuais e digitais. Os estudantes com deficiência não foram deslocados para atividades alheias ao conteúdo da série, ao contrário, participaram das mesmas etapas da turma, com apoios ajustados às suas necessidades. Esse aspecto é relevante porque rompe com a lógica de tarefas infantilizadas ou descontextualizadas e reafirma o direito de acesso ao currículo comum. Ao mesmo tempo, a experiência demonstrou que a inclusão exige planejamento, tempo de mediação, domínio dos recursos tecnológicos e acompanhamento individualizado.

Do ponto de vista da aprendizagem de Língua Inglesa, a comic strip mostrou-se um gênero produtivo para trabalhar leitura, vocabulário, inferência, oralidade e escrita curta. A presença de imagens e de frases breves reduziu barreiras iniciais de compreensão, enquanto a sequência de quadros favoreceu a construção de sentido. A produção final permitiu que os estudantes se reconhecessem como autores, não apenas como respondentes de atividades. Esse deslocamento é importante para o letramento, pois coloca o estudante em posição ativa diante do texto, da língua e dos recursos semióticos disponíveis.

Figura 4 - 4ª etapa da Sequência Didática



Fonte: produção de estudante do 7º ano.

Descrição da figura 4: Imagem em preto e branco da tela de um celular com apresentação de uma Tira em dois quadros. A Tira exposta tem dois personagens, são dois pássaros disputando uma corrida. No primeiro quadro, o pássaro que está à frente, olhando para trás, por meio de um balão, diz: *"Nothing can stop me!"*. Já o segundo quadrinho, apresenta-se dividido ao meio por uma parede de tijolos, na qual o personagem que estava a frente bate.

Apesar dos resultados positivos, a intervenção também revelou barreiras importantes. A primeira refere-se ao domínio desigual das tecnologias digitais, pois nem todos os estudantes tinham familiaridade com teclado, mouse, acesso a formulários ou jogos educacionais. A segunda diz respeito a ausência de um estudante com deficiência em algumas etapas, em razão de problemas de saúde, o que exigiu retomada da atividade no turno oposto, na sala de Atendimento Educacional Especializado, com apoio dos profissionais que atuavam no espaço. Essas situações reforçam que a inclusão não depende apenas da boa seleção de recursos, mas de condições institucionais, acessibilidade, continuidade, planejamento colaborativo e acompanhamento pedagógico.

Ainda assim, as barreiras identificadas não impediram a realização da sequência didática. Elas indicaram, antes, pontos de atenção para futuras aplicações: ampliar o tempo destinado ao letramento digital, prever tutoria entre pares, preparar materiais impressos e digitais equivalentes, garantir descrição acessível das imagens e fortalecer a articulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado. Tais encaminhamentos podem tornar a proposta mais consistente e replicável em outras turmas,

mantendo o gênero comic strips como eixo de leitura, escrita, interação e participação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com leitura e produção de comic strips, organizado por meio de sequência didática, revelou-se uma possibilidade pedagógica relevante para o ensino de Língua Inglesa em perspectiva inclusiva. A proposta favoreceu a articulação entre linguagem verbal e não verbal, interpretação textual, uso de recursos digitais, produção escrita e participação dos estudantes com e sem deficiência. Ao longo das etapas, os alunos puderam reconhecer características do gênero, interpretar tirinhas, interagir com plataformas digitais e produzir suas próprias narrativas curtas em inglês.

A experiência demonstrou que a inclusão escolar se fortalece quando os estudantes público-alvo da Educação Especial participam do mesmo percurso curricular da turma, com apoios, adaptações e mediações adequadas. O uso de cartas plastificadas, vídeos, imagens, jogos digitais, questões objetivas e produção autoral permitiu ampliar as formas de acesso ao conteúdo, sem reduzir a complexidade do gênero textual ou afastar os estudantes da proposta coletiva. Dessa forma, a sequência didática contribuiu para deslocar práticas fragmentadas e infantilizadas, substituindo-as por atividades contextualizadas, significativas e coerentes com a faixa etária dos discentes.

Os resultados analisados indicam efeitos positivos sobre a participação, a autonomia e o engajamento dos estudantes. A mediação docente foi decisiva para a execução das atividades, especialmente nas situações em que surgiram barreiras tecnológicas ou dificuldades de compreensão. A experiência também evidenciou que o uso de plataformas digitais, como Google Forms e Kahoot, precisa ser acompanhado de estratégias de acessibilidade e de ensino do próprio recurso, pois a autonomia digital é uma condição importante para a aprendizagem em atividades mediadas por tecnologia.

Conclui-se que a sequência didática com comic strips pode auxiliar professores de Língua Inglesa a desenvolver práticas de multiletramento em sala de aula regular, articulando leitura, escrita, recursos visuais, tecnologia e inclusão. Como encaminhamento, recomenda-se que futuras aplicações ampliem a coleta de registros sobre a aprendizagem dos estudantes, sistematizem critérios de avaliação da participação e fortaleçam a colaboração entre sala comum, Atendimento Educacional Especializado e família. Assim, a proposta poderá ser aprimorada e

replicada em outros contextos escolares, contribuindo para uma educação mais acessível, equitativa e participativa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 15 jun. 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: 15 jun. 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: 15 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida.** Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GEE, Paul James. **Bons videojogos + boa aprendizagem: colectânea de ensaios sobre os videojogos, a aprendizagem e a literacia.** Mangualde: Edições Pedago, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/Unicamp; MEC, 2005.

LIMA, Luciano Rodrigues. **Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira.** In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

MARCELINO, Maria. **Avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual: que saberes são necessários ao professor?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. E-book Kindle.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

RODRIGUES, Leandro. **Como adaptar atividades para alunos com deficiência: aprenda a identificar as necessidades do seu aluno e adaptar atividades.** 1. ed. Teresópolis: Instituto Itard, 2019. Disponível em: https://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/Eventos/Livro-Como-Adaptar-Atividades-para-Alunos-com-Defici%C3%AAncia.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

STREET, Brian V. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas.** In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo zappiens: educando na era digital.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Problemas da defectologia.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



Capítulo 16

Comunicação aumentativa e alternativa na avaliação inclusiva: um relato de experiência

Raquel Silva Teixeira de Miguel
Giovana Cerqueira Lopes Nunes
Thayane Azevedo
Glaydsane Peres Carrilho de Souza
Dandara Cristina Conceição de Paula

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 2015 em seu inciso V (Brasil, 2015) define a comunicação como uma forma de interação entre sujeitos, que pode assumir diferentes formas, seja por meio de sistemas de sinais, símbolos, códigos, línguas, expressões faciais e corporais, escrita, além de tecnologias assistivas e outros meios de expressar e receber mensagens. Diante disso, compreendemos que não há somente uma única forma de garantir a troca e o diálogo, uma vez que estes se estabelecem considerando diferentes "modos, meios e formatos *aumentativos e alternativos de comunicação*, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações" (Brasil, 2015, p.2).

Assim como garantido pela legislação vigente, entende-se que as formas de comunicação com estudantes em situação de inclusão podem ser garantidas de diversas maneiras e no processo de avaliação não poderia ser diferente. Buscou-se realizar avaliações processuais e, assim como o relato recortado para essa pesquisa, foi aplicado um instrumento avaliativo com uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) a fim de garantir o direito dos alunos a expressarem o que foi apreendido.

Compartilhar o presente relato possui sua relevância, uma vez que compreendemos a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) mais que uma área de tecnologia assistiva, mas também "se caracteriza por um conjunto de métodos e técnicas que facilitam a comunicação, ampliando as possibilidades de troca, de experimentação individual e de relacionamento com o outro." (Walter et al, 2021, p. 242).

A experiência e as estratégias realizadas para elaboração deste trabalho foram planejadas e aplicadas em um Instituto Educacional localizado no estado do Rio de Janeiro, nele defendemos a importância e necessidade de um ensino colaborativo.

Neste sentido, o ensino acontece a partir da organização de dois professores atuando em sala de aula, sendo um professor comum e um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam colaborativamente, ambos responsáveis pela turma. Esta configuração possibilita a construção de planejamentos de ensino-aprendizagem que consideram a diversidade dos estudantes, as adequações curriculares e a mediação pedagógica (Braun; Marin, 2016).

Com isso, os docentes envolvidos no ensino colaborativo dialogam sobre "o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham de uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos acerca do ensino" (Zerbato; Mendes, 2021, p. 5). Ou seja, as decisões e ações em sala de aula são responsabilidades dos dois professores envolvidos no trabalho (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014),

inclusive, àquelas que se referem aos recursos e estratégias desenvolvidas durante o processo de avaliação.

A partir das necessidades pedagógicas que se apresentam no contexto educacional inclusivo e da colaboração que envolve a nossa atuação, objetivamos com esse trabalho compartilhar experiências vivenciadas sobre avaliação e instrumentos avaliativos associados à comunicação aumentativa e alternativa em contextos de inclusão a fim de suscitar reflexões, e contribuir com a construção de práticas avaliativas inclusivas na Educação Básica.

CONTEXTUALIZANDO AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Discutir a avaliação da aprendizagem implica retomar aspectos de sua constituição histórica e articulá-los ao contexto social no qual essa prática está inserida. Tal abordagem permite compreender os fundamentos que explicam suas características atuais, bem como os motivos que a configuram de determinadas maneiras. Segundo Luckesi (2011) a prática de exames/provas, como instrumentos avaliativos e não como sinônimo de avaliação da aprendizagem, teve origem na escola moderna e se sistematizou nos séculos XVI e XVII, com a ascensão da burguesia.

> A prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade. A sociedade burguesa é uma sociedade marcada pela exclusão e marginalização de grande parte de seus membros. Ela não se constitui num modelo amoroso de sociedade (Luckesi, 2011, p.169).

O referido autor, a todo momento, busca destacar o lado positivo da avaliação da aprendizagem. Ao escrever que podemos entender a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, na medida em que o objetivo de avaliar é incluir o educando, o autor nos instiga a pensar a avaliação como perspectiva de reconhecer, respeitar e acolher os conhecimentos e suas vivências.

É comum compreendermos provas/exames como únicos meios avaliativos, pois muitas instituições escolares utilizam apenas estes instrumentos avaliativos como mensuradores de conhecimento discente. Nos acostumamos com uma sociedade opressiva e as avaliações escolares retratam isso com “atos antagônicos, autoritários, seletivos; e, por vezes, rancorosos” (Luckesi, 2011, p.170).

Acreditamos em uma avaliação formativa marcada por uma dimensão com ênfase à adequação respeitosa, isto é, “a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, baseada em objetivos mais explícitos, coletas de informação, as qualitativa e regulares e intervenções mais diversificada” (Perrenoud, 1999, p.151). Ou seja, acreditamos em uma avaliação que é não apenas um instrumento de mensuração, mas sim um processo de formação para nossa constituição enquanto professores, uma vez que, segundo Fernandes e Freitas (2007), esta é utilizada como um feedback para o professor, para o mesmo saber como proceder com seu trabalho a partir da resposta que teve através da avaliação.

> A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de avaliação formativa e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa. Uma não é nem pior, nem melhor que a outra, elas apenas têm objetivos diferenciados (Fernandes e Freitas, 2007, p.20).

De uma forma, ou outra, o fato é que avaliar é fundamental. Afinal, é por meio dela que podemos conhecer o estudante mais profundamente: identificar suas potencialidades, compreender suas dificuldades, reconhecer seus limites e valorizar aquilo que eles trazem como repertório e capital cultural.

Diante disso, a avaliação deve ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. E é por esta razão, que também é formativa para nossos alunos enquanto humanos em processo de desenvolvimento, pois o objetivo é avaliar enquanto o aluno aprende durante o processo/percurso de ensino-aprendizagem, pois acompanha o estudante enquanto aprende, reconhecendo que o desenvolvimento humano é processual e que cada percurso tem ritmos, modos e necessidades próprias.

E quando tratamos da atuação enquanto professores de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, torna-se ainda mais evidente a importância de estudar e diversificar práticas avaliativas. É esse movimento que possibilita (re)construir saberes e fazeres pedagógicos capazes de acolher a singularidade de cada sujeito. Portanto, a avaliação é entendida e defendida como um processo contínuo, investigativo e inclusivo, que se inicia no primeiro contato com o estudante e se estende ao longo de todo o ano letivo.

Sabemos, contudo, que a escola regular opera em uma lógica burocrática, na qual, muitas vezes, a avaliação formativa precisa ser articulada à avaliação somativa - aquela que acontece ao término do período letivo e aprecia o percurso ao longo do tempo. Porém, mesmo inseridos nessa estrutura, buscamos não perder de vista o compromisso ético com cada estudante, de forma a desenvolver práticas avaliativas que realmente sejam significativas.

Por esta razão, entendemos que há diversas formas de demonstrar o que foi aprendido e como em alguns casos os educandos não conseguem expressar por meios convencionais, recorremos à utilização de estratégias inclusivas, como o uso da CAA, a fim de garantir aos discentes acessibilidade e autonomia durante a realização de avaliações.

COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA)

A Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) é uma subárea da Tecnologia Assistiva, pois envolve a utilização de recursos e estratégias que possibilitam a superação das barreiras comunicativas que se apresentam no dinâmico cotidiano escolar diante dos sujeitos com especificidades na comunicação. Por meio de sistemas de sinais, imagens e/ou símbolos pictográficos, é possível substituir ou suplementar a fala humana com outras formas de comunicação (Nunes, 2003). Dessa forma, a CAA amplia as possibilidades de interação, participação, autonomia e construção de significados, assegurando que as pessoas com necessidades complexas de comunicação possam exercer seus direitos comunicativos em diferentes contextos, além do engajamento social na ação da cidadania.

Segundo Beukelman e Mirenda (2013), o uso da CAA envolve tanto recursos de baixa tecnologia, como: pranchas de comunicação, sistemas pictográficos, figuras, quanto dispositivos de alta tecnologia, como: softwares de comunicação, tablets com sintetizadores de voz e equipamentos eletrônicos geradores de fala. Entretanto, mais do que o

uso de dispositivos, a CAA se fundamenta em práticas com intenção dialógica, cuja intencionalidade pedagógica e comunicativa é planejada com base nas necessidades individuais do usuário.

Nesse sentido, a implementação da CAA está diretamente relacionada ao engajamento das pessoas que convivem com o estudante (professores, amigos, familiares e demais profissionais). A literatura científica aponta que a comunicação é construída a partir de uma ação responsiva, sensível e colaborativa do interlocutor, que deve compreender a CAA como uma linguagem legítima, e não como um recurso secundário ou compensatório (Von Tetzchner, 2018). Assim, a construção de ambientes comunicativos acessíveis implica o reconhecimento de que os estudantes com necessidades complexas de comunicação têm o direito de expressar, tomar decisões, e participar ativamente da vida escolar.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a CAA deve ser inserida como uma prática pedagógica estruturante no contexto da educação inclusiva, e não apenas como um recurso adicional destinado a suprir dificuldades individuais. A comunicação é, por natureza, relacional e compartilhada, e, portanto, a efetividade da CAA depende de ambientes que valorizem diferentes modos de expressão, de se entender de forma comunicativa e relacional, reconhecendo a diversidade comunicativa como parte constitutiva do processo educativo. A escola inclusiva, nesse sentido, precisa assumir um compromisso ético e político com a garantia dos direitos linguísticos, entendendo que toda pessoa comunica, ainda que por meios alternativos ou não convencionais, e que o papel da instituição é ampliar as vias pelas quais essa comunicação pode acontecer.

METODOLOGIA

O trabalho em questão caracteriza-se com uma abordagem qualitativa, delineada como um relato de experiência pedagógica entre professoras de Atendimento Educacional Especializado que fizeram uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) em atividades avaliativas nos anos iniciais do ensino fundamental, como foco no 3º ano (último ano do ciclo da alfabetização).

Buscou-se uma descrição detalhada de atividades avaliativas construídas para um estudante diagnosticado com deficiência intelectual a fim de suscitar reflexões sobre tais estratégias em outras realidades e em contextos inclusivos, ou seja, apresentar uma possibilidade de adequação nos instrumentos avaliativos para estudantes com deficiência. Além de construir uma relação dialógica

entre teoria e prática (Freire, 2018), ou seja, "[...] teoria deve nascer da prática e deve a ela retornar" (Wallon *apud* Gatti, 2012, p. 24).

O trabalho pensado, planejado e aplicado foi realizado em um Instituto público localizado na zona norte do Rio de Janeiro. Nessa instituição defende-se uma perspectiva inclusiva e colaborativa, fornecendo aos estudantes condições equânimes no processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que apresentar duas práticas em contraposição de dois segmentos consideravelmente diferentes pode ampliar a visão do uso da comunicação aumentativa e alternativa em instrumentos avaliativos para torná-lo mais acessível. Portanto, realizar uma adaptação avaliativa (Daga, Piovezana e Pieczkowski, 2020; Oliveira e Machado, 2013) contextualizada com as turmas as quais os estudantes fazem parte.

Além da CAA foram utilizadas, durante as atividades, estratégias de mediação pedagógica durante a sua aplicação, como: estruturação do estudante durante a avaliação, leitura do enunciado, apontamento com o dedo ao que se pede, diálogo com o(s) estudantes, solicitação para que o estudante dê suas respostas apontando, marcando, respondendo na escrita ou oralmente (dependendo da sua especificidade e necessidade no momento). Destaca-se ainda que a CAA não foi implementada apenas durante a aplicação da prova, mas foi sendo ensinada e apresentada constantemente durante todo o ano letivo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA - 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre atuação de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto a um estudante com síndrome de Down, de 9 anos de idade, pouco oralizado, matriculado no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência refere-se ao planejamento e aplicação de um instrumento avaliativo de reescrita e releitura do conto indígena *Porã, o menino do cabelo de fogo*, com apoio da CAA. A atividade teve como princípio metodológico a Leitura Compartilhada (Erickson; Koppenhaver, 2020) reconhecida como uma prática fundamental para o desenvolvimento do letramento emergente e de diversas habilidades de linguagem, como: iniciar e responder a interações, ouvir com compreensão e ampliar a comunicação simbólica. Essas habilidades são consideradas primordiais para o sucesso na aprendizagem da leitura por estudantes com e sem Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) e estudantes com ou sem Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Foi a primeira vez que as crianças desse ano escolar realizaram avaliações formais, ou seja, instrumentos avaliativos documentados e de forma autônoma com atribuição de nota ao final do processo, avaliado por seus professores.

As atividades avaliativas do 3º ano do ensino fundamental foram: compreensão leitora, reescrita e matemática. Todas as atividades avaliativas foram adaptadas aos estudantes atendidos pelo AEE. Aqui, optou-se por um recorte sobre a reescrita do conto indígena *Porã, o menino do cabelo de fogo*.

Em reunião pedagógica das três turmas do 3º ano do ensino fundamental foi selecionado o texto para a reescrita. Após a seleção, o texto é disponibilizado para as professoras de AEE a fim de realizarem a adaptação.

Tendo o arquivo do texto previamente, é realizada uma breve adaptação do texto da seguinte forma: redução do texto destacando a ideia central e palavras-chave como os personagens presentes, cenários e narrativa principal, e também, modificando a fonte do texto todo colocando-a em caixa alta.

Outro planejamento de avaliação foi realizado pela professora de AEE com antecedência, consistindo em pesquisar, selecionar e imprimir pictogramas de CAA e imagens que se relacionassem ao conto Porã. Os pictogramas escolhidos foram: MENINO, INDÍGENA (dois pictogramas sendo um homem e uma mulher), PRESENTEAR, PENA, OLHO, VERMELHO, CABELO, NATUREZA, PÉ, SEMENTE.

Todos os pictogramas foram retirados do site ARASAAC. Alguns mantivemos o nome/legenda dado pela própria plataforma ARASAAC, mas outros foram realizadas pequenas alterações como o CABELO, originalmente estava escrito PINTAR CABELO. A professora também pesquisou imagens no Google que não puderam ser encontradas na ARASAAC, como CURUPIRA e PORCO-DO-MATO. Dessa forma, foi pensado que o estudante pudesse escrever o nome abaixo.

No dia anterior à aplicação da atividade avaliativa de reescrita, foi entregue para todas as crianças da turma o texto original sem adaptações para que todas levassem para suas casas e lessem com seus familiares a fim de estudar para a reescrita do dia seguinte.

No dia seguinte (dia da aplicação da atividade avaliativa de reescrita) a professora de núcleo comum leu o texto para toda a turma, com a intenção de que todos recordassem os fatos principais da história. Nesse momento de leitura da docente, o estudante em situação de inclusão está presente em sala de aula prestando atenção à professora. Quando a docente distribui o instrumento avaliativo de reescrita aos

estudantes, a professora de AEE leva o educando com necessidades educacionais específicas a uma sala individualizada.

O estudante foi retirado de sala de aula regular e direcionado a uma sala individualizada em que estivesse somente ele e a professora de AEE para melhor interação, comunicação direta sem intervenções de outras pessoas ou barulho; essa é uma prática comum ao estudante visando uma melhor concentração e práticas pedagógicas mais individualizadas.

Na sala individualizada, foi disposta uma folha com os pictogramas e imagens impressas para o estudante recortá-los. O recorte com tesoura o auxilia em sua coordenação motora fina. Nem sempre ele consegue recortar nas linhas, mas a prática é sempre imprimir uma folha a mais para que ele treine suas habilidades manuais.

A professora dispõe das mesmas imagens e pictogramas já recortados em uma mesa retangular. Coloca os pictogramas e imagens na ordem da história para que o estudante possa manusear e se familiarizar à vontade dos recursos visuais. Posteriormente ao recorte e familiarização com todos, a professora de AEE começa a leitura da história adaptada. A leitura foi realizada duas vezes.

A primeira vez em que o conto adaptado foi lido, a professora de AEE contava e pegava um pictograma/imagem citado no conto e mostrava chamando a atenção do estudante, na expectativa de haver uma interação. A segunda vez a professora pedia que o estudante pegasse e mostrasse a imagem/pictograma do que havia acabado de ser lido realizando perguntas como “ONDE ESTÁ O PORÃ?”; “QUEM É ESSE? É O PORCO-DO-MATO! MUITO BEM!”, “QUAL ERA A COR DOS OLHOS DELE MESMO?” “ISSO! VERMELHO”. E assim por diante até finalizar a história adaptada.

Posteriormente, o estudante colou os pictogramas/imagens no instrumento avaliativo na ordem que a história ocorreu, nesse momento há considerável orientação a fim de relembrar os fatos e sequências do conto junto ao estudante. Durante a colagem, algumas lacunas foram deixadas propositalmente com a intenção de que o estudante escrevesse a palavra faltosa, assim como planejado.

O estudante conhece o alfabeto, entretanto, é necessário que alguém soletre letra por letra ou mostre a palavra escrita para que ele copie. Nesse processo avaliativo, a professora ditou as letras das palavras CURIOSO, AMAVA, PORÃ, entre outras para consolidar a narrativa.

Ademais, também foi solicitado ao estudante que ele desenhasse uma ÁRVORE. A árvore simbolizaria a sapopema. A árvore é um importante elemento no conto indígena Porã. O estudante enfrentou dificuldades em desenhar a árvore sem recursos visuais, portanto, a

professora mostrou no celular a imagem de uma sapopema para o estudante e assim ele conseguiu concluir seu desenho. O estudante escreveu a palavra SAPOPEMA abaixo do desenho da árvore.

Por fim, na última página do instrumento avaliativo havia um espaço para ilustração do conto. Com auxílio, o estudante desenhou um menino, uma árvore, colou a imagem de porcos-do-mato e escreveu com letras recortadas e coladas a palavra CURUPIRA (no conto é mencionado que Porã é conhecido como Curupira nas cidades). Ele escreveu essa palavra de forma não convencional, ou seja, foi utilizada outra proposta de escrita sem ser a usual com lápis e borracha e, sim, com recorte de jornais e revistas. Essa também já é uma prática comum ao estudante. De vez em quando, o estudante decide, de forma autônoma, que não quer mais utilizar lápis ou caneta para escrita, sabendo disso, a professora costuma carregar consigo uma sacola com jornais e revistas. Quando no momento final da reescrita o estudante não quis mais escrever de forma usual, a professora ofereceu as revistas e ele prontamente aceitou a nova proposta.

Como foi realizado a proposta de escrita com jornais e revistas: a professora entregava uma revista para o estudante e solicitava que ele procurasse a letra C, por exemplo, assim que ele achava, falava oralmente “C!” apontando para a letra e a professora auxiliava a recortar. Após o recorte da professora, o estudante colava a letra em seu desenho. Assim foi feito com todas as letras da palavra CURUPIRA.

Por fim, avaliamos que o estudante conseguiu sequenciar a história, identificar o personagem principal do conto, recontar, à sua maneira, os fatos de destaque e aprender a escrita e leitura de novas palavras com apoio pedagógico da CAA. Além de desenvolver a coordenação motora fina a partir do recorte de imagens e letras, a escrita manual a partir da cópia ou da soletração da docente e o reconhecimento de letras e palavras. O discente apresentou ainda curiosidade, autonomia, habilidades construídas no decorrer das aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção realiza-se a exposição e análise dos dados coletados ao longo do estudo/pesquisa. Nesta parte, os autores devem incluir, além dos resultados, as citações de outros estudiosos para embasar suas reflexões e estabelecer o diálogo entre a prática e as teorias.

Os resultados obtidos com a aplicação da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) nas práticas avaliativas do 3º ano do Ensino Fundamental revelaram avanços expressivos na autonomia e na

participação dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência intelectual. A utilização de recursos pictográficos e de estratégias visuais contribuiu para ampliar as possibilidades de comunicação e expressão, permitindo que o estudante demonstrasse seus conhecimentos de maneira mais significativa e contextualizada. De acordo com Beukelman e Mirenda (2013), a CAA possibilita o desenvolvimento da comunicação funcional e fortalece o engajamento do aluno ao reduzir as barreiras impostas pelas limitações linguísticas ou cognitivas. Essa observação foi confirmada na experiência descrita, na qual o discente apresentou melhorias visíveis em sua capacidade de compreensão, sequenciação de ideias e escrita mediada por estímulos visuais.

Durante o processo avaliativo, que envolveu a reescrita do conto indígena *Porã, o menino do cabelo de fogo*, observou-se uma evolução constante no desempenho do estudante, tanto na leitura compartilhada quanto na organização narrativa. A mediação pedagógica da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi essencial para garantir que o estudante compreendesse a estrutura da história e conseguisse expressar-se utilizando imagens, pictogramas e escrita assistida. Esse tipo de prática, conforme Freire (2018), se ancora na perspectiva da escuta sensível, na qual o educador atua como mediador dialógico do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a singularidade do sujeito e respeitando seu ritmo de desenvolvimento.

A análise dos resultados demonstra que a avaliação inclusiva mediada pela CAA ultrapassa a função meramente técnica e assume um caráter formativo e emancipador. Luckesi (2011) afirma que avaliar é um ato amoroso, e, portanto, deve ter como finalidade o desenvolvimento integral do educando, e não a simples mensuração de resultados. Ao adotar a CAA como instrumento avaliativo, os professores possibilitaram que o estudante revelasse suas aprendizagens de forma autônoma, sendo valorizado em sua individualidade e promovendo o protagonismo na construção do conhecimento. Essa abordagem reforça a importância de práticas avaliativas que reconhecem a diversidade e asseguram o direito de todos à expressão e à aprendizagem.

De forma geral, o retorno dos estudantes durante as aplicações das atividades foi bastante positivo. Houve aumento perceptível do envolvimento, da motivação e da autoconfiança, especialmente por parte do aluno atendido pelo AEE, que demonstrou entusiasmo, concentração e prazer em participar das atividades avaliativas. A proposta com recursos da CAA possibilitou a interação entre professor e estudante de modo mais afetivo e significativo, além de estimular a curiosidade e o interesse pelas etapas da atividade. Como defendem

Fernandes e Freitas (2007), a avaliação deve ser vista como um processo de diálogo e acompanhamento contínuo das aprendizagens, permitindo que o professor compreenda as trajetórias individuais dos alunos e planeje intervenções pedagógicas adequadas.

Entre os pontos positivos observados na aplicação da CAA destacam-se o fortalecimento da autonomia e da participação ativa dos estudantes, a ampliação das interações sociais em sala de aula, a diversificação das formas de expressão e a maior compreensão dos conteúdos avaliados. A prática também favoreceu o trabalho colaborativo entre o professor da turma regular e a professora do AEE, resultando em um planejamento pedagógico mais coeso e adaptado às necessidades comunicativas do aluno, conforme ressaltam Braun e Marin (2016), ao defenderem que o ensino colaborativo potencializa a inclusão e a qualidade das aprendizagens. Outro aspecto positivo foi o impacto na alfabetização emergente, já que o uso de pictogramas e símbolos visuais contribuiu para o reconhecimento de letras e palavras, bem como para o desenvolvimento da coordenação motora fina, conforme apontam Erickson e Koppenhaver (2020).

Por outro lado, alguns desafios foram identificados durante o processo. Entre os aspectos negativos, destacam-se a falta de recursos tecnológicos de alta complexidade nas escolas públicas, o tempo necessário para elaboração e adaptação dos instrumentos avaliativos e a escassez de formação docente específica sobre o uso pedagógico da CAA. Além disso, observou-se que alguns profissionais ainda apresentam resistência ao uso desses recursos, muitas vezes por desconhecimento ou por associarem a CAA a uma prática restrita a casos severos de deficiência. De acordo com Von Tetzchner (2018), a comunicação aumentativa deve ser compreendida como uma linguagem legítima e universal, que amplia, e não substitui, as possibilidades expressivas dos sujeitos. Portanto, é indispensável investir em formação continuada, recursos materiais e políticas públicas que sustentem a implementação efetiva da CAA no cotidiano escolar.

A análise das atividades relatadas permite afirmar que o uso da CAA em avaliações escolares não apenas favorece a aprendizagem do estudante com deficiência, mas também enriquece as práticas pedagógicas de toda a turma. As estratégias de mediação, a construção de instrumentos adaptados e o trabalho colaborativo entre docentes consolidam a avaliação como um processo ético, sensível e inclusivo. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) enfatizam que a corresponsabilidade entre professores do ensino comum e do AEE é fundamental para a efetivação da educação inclusiva e

para a construção de uma escola que valoriza a diversidade como princípio educativo.

Diante desses resultados, evidencia-se que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui uma ferramenta pedagógica potente para a transformação das práticas avaliativas, promovendo o diálogo entre teoria e prática, o reconhecimento das singularidades e a construção de um ambiente escolar verdadeiramente acessível. Assim, compreende-se que a CAA se consolida como uma estratégia formativa que transcende o caráter técnico da avaliação, assumindo uma dimensão humana, ética e política. A partir dessa compreensão, as considerações finais deste trabalho abordarão as implicações pedagógicas dessas experiências e refletirão sobre os desafios e perspectivas futuras para o fortalecimento da avaliação inclusiva na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é um dos possíveis recursos a serem considerados no processo de aprendizagem e um dos utilizados pelas professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste recurso ainda pode ser utilizado em situações de baixa e alta tecnologia. E como apresentamos no relato em destaque há possíveis situações de sua aplicação.

O relato demonstra que as estratégias de acessibilidade, adequação e comunicação podem ser utilizadas em diversos contextos, sendo necessário o planejamento, delimitação de objetivos e ajustes em sua aplicação. E esse foi o caso deste trabalho que apresentou como professoras de AEE fizeram uso desses recursos em contextos inclusivos que respeitam a diversidade.

Vale destacar que uma das dificuldades de aplicação para um recurso de alta tecnologia como a utilização de tablets e computadores não são possíveis em todo e qualquer contexto, principalmente, considerando um contexto de educação pública.

Destaca-se, também, que a perspectiva adotada vinculada ao ato de avaliar não é a mesma aderida pela sociedade como um quantificador de aprendizagem, mas sim a partir da perspectiva da avaliação reconhecer, respeitar e acolher os conhecimentos e vivências construídas pelo educando (Luckesi, 2011). Ou seja, a CAA nesse contexto nos auxiliou a manter a nossa escuta ativa (Freire, 2018) com os estudantes, independentemente das suas maneiras de se expressar e, principalmente, em contextos avaliativos.

Portanto, entendemos que com produções acadêmicas como essa que mantém uma relação dialógica entre a teoria e a prática escolar (Freire, 2018), pode inspirar outros docentes em exercício a terem ideias a fim de garantir a igualdade de condições e oportunidades de comunicação e expressão no contexto do ensino e aprendizagem.

Conforme visto, a CAA também se articula com a necessidade de flexibilização curricular e de múltiplas formas de acesso ao conhecimento. Os recursos de CAA podem ser integrados em atividades de leitura, escrita, artes, brincadeiras estruturadas, rotinas diárias e situações de resolução de problemas, contribuindo para que o estudante participe ativamente de práticas culturais que constituem a vida escolar. Além disso, sistemas pictográficos podem apoiar a compreensão de instruções, a organização temporal, a antecipação de eventos e a autonomia no manejo de transições — fatores fundamentais para estudantes com TEA, deficiência intelectual ou dificuldades de regulação sensorial.

REFERÊNCIAS

BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. **Augmentative and Alternative Communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2013.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193. Acesso em: 25 set. 2025.

DAGA, V. S. C.; PIOVEZANA, L.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X55382. Acesso em: 20 out. 2025.

ERICKSON, K. A.; KOPPENHAVER, D. A. **Comprehensive Literacy for All: teaching students with significant disabilities to read and write**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2020.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 17-25.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 13-34, 2012. DOI: https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066. Acesso em: 22 mar. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E.; VILARONGA, C.; ZERBATO, A. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NUNES, L. R. O. P. Comunicação alternativa: uma introdução. In: NUNES, L. R. O. P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 3-13.

OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K. da S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 36-52.

PERRENOUD, P. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 146-159.

VON TETZCHNER, S. **Augmentative and Alternative Communication: developmental issues**. Thousand Oaks: Sage, 2018.

WALTER, C. C. de F. et al. Programa de formação continuada de professores: comunicação alternativa e TEA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 240-255, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/61358. Acesso em: 11 dez. 2025.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas

inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM. Acesso em: 1 ago. 2025.



Capítulo 17

Recursos digitais na comunicação aumentativa e alternativa: caminhos para a inclusão educacional

Dayane Vieira Leite
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Cleide Jane de Sá Araújo Costa

Nas últimas décadas, as discussões acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência tem refletido nas políticas educacionais brasileiras, movidas pela necessidade de garantir o direito à educação de qualidade para todos. Diante desse cenário, os recursos digitais da Comunicação Alternativa e Alternativa (CAA) nascem como um recurso essencial para favorecer a participação, autonomia e o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes que apresentam dificuldade na sua comunicação oral.

Entretanto, a presença desses recursos digitais nas instituições públicas de ensino ainda é marcada por desigualdades que acabam comprometendo a continuidade do trabalho docente mediado pelas tecnologias assistivas. Assim, percebemos que essas limitações revelam um distanciamento entre o discurso que é feito sobre inclusão e sua materialização na prática educacional.

Diante desse contexto, esse artigo emerge do seguinte questionamento: De que maneira a utilização dos recursos digitais da Comunicação Aumentativa e Alternativa tem sido abordada nas pesquisas científicas? Assim, temos como objetivo geral: Analisar como a utilização dos recursos digitais da Comunicação Aumentativa e Alternativa tem sido abordada nas pesquisas científicas.

Mais especificamente: a) Compreender o que tem sido pesquisado acerca dos recursos digitais empregados na Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto educacional; b) Identificar os principais resultados encontrados pelos pesquisadores acerca da utilização de recursos digitais de CAA e c) Verificar os reflexos dos principais desafios enfrentados pelos docentes para a utilização dos recursos digitais de CAA.

Sendo assim, no subtópico a seguir será apresentado o referencial teórico contendo os principais conceitos abordados ao longo dessa pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A tecnologia assistiva (TA) é um campo interdisciplinar que vai englobar produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços, que tem como objetivo promover a funcionalidade e a ampliação da participação de maneira autônoma de pessoas com deficiência nos diversos âmbitos sociais e nas diferentes áreas da sua vida, contribuindo com a melhora da qualidade de vida de tais pessoas.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Brasil, 2009), a TA engloba desde dispositivos simples, e de baixo custo, até equipamentos de alto custo como softwares de alta complexidade, podendo englobar recursos de comunicação, mobilidade, acessibilidade e adaptação de ambientes. No contexto educacional, Calheiros e Dounis (2019, p.105) afirma que o uso da TA

> Está diretamente relacionado a uma atividade, a qual pode se apresentar no contexto escolar sob diferentes formas: nas tarefas pedagógicas, no brincar, na higienização, assim como em outras finalidades. A Tecnologia Assistiva visa, portanto, proporcionar ao estudante mais autonomia, independência e participação social

Desse modo, percebemos que a Tecnologia Assistiva se torna um instrumento essencial na permanência dos estudantes nas instituições educacionais, na participação ativa e no desenvolvimento das suas atividades, independente do nível ou modalidade de ensino o qual estejam inseridos. Nesse sentido, para Rosa *et al (*2020, p. 5) esses recursos de TA "Exercem a função de compensar/eliminar barreiras que possam impedir ou atrapalhar sua aprendizagem, colocando-os em situação de desvantagem com relação aos demais discentes."

Logo, percebemos, que ela contribui com a garantia do direito à inclusão e a acessibilidade desses estudantes, indo além de ser apenas um instrumento para auxiliar os alunos nas atividades, mas sim, como um meios para que "o aluno possa "ser" e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento" (Gomes, 2018, p.5) .

Entretanto, Calheiros e Dounis (2019), chamam atenção para o fato de que a utilização desses recursos de TA, não deve ser utilizada de forma alheia, ou pelo fato do aluno ter uma deficiência, mas é importante que seja feito uma análise para entender se as dificuldades apresentadas pelos estudantes são características deles, se estão relacionadas com o nível de complexidade da atividade ou das barreiras estruturais presentes no ambiente, para que só então possa entender se vai ser necessário usar a TA ou modificar esses outros fatores.

Assim os recursos de baixa tecnologia são aqueles que,

> são mais acessíveis, de fácil utilização e baixo custo. São exemplos de baixa tecnologia: suportes para leitura de textos ou livros; engrossar lápis ou caneta; cadeiras de rodas; bengala, órteses e próteses; artefatos simples, colher adaptada, calçadores de meias, pranchas de comunicação, entre outros (Gomes, 2018, p.5).

Já os recursos de alta tecnologia são aqueles que requer um custo maior, pois são mais sofisticados e servem tanto para atividades educacionais quanto profissionais de lazer fazendo parte da rotina da pessoa que os utilizam, como por exemplo, “sistemas computadorizados, vocalizadores, acionadores, mouses adaptados, softwares (boadmaker), tablets, cadeiras motorizadas, entre outros (Gomes, 2018, p.5).”

Assim, ao possibilitar o acesso dessas pessoas a esses recursos, a TA contribui com a eliminação de algumas barreiras presentes na sociedade que resultam no favorecimento da garantia da participação plena dessas pessoas em exercer sua cidadania. Vale ressaltar que, as atividades realizadas dos recursos pelos estudantes com deficiência usando os recursos de TA devem estar alinhados com a rotina dos demais professores e demais estudantes, como salienta Calheiros e Dounis (2019), para que assim seja possível garantir uma educação com equidade e qualidade na aprendizagem.

Portanto, um dos recursos da TA que contribui bastante para com esse processo de garantia do direito à inclusão educacional e digital, são as pranchas de comunicação aumentativa e alternativa.Os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) são formas de expressão diferentes da linguagem falada, que visam aumentar (aumentativos) e/ou compensar dificuldades (alternativos) de comunicação e linguagem de muitas pessoas com deficiência que apresentam dificuldades na fala oral.

Desse modo a CAA visa “dar suporte ao desenvolvimento das habilidades funcionais de comunicação de indivíduos (Pereira, 2020, p. 40).” Visto muitas das vezes o direito à comunicação e a agência dessas pessoas sobre suas vidas lhes são negadas.

Assim o CAA contribui para que essas pessoas possam “reduzir a frustração na tentativa de se comunicar, ter um poder maior de escolha, expressar sentimentos e opiniões e dentre outros aspectos (Pereira, 2020, p. 40)”. De acordo com o Governo da Província de Aragão, na Espanha, que financiou e desenvolveu o Portal Aragonés de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC), os sistemas de CAA são divididos em três principais categorias que são eles o:

No-tech, que é quando há o uso de estratégias de comunicação sem necessidade de dispositivos, materiais ou recursos externos, por exemplo: Gestos naturais, expressões faciais, olhar direcionado, linguagem corporal e dentre outros. Assim a comunicação alternativa vai depender apenas do corpo e de recursos que estarão presentes no ambiente, sem a necessidade de suporte tecnológico ou materiais adicionais (Arasaac, s.d).

Já no Low-tech há a necessidade de utilizar recursos simples, de baixo custo, como por exemplo as pranchas analógicas de CAA, Livros, Quadros e dentre outros. Desse modo, a comunicação Aumentativa e Alternativa vai depender de materiais concretos e fáceis de manusear, sem a necessidade do uso de recursos tecnológicos (Arasaac, s.d).

Há também o High-tech, que são tecnologias digitais com diferentes recursos que podem favorecer a comunicação, participação ativa dos sujeitos, além de ser possível fazer a personalização de tais recursos, como por exemplo:Tablets e iPads com aplicativos de comunicação; Softwares para computadores; Dispositivos com síntese de voz (permitem que o usuário "fale" através da seleção de símbolos ou texto); Tecnologias com controle ocular e dentre outros (Arasaac, s.d). Assim, esses recursos digitais vão possibilitar que (a) o estudante possa ter uma maior autonomia e acesso a esses recursos digitais de maneira acessível e ativa, trazendo assim contribuições significativas para sua vida.

Podemos perceber que no contexto atual, marcado por uma rápida evolução tecnológica, proporcionar que os estudantes tenham acesso a inclusão digital é fundamental para garantir a efetivação dos direitos e cidadania, visto que o uso desses recursos vai além da aprendizagem com relação ao uso, e navegação na internet, mas eles possibilitam que os estudantes possam desenvolver competências, habilidades e participar de processos sociais, educacionais, culturais e políticos mediados pela tecnologia. Além de ser um instrumento essencial na redução de desigualdades e promoção da participação plena de todos os indivíduos na sociedade, como aponta (Almeida, 2019).

Assim, Almeida (2019, p. 56) aponta que "a desigualdade no acesso às tecnologias educacionais pode exacerbar as disparidades já existentes na educação inclusiva, demandando políticas públicas que garantam a equidade no acesso a esses recursos".

Desse modo, entendemos que quando se trata de estudantes com deficiência, a relevância desse direito se amplia ainda mais, pois os recursos digitais de comunicação aumentativa e alternativa não apenas ampliam as possibilidades de comunicação de quem utiliza, mas também ampliam o acesso a informações, serviços e estratégias que nem sempre lhes são oferecidas. Com base em Andersen e Ferreira (2023), entendemos que o acesso a esses recursos é essencial para contribuir com ampliação da autonomia e de oportunidades equitativas no processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência.

Outro ponto importante de destacar é que a "eficácia da implementação tecnológica na educação inclusiva depende de vários fatores, incluindo a formação adequada dos educadores e a

disponibilidade de recursos. (Ribeiro *et al*, 2024, p.5). Com isso reforçamos, a importância e o papel que a (o) professora (or) ocupa durante esse processo de mediação, visto que eles precisam estar habilitadas (os) não somente a manusear os equipamentos e softwares, como também integra eles em seu currículo e práticas de forma que seja significativa para os estudantes (Ribeiro *et al,* 2024), mas para que isso aconteça é necessário que haja investimento em formações continuadas, para que esses profissionais possam aprenderem a realizar tais ações.

Não basta somente garantir os equipamentos, recursos e softwares de CAA, é necessário dar condições para que o professor tenha autonomia e conhecimento suficiente para trabalhar com eles. Diante disso, no tópico seguinte será apresentado a metodologia utilizada nesta pesquisa.

METODOLOGIA

Para que pudéssemos atingir os objetivos propostos, realizamos uma revisão de literatura visto que ela propicia um encontro do pesquisador com pesquisas semelhantes a sua, oportunizando assim a elaboração de novas produções mediante uma perspectiva histórica sobre a temática pesquisada (Equipe editorial, 2025). Desse modo, essa pesquisa adotou uma Abordagem qualitativa (Minayo, 2014), de caráter exploratório, a qual segundo Losh; Rambo e Ferreira (2023) visa explorar temáticas que ainda são pouco estudadas, com o objetivo de oferecer novas contribuições acerca do objeto de estudo.

Sendo assim, para que pudéssemos delimitar as pesquisas que seriam escolhidas para análise, elencamos 7 (Sete) critérios de exclusão e inclusão como mostra o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 — Critérios de exclusão e inclusão da Pesquisa

Nº	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
1	Artigos, Dissertações e/ou Teses.	Trabalhos de conclusão de graduação.
2	Publicações Brasileiras e em língua portuguesa.	Publicações estrangeiras e em outras línguas que não sejam o português.
3	Período de publicação de 2014 a 2024.	Período de publicação: anterior a 2014.
4	Trabalhos que versem sobre comunicação aumentativa e alternativa	Trabalho que versem sobre CAA que não estejam relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem
5	Trabalhos que versem sobre recursos digitais na CAA	Trabalhos que versem sobre recursos analógicos de CAA
7	Trabalho envolvendo recursos digitais relacionados a educação de estudantes com deficiência	Trabalhos que focado no uso da CAA relacionada a outras instituições não educacionais

Fonte: Autoras, 2025.

A busca das pesquisas se deu em um recorte temporal de 10 anos, optou-se por delimitar o recorte temporal entre 2014 e 2024, por compreender que esse período contempla as publicações mais recentes acerca da temática, e que estão alinhadas às mudanças legislativas e de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional, assim como no desenvolvimento de tecnologias assistivas e recursos digitais aplicados ao ensino superior.

Desse modo, realizamos para a análise artigos, dissertações e tese presentes nas seguintes base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Scientific Electronic Library Online (Scielo), por serem as base de dados mais utilizadas pelos pesquisadores brasileiros.

Dessa forma, para que a pudéssemos selecionar os estudos utilizamos os seguintes descritores: “Recursos digitais de CAA”, “Recursos digitais de comunicação aumentativa e alternativa” “Recursos digitais de CAA e Educação” “Recursos digitais de CAA e Universidade” “Tecnologias Assistivas e Educação”, “Recurso digital de CAA and aprendizagem” “*Estudantes com deficiência and Recursos digitais*”, “*Estudantes com deficiência and Recursos digitais de CAA*”.

Portanto, de acordo com esses descritores, ao analisarmos as pesquisas com base nos critérios de inclusão e exclusão, encontramos o seguinte resultado como mostra o quadro 2:

Quadro 2 — Pesquisas encontradas

TIPO DE TRABALHO	QUANTIDADE	BASE DE DADOS
Dissertação	5	BDTD
Artigo	6	Periódicos CAPES
	2	Scielo
Tese	0	BDTD

Fonte: Autoras, 2025.

No levantamento realizado, não foram identificadas teses sobre a temática, além disso, dentre as 13 (treze) pesquisas encontradas, apenas uma tinha como ênfase o uso de recursos digitais na comunicação aumentativa e alternativa feito no contexto do ensino superior. Tal constatação revela uma lacuna significativa na produção científica brasileira, reforçando a relevância dessa pesquisa ao buscar aprofundar essa temática que é pouco explorada no âmbito acadêmico.

Apesar de termos encontrados 13 (treze) trabalhos sobre a temática, apenas 6 (seis) estava relacionado diretamente ao uso de recursos

tecnológicos de CAA no âmbito educacional, sendo eles 5 (cinco) artigos e 1 (uma) dissertação, como podemos ver no quadro abaixo:

Autores/Ano	**Nome**	**Tipo**
Ribeiro *et. al* (2024)	O papel da tecnologia na inclusão educacional de alunos com transtorno do espectro autista (TEA).	Artigo
Júnior *et. al (2018)*	Design Thinking & Comunicação Aumentativa e Alternativa como ferramentas para o ensino e auxílio de professores do Atendimento Educacional Especializado.	Artigo
Gomes (2018)	Comunicação alternativa como possibilidade de inclusão educacional e interação com o ambiente.	Artigo
Andersen e Ferreira (2023)	Comunicação aumentativa e alternativa na educação especial e inclusiva: estado da arte (2008-2021).	Artigo
Lemos (2024)	Aplicativo TEAlfabetizar: contribuições da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) na alfabetização do estudante com TEA.	Artigo
Andersen (2022)	Uma proposta de formação continuada para professores da educação especial com ênfase na comunicação aumentativa e alternativa.	Dissertação

Fonte: Autoras, 2025.

Como técnica de análise de dados utilizamos a análise temática que de acordo com Rosa e Mackedanz (2021. p 11) a análise temática "envolve a busca a partir de um conjunto de dados, seja originário de entrevistas, grupos focais ou de uma série de textos, a fim de encontrar os padrões repetidos de significado."

Assim, essa técnica possibilita que venhamos identificar, sistematizar e organizar os temas presentes nas pesquisas encontradas, facilitando assim a compreensão sobre de que forma os recursos digitais

da Comunicação Aumentativa e Alternativa têm sido abordados no âmbito educacional. A flexibilidade desse tipo de análise também possibilita que venhamos evidenciar convergências, divergências e lacunas nas produções científicas, fornecendo assim subsídios para a construção de uma análise mais abrangente e crítica da realidade pesquisada.

DESENVOLVIMENTO

Após realizarmos a leitura cuidadosa de todos os 6 (seis) trabalhos encontrados pudemos perceber que ao longo da análise dos resultados os pesquisadores deram ênfase em 3 (três) aspectos relevantes de serem discutidos acerca do uso de recursos digitais da comunicação aumentativa e alternativa no âmbito da educação, que foram eles:

As dificuldades no que se refere a infraestrutura necessária para sua utilização; A necessidade de formações continuadas para usar essas tecnologias; e a urgência de políticas que fortaleçam e promovam a inclusão dos estudantes, mediante o uso desses recursos. Sendo assim, discutiremos sobre essas temáticas e resultados apresentados pelos autores no subtópico a seguir.

Dificuldades de Infraestrutura

As pesquisas já citadas apresentaram as potencialidades da utilização de recursos digitais da CAA, reforçando as contribuições desses recursos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como as contribuições para a comunicação e a participação efetiva desses alunos.

Além disso, os pesquisadores apresentaram as dificuldades que há durante esse processo, como foi o caso de Lemos (2024) que ressaltou que a falta de tablets e de aplicativos digitais é um dos fatores que faz com que muitos, não consiga proporcionar esse acesso a esses estudantes, do mesmo modo a ausência de recursos em boas condições também reflete nesse processo, pois não basta ter os recursos, eles precisam funcionar em ótimas condições.

Para a pesquisadora, as dificuldades de acesso a recursos tecnológicos como tablets, aplicativos e pranchas de CAA, e a falta de material específico de CAA são barreiras que os profissionais enfrentam para proporcionar a garantia dos direitos ao acesso à tecnologia desses estudantes. Vemos que a infraestrutura da escola muita das vezes reflete a forma que a gestão da escola a conduz, assim como a ausência de investimento do poder público nessas instituições.

A autora vai dizer que muita das vezes os professores fazem solicitações para que sejam disponibilizados esses recursos digitais de CAA, mas nem sempre elas são atendidas pelo setor específico da Prefeitura da cidade que a pesquisa foi realizada. “Essas lacunas acarretam a falta de continuidade do trabalho com recursos de alta tecnologia, o que pode interferir diretamente no processo de aprendizagem de (Lemos, 2024, p.71)” seus estudantes.

Isso reforça também a necessidade de políticas públicas que possam garantir o acesso contínuo e a manutenção dos recursos digitais de CAA nas instituições de ensino, assegurando condições adequadas para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam efetivadas com qualidade. Diante disso, no subtópico a seguir, será apresentado a segunda temática presente nas pesquisas encontradas, que foi com relação às políticas de acessibilidade digital tendo como base os trabalhos de Júnior *et. al* (2018) e Andersen e Ferreira (2023).

Políticas de Acessibilidade Digital

Apesar do avanço em leis e políticas de inclusão digital, tais como a Lei nº 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital, que em seu art. 2º Inciso VI vai prever a,

> implantação e integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais, que compreendem universalização da conectividade da escola à internet de alta velocidade e com equipamentos adequados para acesso à internet nos ambientes educacionais e fomento ao ecossistema de conteúdo educacional digital, bem como promoção de política de dados, inclusive de acesso móvel para professores e estudantes (Brasil, 2024).

Garantindo assim que os estudantes devem ter o direito de fazer o uso dessas tecnologias, percebe-se que ainda há muitas lacunas no que se refere a implementação dessas políticas. A falta de infraestrutura tecnológica nas escolas, a ausência de formações continuadas específicas, a falta de capacitação dos profissionais e a necessidade de investimentos em recursos digitais de acessibilidade, são reflexos desse contexto de precarização na qual muitos professores estão inseridos. Assim, Andersen e Ferreira (2023) vão dizer em sua pesquisa que a inclusão é na verdade uma proposta de política pública que deve garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e condições de permanência independente de sua deficiência.

Nesse sentido Júnior *et. al* (2018), percebeu em sua pesquisa que não somente a infraestrutura da escola, as condições e qualidades dos recursos digitais presente nela, mas também as políticas e programas de

incentivo a manutenção das salas de atendimento educacional especializado (AEE), vindo por parte do governo e a "existência do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) acaba sendo uma importante fonte de recursos que contribui também com a para a manutenção dos recursos digitais de acessibilidade existentes no âmbito escolar, tais como os de CAA.

Desse modo, essas políticas são importantes, para que possamos reconhecer que a comunicação e a aprendizagem é um direito, garantido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), e ao reconhecer esse direito através do fortalecimento dessas políticas o poder Governo garante também que os estudantes com deficiência possam expressar-se por meio de sistemas alternativos e digitais de comunicação, contribuindo assim, com o rompimento das barreiras impostas na sociedade e que reflete também no âmbito educacional.

Além disso, essas políticas e recursos digitais de CAA contribuem também para a redução das desigualdades educacionais que permeiam a vida de muitos estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades da educação. Sendo assim, no subtópico a seguir, será apresentado a segunda temática presente nas pesquisas encontradas tendo como base os trabalhos de Ribeiro *et. al* (2024); Gomes (2018); e Andersen (2022).

Formações Continuadas

As lacunas no que se refere a oferta de formações continuadas para que os professores possam adquirir estratégias de como trabalhar com os recursos digitais da comunicação aumentativa e alternativa (CAA) é uma discussão que aparece na maioria dos trabalhos como nas pesquisas realizadas por: Ribeiro *et. al* (2024); Gomes (2018); e Andersen (2022).

Com base nos autores já citados acima, percebemos que o investimento em formações continuadas é fundamental para que os professores possam promover práticas pedagógicas inclusivas para seus alunos. No contexto da CAA, essa formação torna-se ainda mais relevante e necessária, pois o uso desses recursos digitais requer conhecimentos técnicos, pedagógicos e comunicacionais específicos.

Vale salientar que a disponibilidade desses recursos não garante que a sua utilização sejam de fato garantidas na prática, pois é necessário que os professores e demais profissionais que trabalham com os estudantes com deficiência que apresentam impedimentos no que se refere a comunicação oral, sejam capacitados através de formações oferecidas pelo Estado e/ou municípios, e que nessas formações seja

trabalhado os princípios da CAA, como selecionar recursos adequados às necessidades de cada aluno e assim possam, integrá-los de modo significativo às atividades desenvolvidas em seu planejamento diário.

Diante disso, Andersen (2022, p.82) vai trazer em sua pesquisa que essa formação deve estimular nos professores o pensamento crítico e reflexivo acerca do seu fazer docente, de maneira que essas práticas formativas "rompam com modelos tradicionais, que considerem as dimensões coletivas e favoreçam a autonomia profissional, o reconhecimento de saberes e valores dos professores". Semelhantemente, Gomes (2018) vai dizer em sua pesquisa que esse processo reflexivo deve acontecer antes, durante e depois, sobre sua própria epistemologia e sobre os seus estudantes com deficiência que requer a utilização da CAA, para que assim, as suas potencialidades e o seu direito de ser incluído.

Desse modo, Ribeiro *et. al* (2024, p.14) vão ressaltar em sua pesquisa que "um dos desafios mais significativos identificados é a necessidade de formação contínua e abrangente para os educadores." visto que o avanço das tecnologias educacionais e digitais acaba exigindo que "os professores estejam constantemente atualizados não apenas sobre as ferramentas disponíveis, mas também sobre as melhores práticas para integrá-las de forma significativa ao currículo e às estratégias pedagógicas (Ribeiro *et. al,* 2024, p.14).", logo, essa formação deve contemplar programas de capacitação que abordem "não apenas aspectos técnicos, mas também estratégias pedagógicas para a integração efetiva da tecnologia no currículo (Ribeiro *et. al,* 2024, p.8)".

Ou seja, ela deve ir além do aspecto técnico. Promovendo reflexões sobre as concepções de linguagem, comunicação e deficiência, afinal, essas concepções podem embasar a promoção de práticas críticas e inclusivas, ou excludentes e capacitistas. Assim, ao se apropriar do potencial dos recursos digitais de CAA, as possibilidades de interação, aprendizagem e autonomia dos estudantes podem ser ampliadas, de maneira que a garantia deles contribui com a materialização dos direitos de comunicação e aprendizagem desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização dessa pesquisa tivemos como norte o seguinte questionamento: De que maneira a utilização dos recursos digitais da Comunicação Aumentativa e Alternativa tem sido abordada nas pesquisas científicas? Ao lermos os trabalhos podemos perceber que essa temática tem sido pouco discutida, e as poucas pesquisas que encontraremos vão mostrar que esses recursos têm sido utilizados, como um suporte

necessário durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Além disso, percebemos que as pesquisas trazem diferentes desafios que acabam dificultando ainda que os professores utilizem esses recursos de forma significativa em sala de aula, seja pela ausência de uma infraestrutura adequada como aponta (Lemos, 2024). Seja pela ausência de políticas de acessibilidades digitais como indica Júnior *et. al* (2018) e Andersen e Ferreira (2023) ou pela ausência de formações continuadas como afirma Ribeiro *et. al* (2024); Gomes (2018); e Andersen (2022).

Como principais resultados encontrados podemos perceber que as pesquisas nos mostram que a ausência de políticas públicas que sejam de fato efetivas e de uma gestão comprometida com a acessibilidade digital acaba comprometendo o processo de inclusão escolar dos estudantes. Além disso, os autores apontam que a disponibilização e a manutenção dos recursos digitais de CAA é fundamental para garantir a participação ativa dos estudantes com deficiência, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e de forma equitativa.

Portanto, investir em políticas que assegurem o suporte técnico com relação ao funcionamento e manutenção dos equipamentos e recursos tecnológicos, a formação continuada dos professores para fazer uso desses recursos e na infraestrutura necessária, é essencial para consolidar práticas que sejam de fato inclusivas.

Com isso, concluímos que a inclusão educacional não depende apenas do engajamento dos professores, mas depende também do compromisso e fortalecimento desses aspectos já citados. Logo, as lacunas apresentadas com relação a utilização dos recursos digitais de CAA no âmbito educacional revelam a necessidade de ações planejadas que possam garantir o acesso à tecnologia e participação dos estudantes com deficiência. Sendo assim, pensar em inclusão é também pensar em investimento, planejamento e responsabilidade, sendo essa também uma questão de justiça social.

Dentre os desafios durante a realização dessa pesquisa podemos citar a dificuldade de encontrarmos referenciais teóricos que discutem sobre a temática, assim como pesquisas recentes com práticas efetivadas no contexto mencionado.

Portanto, finalizamos esse trabalho agradecendo a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), pelo financiamento e incentivo a realização desta pesquisa, e reforçamos a necessidade de que sejam produzidas mais pesquisas como esta que possam dialogar acerca da temática, visto que os recursos digitais podem ser potentes aliados dos professores durante esse processo.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Angelise Conceição de Souza. **Uma proposta de formação continuada para professores da educação especial com ênfase na comunicação aumentativa e alternativa.** Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

_____, Angelise Conceição de Souza; DE LIMA FERREIRA, Jacques. **Comunicação aumentativa e alternativa na educação especial e inclusiva: estado da arte** (2008-2021). Linguagens, Educação e Sociedade, *[S. l.]*, v. 27, n. 53, p. 353–373, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i53.3585. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3585. Acesso em: 27 out. 2025.

ARASAAC. O que são os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação?

ARASAAC, s.d. Disponível em: https://arasaac.org. Acesso em: 30 jan. 2026.

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos.** São Paulo: Editora Moderna, 2019.

CALHEIROS, David dos Santos; DOUNIS, Alessandra Bonorandi. Tecnologia Assistiva aplicada ao ensino do aluno com deficiência intelectual. *In:* FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; DAMATO, Tarciana Angelica Lopes. **Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual: aspectos conceituais, legais e práticos**. Maceió:Edufal. 2019. p. 103-131.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 26 ago. 2009.

_____.Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

_____.Lei nº 14.533, de Janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital** e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União 2015; 11 de jan 2023.

_____. Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. (2007). **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República (CORDE/SEDH/PR).** Recuperado em 11 de agosto de 2022, de Disponivel em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

GOMES, Vera Lucia. **Comunicação alternativa como possibilidade de inclusão educacional e interação com o ambiente**. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological , *[S. l.]*, v. 5, n. 3, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1610. Acesso em: 26 out. 2025.

JÚNIOR, Geraldo Cruz, *et al.* Design Thinking & Comunicação Aumentativa e Alternativa como ferramentas para o ensino e auxílio de professores do Atendimento Educacional Especializado. En Brazilian Symposium on Computers *In:* **Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. p. 1173, 2018.

LEMOS, Evanice Brigida Cavalcanti. Aplicativo **Tealfabetizar: contribuições da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) na alfabetização do estudante com TEA**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958. Acesso em: 26 out. 2025

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências.

Revista Atos de Pesquisa em Educação, *[S. l.]*, v. 16, p. e8574, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e8574. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574. Acesso em: 27 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa** em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

PEREIRA. Jayr Alencar. **Uma Gramática Semântica Baseada em Colourful Semantics para Comunicação Aumentativa e Alternativa**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

RIBEIRO, Gleick Cruz; MOURA, Cleberson Cordeiro de; GONDIM, Cristiane da Silva Reis; SANTOS, Edimara da Silva; PAVAN, Jane Eliza Domingos da Silva; SILVA, Kevin Alves da; SOUZA, Lucas Vinícios Silveira de; BRITO, Margarete Farias Leite. O papel da tecnologia na inclusão educacional de alunos com transtorno do espectro autista (tea). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 12, p. 3011–3026, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i12.17601. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17601. Acesso em: 27 out. 2025.



Capítulo 18

Desenho universal de aprendizagem: uma abordagem educacional de inclusão no ambiente escolar

Suely Maria da Silva

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito fundamental de todos e um dever compartilhado entre o Estado e a família, assegurando-lhe à condição de bem público essencial para a consolidação de uma sociedade democrática e humana (Brasil, 1988). Nesse ordenamento, a escola pública e gratuita não se limita a um espaço de instrução, mas assume o papel de instrumento indispensável para a promoção da inclusão social, mitigação de desigualdades e disseminação do conhecimento. Alinhado a esse propósito, o artigo 206 da Carta Magna preconiza a igualdade de condições tanto para o acesso quanto para a permanência de todos os estudantes no ambiente escolar (Brasil, 1988).

No que tange à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o direito à escolarização das pessoas com deficiência encontra amparo no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, que assegura o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse marco legal é complementado por diretrizes internacionais de grande relevância, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No plano infraconstitucional, legislações como a Lei nº 7.853/1989 (regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999), a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) solidificaram a democratização do acesso. O Estatuto alerta a há barreiras, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais ou atitudinais, que podem obstruir a participação plena do sujeito em igualdade de condições (Brasil, 2015).

Nesse contexto, verifica-se que existem diversos instrumentos normativos que afirmam e reafirmam a necessidade de garantir o acesso universal à educação, objetivando a inclusão de todos no sistema educacional Zerbato (2018). Entretanto, os meios, as formas e as estratégias capazes de assegurar que o processo inclusivo se efetive para todos os estudantes ainda se configuram como um desafio. Assim, a inclusão escolar demanda mais do que normatização de legislações e documentos orientadores, sendo necessário que se implementem ações práticas capazes de responder às diversas demandas dos alunos e de proporcionar situações significativas de aprendizagem (Zerbato, 2018 *apud* Bruno, 2000).

Embora o ingresso na escola regular esteja juridicamente garantido, a efetivação da inclusão esbarra em estruturas escolares que, historicamente, organizaram-se de forma "indiferente às diferenças" (Zerbato, 2018 *apud* Dall'acqua; Vitalino, 2010, p. 25). Conforme aponta Prais (2020), para que uma escola se torne genuinamente inclusiva, ela precisa superar o formalismo

legal e promover reformas profundas em suas dimensões físicas, humanas, culturais e pedagógicas. O desafio contemporâneo, portanto, migrou da garantia da vaga (acesso) para a sustentabilidade da trajetória escolar (permanência e aprendizagem) de todos os estudantes, incluindo alunos com deficiências e aqueles com altas habilidades ou superdotação.

Frente a esse cenário, emerge a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras que traduzam as diretrizes legais em práticas de ensino equitativas. Entre essas alternativas, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma proposta pautada na universalidade e na acessibilidade curricular (Zerbato, 2018). O DUA estrutura-se para flexibilizar métodos, objetivos e materiais de ensino, visando contemplar a pluralidade dos estudantes e reduzir os obstáculos tradicionais do modelo pedagógico.

Diante do exposto, o objetivo principal deste artigo consiste em apresentar o DUA como uma proposta educacional viável para minimizar os obstáculos à prática pedagógica, promovendo a flexibilização dos currículos e a maximização das oportunidades de sucesso para todo o corpo discente. Como resultado de nossa análise, conclui-se que o êxito de abordagens como o DUA não se dá de maneira isolada; ele requer a adoção de posturas ativas e o compromisso coletivo de todos os atores envolvidos no ecossistema escolar para a efetiva remoção de barreiras e a concretização de um processo de ensino-aprendizagem acessível.

Para a realização desta pesquisa, a metodologia utilizada foi a descritiva, de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica-documental. Para a elaboração deste estudo, foram realizadas consultas a diferentes produções acadêmicas, tais como artigos científicos, dissertações e teses, que abordam temáticas relacionadas ao direito à educação, às políticas públicas educacionais, às abordagens pedagógicas e à inclusão no ambiente escolar, entre outras discussões pertinentes ao campo educacional.

A abordagem foi a qualitativa, a qual se mostra especialmente pertinente em estudos educacionais, pois busca compreender práticas e processos formativos presentes no contexto investigado. De acordo com Gil (2019), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinado fenômeno ou população, estabelecendo relações entre variáveis, contribuindo para uma compreensão mais detalhada do objeto de estudo.

Segundo Vergara (2016), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como um estudo sistematizado desenvolvido a partir de material já publicado, como livros, artigos científicos, revistas, jornais e conteúdos disponíveis em meios eletrônicos. Esse

tipo de pesquisa oferece suporte teórico e instrumental analítico para o desenvolvimento de investigações científicas. Além da revisão bibliográfica, foram analisados diversos instrumentos legais brasileiros que tratam da Educação no Brasil e dos direitos das pessoas com deficiência. Também foram considerados documentos internacionais relacionados ao processo de educação inclusiva e à educação especial, ampliando a base de análise normativa e conceitual do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência foi marcada por práticas segregacionistas e pela adoção de currículos substitutivos, distantes daqueles oferecidos no ensino regular. Nesse contexto, o DUA surge como uma alternativa que valoriza as potencialidades dos estudantes, promovendo o sentimento de pertencimento e a participação ativa no ambiente escolar por meio da permanência e aprendizagem (Zerbato, 2018).

O DUA configura-se como uma abordagem teórico-metodológica voltada à promoção da educação inclusiva, sendo desenvolvido na década de 1990 por David Rose, Anne Meyer e colaboradores no Center for Applied Special Technology (CAST), em parceria com o Office of Special Education Programs (OSEP) do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América. Essa abordagem emerge como resposta à necessidade de construção de currículos mais flexíveis, capazes de contemplar a diversidade presente nos contextos educacionais e de minimizar as barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem (Heredero, 2020; Prais, 2020; Zerbato, 2018).

O DUA se fundamenta em contribuições da Neurociência e organiza-se a partir de três princípios centrais. O primeiro refere-se às redes de reconhecimento, responsáveis pela forma como as informações são percebidas e compreendidas, orientando a oferta de múltiplos meios de representação do conteúdo, isto é, o “o quê” da aprendizagem. O segundo princípio diz respeito às redes estratégicas, que envolvem o planejamento e a execução de ações, contemplando múltiplos meios de ação e expressão, ou seja, o “como” da aprendizagem. Já o terceiro princípio relaciona-se às redes afetivas, que influenciam o engajamento e a motivação dos estudantes, correspondendo ao “porquê” da aprendizagem (Costa, 2023; Prais, 2016).

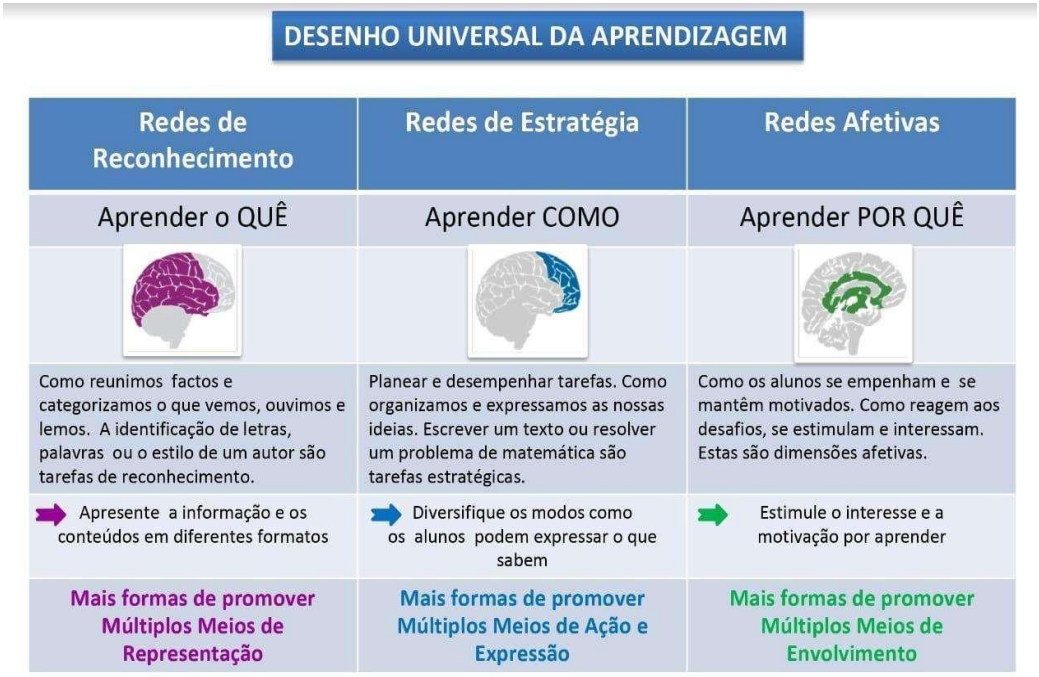
O DUA tem suas bases no conceito de Desenho Universal, originado na área da arquitetura, cujo objetivo é projetar ambientes e produtos acessíveis ao maior número possível de pessoas, sem a necessidade de adaptações posteriores (Garcez; Ikeda, 2021). Esse princípio pressupõe o

planejamento antecipado considerando a diversidade humana, ampliando as possibilidades de participação de todos os indivíduos (Costa, 2023).

No contexto da educação inclusiva, Prais (2020) destaca quatro aspectos fundamentais para sua efetivação: a estrutura física, os recursos humanos, os recursos didáticos e as práticas pedagógicas. A acessibilidade arquitetônica, por exemplo, envolve adaptações como rampas, elevadores, pisos táteis e sinalizações em braile, garantindo o acesso físico ao ambiente escolar.

A figura abaixo apresenta os princípios que fundamentam o DUA, como também a atuação de cada princípio:

Figura 1: Princípios do DUA



Fonte: CAST: What is UDL? (http://cast.org.research/udl)

O DUA destina-se a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência e altas habilidades e superdotação, necessidades educacionais especiais e aqueles considerados dentro dos padrões típicos de desenvolvimento, reafirmando a escola como um espaço inclusivo e plural (Oliveira, 2022). O DUA enfatiza a importância de um planejamento pedagógico que considere a diversidade dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência, altas habilidades ou diferentes estilos de aprendizagem. Para tanto, torna-se essencial que o currículo seja adaptado às necessidades dos alunos, e não o contrário, rompendo com modelos tradicionais e homogêneos de ensino (Heredero, 2020). Assim,

o DUA não se restringe ao público da educação especial, mas se destina a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

De acordo com Oliveira (2022), o DUA constitui um modelo conceitual que orienta a construção de currículos eficazes e inclusivos. Nesse sentido, Rose e Meyer criticam o chamado "currículo de tamanho único", caracterizado pela padronização e rigidez, que desconsidera as particularidades dos estudantes e, consequentemente, contribui para a exclusão educacional (Zerbato, 2018).

De acordo com Zerbato (2018 *apud* CAST, 2013), o DUA consiste na elaboração de estratégias que visam ampliar a acessibilidade para todos os estudantes, tanto no que se refere aos aspectos físicos quanto aos serviços, produtos e soluções educacionais. Dessa forma, busca-se garantir que todos os alunos possam participar do processo de ensino e aprendizagem sem enfrentar barreiras que limitem seu desenvolvimento.

A aplicação do DUA implica a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, integradas ao projeto político-pedagógico da escola, com o objetivo de garantir a acessibilidade à aprendizagem para todos os alunos. Para isso, é fundamental o trabalho colaborativo entre professores e demais profissionais da educação, reconhecendo que a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída exclusivamente a um único docente, mas compartilhada por toda a equipe escolar (Zerbato, 2018). Corroborando essa perspectiva, Drago (2012) enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a inclusão plena de todos os estudantes, contribuindo para a democratização do ensino e para a superação de barreiras sociais que historicamente limitaram o acesso à educação.

DESENVOLVIMENTO

No que se refere à implementação do DUA no contexto escolar, Prais (2020) destaca a existência de um processo cíclico que envolve diferentes dimensões interdependentes: Educação Inclusiva, formação de professores, trabalho colaborativo, aplicação do DUA e planejamento da prática pedagógica. Assim, o planejamento pedagógico deve contemplar a diversidade presente no ambiente educacional, sendo necessário que seja elaborado de forma flexível e variada. Para atender a essa diversidade, torna-se fundamental o planejamento coletivo, com a definição de metas flexíveis, a utilização de métodos diversificados, a seleção de materiais que contemplem diferentes habilidades e a adoção de formas avaliativas que considerem as especificidades dos estudantes (Oliveira, 2022).

Para exemplificar a aplicabilidade do DUA, destaca-se a utilização de diferentes métodos de avaliação e a possibilidade de realização de atividades em múltiplos formatos, permitindo que os estudantes demonstrem sua aprendizagem de diferentes maneiras (Zerbato, 2018). Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, apresentando os conteúdos escolares por meio de diversas estratégias e possibilitando diferentes formas de participação dos alunos (Costa, 2023). É importante salientar que os recursos humanos abrangem não apenas os professores, mas toda a equipe escolar que interage com o aluno, ressaltando a importância de incluir a participação da família no processo educacional.

Há recursos didáticos que envolvem a seleção criteriosa de materiais e ferramentas capazes de atender à diversidade de perfis dos estudantes, incluindo o uso de tecnologias assistivas (TA). Por fim, as práticas pedagógicas sintetizam todos esses aspectos no cotidiano da sala de aula, sendo o planejamento voltado para a diversidade o ponto de partida para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Entre as estratégias pedagógicas que podem ser adotadas, podem-se citar a utilização de materiais com conteúdo ampliado, que podem beneficiar tanto estudantes com deficiência visual quanto aqueles que não apresentam deficiência, bem

como o uso de softwares e outras TA voltadas para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Essas práticas contribuem para a construção de um ambiente educacional mais acessível e inclusivo (Silva *et al*, 2026).

Oliveira (2022) enfatiza a importância de conhecer o sujeito que aprende, ou seja, o estudante, por meio de métodos que auxiliem os professores na construção de um ensino acessível. Isso implica o planejamento de um currículo flexível, com a utilização de recursos e estratégias pedagógicas diversificadas. Além disso, Prais (2020) destaca a necessidade de um processo contínuo de formação docente fundamentado nos princípios do DUA, de modo a fortalecer práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. Heredero (2010) corrobora salientando a importância da formação continuada e da capacitação docente para a efetiva implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

A utilização da abordagem pedagógica DUA pode se exemplificado por meio do quadro demonstrativo de um plano de aula, no qual podemos observar que diversas opções são disponibilizadas objetivando para executar a atividade, pois cada aluno pode selecionar aquela que mais se identifica de acordo com suas aptidões e especificidades de forma que se sinta apto para realizar a atividade de

maneira que não ocorra prejuízo no ensino e no aprendizado, conforme pode ser verificado abaixo:

Projeto Guia: A Revolução Industrial **Instruções**: Selecione três opções de projetos para executar. Você pode selecionar três tarefas na diagonal, três na horizontal ou três na vertical.		
Foto Ensaio/Arte Encontre figuras (ou crie a sua) sobre as condições de trabalho entre na Revolução industrial (1800) e a atualidade. As fotos podem mostrar crianças trabalhando, fábricas, habitações, etc. Coloque-os juntos em uma colagem usando multimídia. Por exemplo, podem ser usados um PowerPoint, um álbum de fotos on-line em um site como o Snapfish, um site, scrapbook, e assim por diante. Mínimo de 20 figuras. Inclua legendas em suas imagens para fornecer descrições das figuras.	**Pesquisando/Escrevendo** Pesquise as leis atuais de trabalho infantil nos EUA. Em seguida, considere: deve haver legislações mais duras? Deveria haver um monitoramento mais cuidadoso do trabalho infantil por pais e professores? Quais devem ser as regras sobre o horário de trabalho e responsabilidades? Deveriam existir regras em relação a interferência entre trabalho e escola? Punições para os violadores? Escreva uma carta para as autoridades políticas ou editor expressando suas opiniões, baseada emsuas pesquisas.	**Atividade Musical** Crie uma trilha sonora de pelo menos 10 músicas que mostre as condições de vida e trabalho durante a revolução industrial e ou músicas sobre trabalho e condições de vida cotidiana. Como temas você pode incluir: doenças, estresse, baixos salários, poluição entre outros. Planeje a capa do CD, bem como uma explicação de por que você selecionou essas músicas.
Drama Escreva e produza um filme baseado na vida de alguém vivendo durante a revolução industrial. A pessoa pode ser um membro da classe de pobres trabalhadores, um rico capitalista, ou um indivíduo da classe média, uma criança trabalhadora, etc. Você pode atuar fora do filme, ou utilizar software para produzi-lo.	**Econômico/Técnico** As condições de trabalho variam muito, dependendo do trabalho que é realizado e a área em que está localizado. Pesquise empresas globais que tenham uma boa reputação com relação às condições de trabalho de alta qualidade. Crie uma lista com as dez empresas mais modernas. Defina os seus critérios para defender sua lista. Em seguida, crie um anúncio de recrutamento para uma das empresas. Ex: Comercial, cartaz, web site.	**Lógico/Sequencial** Crie uma série de gráficos que apresente rapidamente o crescimento urbano durante a revolução industrial. Inclua informações sobre população, produtividade, média de vida, informações sobre poluição, entre outras. Crie as mesmas sequências de gráficos que mostre o rápido crescimento urbano nos tempos modernos. Ex: China, Índia, etc.

Ciência/Saúde	**Técnica**	**Escrita Criativa**
Condições de vida cheia de pobreza durante a Revolução industrial levou a disseminação de muitas	Muitas invenções foram criadas durante a revolução industrial. Estas incluem semeador, fiador, descaroçador de algodão,	Imagine que você esteja vivendo durante os primeiros anos da Revolução Industrial. Escolha para ser um dos
doenças, incluindo cólera. Pesquise as causas, sintomas, e tratamento para cólera. Em seguida, crie uma campanha de serviço público para educar a população sobre as doenças. Isto pode incluir pôsteres, brochuras, comerciais, entre outros.	máquinas a vapor, telefone, máquina de costura, código morse (sinais elétricos por meio de um telégrafo) ferrovia, entre muitos outros. Selecione três dessas invenções e crie manuais de instrução / usuário pode ser mão criado ou gerado por computador usando softwares como o Publisher.	seguintes: Um operário, uma criança que trabalha, ou uma mãe da classe operária. Escreva uma série de entradas de diário (pelo menos cinco), no papel do personagem que você assumiu. Certifique-se para relembrar os eventos de seu dia e inclua detalhes específicos sobre sua vida. Você deverá incluir não somente atividades e observações, mas também seus sentimentos e emoções.

Fonte: Zerbato (2018, traduzido e adaptado de Nelson, 2014, pág. 201-202)

Por meio do quadro demonstrado verificamos que o objetivo pedagógico da atividade - compreender o processo da Revolução Industrial – pode ser alcançado por meio de diferentes percursos de aprendizagem, respeitando as particularidades e potencialidades de cada estudante. A partir desse plano de aula, observa-se que o aluno possui autonomia para escolher a forma que lhe é mais favorável de desenvolver o projeto-guia sobre o tema, considerando suas habilidades e aptidões individuais. Sendo possível observar a aplicabilidade do DUA, evidenciada pela diversidade de estratégias de ensino e pelas variadas formas de engajamento propostas, com vistas a favorecer a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, rompe-se com a concepção de que recursos de acessibilidade devem ser utilizados apenas quando há alunos com deficiência presentes.

Assim, reconhece-se que o processo de aprendizagem é individual e singular, exigindo práticas pedagógicas diversificadas. Desta forma, destaca-se a importância de reconhecer os estudantes a partir de suas capacidades e habilidades, e não apenas de suas limitações, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, equitativa e inclusiva (Oliveira, 2022).

Nessa perspectiva, reafirma-se o princípio de que a educação constitui-se como um direito de todos, bem como que os meios e as possibilidades para a promoção de uma aprendizagem efetiva são múltiplos, devendo contemplar a diversidade presente no ambiente educacional utilizando práticas e abordagens pedagógicas que garantam o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação configura-se como instrumento essencial para a promoção da inclusão social, redução das desigualdades e disseminação do conhecimento, além de contribuir para a formação de cidadãos críticos e éticos e para o desenvolvimento socioeconômico do país. A discussão acerca da importância de garantir o acesso universal à educação encontra-se amplamente consolidada no campo educacional. Entretanto, ainda se evidencia a necessidade de que as instituições escolares desenvolvam e aprimorem mecanismos, estratégias e práticas educacionais capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes. Considerando que a escola está inserida em um contexto social mais amplo, compreende-se que o processo de inclusão deve iniciar nesse espaço, contribuindo para a transformação da própria sociedade.

Nesse cenário, o DUA apresenta-se como uma abordagem educacional que propõe estratégias pedagógicas voltadas à promoção da participação de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, incluindo alunos com deficiência e aqueles com altas habilidades e superdotação. Para que sua implementação seja efetiva, torna-se fundamental que sua proposta seja compreendida e assumida por toda a equipe escolar, e não apenas pelos docentes. Além disso, a participação das famílias também se mostra relevante para fortalecer a aplicabilidade dessa abordagem.

Destaca-se, ainda, a importância da participação ativa dos estudantes com deficiência ou com altas habilidades/superdotação no processo educacional, seja por meio da escuta direta ou de outras formas de manifestação. Tal participação contribui para o planejamento de um currículo mais flexível e sensível às necessidades e potencialidades dos alunos. Nesse sentido, é essencial que esses estudantes sejam reconhecidos a partir de suas capacidades e habilidades, e não apenas de suas limitações, favorecendo também o desenvolvimento do sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade de que programas de formação continuada destinada aos professores contemple os princípios e estratégias para o desenvolvimento de competências pedagógicas, conhecimento de abordagens e práticas como o DUA, bem como a elaboração de currículos escolares capazes de se adaptar às necessidades dos discentes, e não o contrário. Ademais, torna-se relevante a flexibilização dos materiais didáticos, dos métodos de ensino e das formas de avaliação, além do fortalecimento de um ambiente colaborativo envolvendo escola, docentes, estudantes e famílias.

Considerando o direito universal à educação, compreende-se que a educação inclusiva se refere a todas as pessoas, respeitando as singularidades de cada indivíduo. Contudo, são diversos os desafios envolvidos na implementação de propostas pedagógicas que contemplem, de forma efetiva, a diversidade presente no ambiente escolar. Nesse cenário, o conceito de cidadania relaciona-se ao pleno exercício de direitos e deveres, princípio que também se aplica aos estudantes por meio da garantia do acesso à educação, da permanência na escola e do respeito às suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que o DUA ainda constitui um tema relativamente recente no contexto educacional, ressalta-se a importância da ampliação de pesquisas e da divulgação de experiências práticas relacionadas à sua implementação. Tais iniciativas podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e para a efetiva democratização do ensino.

Por fim, salientamos a necessidade de as instituições de ensino, assim como a sociedade, buscarem a adoção de atitudes mais inclusivas e flexíveis, considerando a sua função social de disseminação do conhecimento e transformação. Faz-se fundamental repensar a aplicação de abordagens educacionais como o DUA visando o respeito às diferenças, necessidades e ampliação das potencialidades dos estudantes. Destacamos que o sucesso das práticas pedagógicas fundamentadas no DUA depende do trabalho colaborativo entre todos os atores envolvidos no processo educacional, com o objetivo de remover barreiras e promover condições efetivas para que o processo de ensino-aprendizagem estejam acessíveis a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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: 21 jun. 2025.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

_____. **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: 08 fev. 2026.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

_____. **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: 21 jun. 2025.

CAST. **What is UDL**? Disponível em: http://cast.org.research/udl. Acesso em: 30 nov. 2025.

COSTA, Juliane Medianeira da Silva. **Desenho universal de aprendizagem: da teoria à prática pedagógica**. 2023. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2023/10/Produto-Juliane-Medianeira-Da-Silva-Costa.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

DRAGO, Rogério. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20 CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf. Acesso em: 22 dez. 2025.

OLIVEIRA, Ray. Desenho universal para aprendizagem. **Sala de Recursos Revista**,v. 3, n. 2, p. 51–60, jul./dez. 2022. Disponível em: http://www.saladerecursos.com.br.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação inclusiva com licenciandas em pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1910/1/LD_PPGEN_M_Prais%2C%20Jacqueline%20Lidiane%20de%20Souza_2016.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **A formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no desenho universal para a aprendizagem: uma pesquisa colaborativa**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/0028220b-9526-4b88-875c-d7e6a4ae3c4e/content. Acesso em: 17 abr. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733–768, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6gv5C/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, Suely Maria da *et al*. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Aurum Editora**, [S. l.], p. 1–13, 2026. DOI: 10.63330/aurumpub.048-001. Disponível em:

https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/1208. Acesso em: 4 abr. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9971/1/declara%c3%87%c3%83o%20de %20salamanca.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 25 fev. 2026.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/09062fcb-e737-42c9-ac70-131185f87b64/content. Acesso em: 12 maio 2025.



Capítulo 19

A formação de professores para a inclusão: uma reflexão necessária

Adriano Rosa da Silva

É imperioso concordar com Papim e Sanchez (2013) quando afirmam que a educação inclusiva se configura como um dos principais paradigmas contemporâneos no campo educacional, ao propor a equidade de oportunidades de aprendizagem para todos os sujeitos, independentemente de suas dificuldades e especificidades.

O estudo se justifica ao propor uma investigação acerca das lacunas e fragilidades existentes na formação inicial dos professores, em relação às práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, tendo em vista que, no processo de construção de espaços escolares inclusivos, a etapa inicial da formação docente assume caráter fundamental. Assim, tem-se como recorte o contexto brasileiro no período de 2105 a 2025, tendo como marco inicial a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015).

Diante desse contexto, o problema de pesquisa que orienta este estudo consiste em investigar de que maneira a formação inicial de professores tem preparado os futuros educadores para atuar em contextos de educação inclusiva e quais lacunas ainda persistem nesse processo formativo para o desenvolvimento de competências docentes, considerando diretrizes legais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017/2018), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (2019) e a produção científica sobre o tema.

Nesse horizonte analítico, Carraher (2002) assevera que a compreensão de que cada indivíduo apresenta características singulares reforça a importância de práticas pedagógicas diferenciadas. O que significa dizer que a inclusão não deve ser compreendida como mera adaptação do aluno ao sistema educacional, mas sim como a transformação da própria escola em um espaço acessível, acolhedor e comprometido com o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos, conforme assinalam Batista *et al*. (2024).

Compreender o papel do professor na educação inclusiva torna-se fundamental para a superação de práticas excludentes ainda presentes no ambiente escolar. Ressalta-se que o presente estudo tem como objetivo precípuo levantar alguns aspectos atinentes à formação docente na perspectiva da efetivação da educação inclusiva, especialmente na educação básica, e contribuir para a valorização da formação inicial de professores, a partir da análise de legislações nacionais e do resultado de pesquisas e da literatura especializada sobre o tema.

Desse modo, o ambiente escolar deve ser concebido como um espaço plural e heterogêneo, isto é, de convivência coletiva, no qual

interagem estudantes, educadores e demais profissionais, como bem reforça Libâneo (2004). Analisa-se, assim, a inclusão educacional como uma responsabilidade coletiva fundamentada nos princípios da equidade e da valorização das diferenças, à luz de autores como Mendes (2015).

O estudo possui relevância acadêmica e social ao apontar as contribuições advindas da necessária relação entre o conhecimento da legislação e fundamentos teóricos na perspectiva inclusiva para a aplicação prática em situações do cotidiano escolar dos professores. A contribuição específica do estudo para a área investigada é ressaltar a importância da vivência de práticas inclusivas no espaço escolar, já durante a formação inicial de professores.

A contribuição deste trabalho reside em sistematizar os fundamentos legais e teóricos sobre a temática, identificar fragilidades na formação inicial e evidenciar a importância da vivência de práticas pedagógicas inclusivas durante a graduação, oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento da formação docente nos cursos de licenciatura e para o fortalecimento da educação inclusiva.

Nessa senda, a discussão destaca a necessidade de mudanças culturais profundas no ambiente escolar, capazes de promover atitudes mais abertas à pluralidade humana, tendo em vista que "a cultura escolar inclusiva é um reflexo das atitudes e práticas adotadas pela escola" (Mendes, 2015, p. 28).

Também evidencia a importância da adoção de metodologias inovadoras, da formação permanente dos educadores, da utilização estratégica das tecnologias e do fortalecimento das políticas públicas como fatores essenciais para a consolidação da inclusão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para elucidar as questões atinentes à formação inicial e continuada de professores na perspectiva inclusiva, buscou-se o referencial teórico de autores com profícua produção na área, como Mantoan (2003; 2005) e Imbernón (2010), entre outros pesquisadores que problematizam essa temática, de sorte que a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação é um pilar essencial para efetivar a inclusão na escola.

É desejável que o educador possua o conhecimento teórico sobre o transtorno e os déficits decorrentes de sua sintomatologia. Nessa linha de entendimento, é preciso se considerar que o processo de inclusão não pode ser resumido “à esfera formal da matrícula de estudantes do

Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola comum" (Brito; Elias, 2023, p. 09).

Há uma série de outros fatores a considerar para haver a inclusão, de modo que a construção de relações pautadas na afetividade e no respeito constitui um dos primeiros passos para o desenvolvimento integral dos alunos, seja qual for a sua necessidade. A BNCC, ao definir competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica, pressupõe a necessidade de adaptação curricular e metodológica para contemplar diferentes perfis de aprendizagem.

A partir dessa base teórica, a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo vai além da defesa da igualdade de oportunidades. Segundo Mantoan (2005), a inclusão no campo educacional se refere a um compromisso efetivo com a justiça social, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade humana.

> A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo (Mantoan, 2005, p. 14).

Essa perspectiva exige que as instituições de ensino repensem modelos tradicionais excludentes e enfrentem os obstáculos históricos que contribuíram para a segregação e invisibilização de diversos grupos de estudantes. A multiplicidade de perfis presentes nos espaços escolares, caracterizando assim a sua heterogeneidade, exige abordagens pedagógicas mais flexíveis, acolhedoras e inovadoras.

Torna-se fundamental desenvolver estratégias capazes de atender diferentes ritmos, habilidades e formas de aprender. Pode-se dizer que a educação, na atualidade, "passa por um processo de constantes mudanças e adaptações, tendo em vista suas características dinâmicas e seu papel intrínseco à formação da sociedade" (Araújo, 2025, p. 358).

A inclusão deixa de ser apenas uma meta idealizada para tornar-se uma exigência indispensável na formação de uma sociedade mais democrática, participativa e equitativa. Essa formação deve abordar "estratégias pedagógicas inclusivas, técnicas de comunicação alternativa e aumentativa, além de práticas para o manejo de comportamentos desafiadores" (Monteiro, 2024, p. 483).

Na realidade educacional atual, a inclusão ocupa posição importante na promoção de ambientes de aprendizagem mais

acessíveis e humanizadores. Assim, a personalização do ensino assume papel relevante, permitindo que cada estudante tenha acesso a experiências educacionais compatíveis com suas necessidades e potencialidades (Carraher, 2002).

Reconhecer a pluralidade de características, experiências e necessidades dos alunos significa compreender que a diversidade não representa um desafio a ser eliminado, mas um elemento enriquecedor capaz de fortalecer os processos educativos e sociais, de sorte que "inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós" (Mantoan, 2005, p. 14).

A efetivação da educação inclusiva envolve desafios complexos que vão muito além da adaptação de espaços físicos ou da disponibilização de recursos específicos. Logo, é necessária uma transformação profunda nas concepções, práticas e atitudes dos profissionais da educação, gestores e demais integrantes da comunidade escolar.

Essa mudança demanda a construção de uma nova cultura institucional baseada no respeito às diferenças, na colaboração e na garantia do direito à aprendizagem para todos, assim, "a mudança cultural na educação inclusiva demanda uma reflexão crítica sobre práticas historicamente enraizadas" (Batista *et al*., 2024, p. 09).

Em uma sociedade marcada por constantes transformações, a educação inclusiva assume caráter ético, social e político. De acordo com a referida autora, mais do que uma metodologia pedagógica, constitui um compromisso coletivo voltado à eliminação das desigualdades e à promoção da cidadania.

Seu alcance extrapola os limites da escola, influenciando a organização das relações sociais e contribuindo para a formação de ambientes mais justos, respeitosos e acolhedores, de acordo com Mendes (2015). Assumir um compromisso efetivo com a inclusão significa ir além da garantia de entrada ao sistema educacional, como aponta Carvalho (2019).

A partir da literatura especializada, tem-se que a promoção da inclusão demanda flexibilidade para reconhecer diferentes formas de aprender e participar. Dessa forma, segundo Lopes e Silva (2021), torna-se necessário repensar currículos, instrumentos avaliativos e estratégias metodológicas, adaptando-os às características e necessidades de cada estudante.

Além disso, a construção de uma cultura inclusiva depende da atuação conjunta de todos os integrantes da comunidade escolar. Assim,

é necessário criar condições para que todos os alunos participem ativamente dos processos de ensino e aprendizagem, tendo suas particularidades reconhecidas e respeitadas.

Isso implica revisar métodos, currículos e práticas institucionais, promovendo uma educação que valorize as diferenças e assegure oportunidades reais de desenvolvimento, “para que a inclusão desses estudantes seja bem-sucedida, há uma série de conhecimentos necessários de aplicação” (Brito; Elias, 2023, p. 09).

> E aí fica a encruzilhada: como garantir a apropriação teórico-reflexiva do conhecimento pedagógico e, ao mesmo tempo, garantir a competência técnico-científica para o exercício das diferentes funções pedagógicas e, inclusive, a especificidade do processo educativo de alunos com deficiência? (Oliveira, 2009, p. 242)

Assim, a inclusão se configura como uma responsabilidade ética que exige mudanças estruturais em diferentes níveis da sociedade. Não basta assegurar a presença física dos estudantes na escola, é preciso garantir que eles sejam protagonistas de sua trajetória educacional, participando de forma significativa, autônoma e independente da construção do conhecimento.

METODOLOGIA

Adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa de abordagem descritiva e teórico-interpretativa, com enfoque interdisciplinar no âmbito das ciências humanas e sociais, desenvolvida por meio de revisão de literatura, como fundamenta Chizzotti (2017, p. 98), "a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”. Observando-se, assim, o atual estado da arte das pesquisas, ao revisitar ou revisar pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema.

Tendo em vista o recorte temporal da pesquisa concentrar-se na formação docente na perspectiva inclusiva nas últimas décadas, adotou-se como critério de seleção de fontes, a análise interpretativa de publicações que pudessem responder ao problema de investigação.

As bases de dados consultadas foram, sobretudo, o Google Acadêmico, o ERIC, o Portal de periódicos da CAPES e a biblioteca eletrônica SciELO, utilizando os descritores "educação inclusiva", "formação inicial de professores", "práticas pedagógicas inclusivas", "educação básica" e

"formação docente", combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos revisados por pares, livros, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais publicados em português, inglês ou espanhol, que abordassem diretamente a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva. Foram excluídos estudos duplicados, trabalhos sem acesso ao texto completo e pesquisas cujo foco não estivesse relacionado ao objeto de investigação.

O processo de seleção do material ocorreu em duas etapas, inicialmente, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave para verificar a pertinência temática. Posteriormente, realizou-se a leitura integral das publicações selecionadas, considerando sua contribuição para os objetivos da pesquisa. A análise dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo temática, buscando identificar categorias relacionadas às lacunas

da formação inicial, às práticas pedagógicas inclusivas, às diretrizes legais e aos desafios para a efetivação da educação inclusiva na educação básica.

Quanto à organização e análise dos dados, utilizou-se processo que envolveu a sistematização do material coletado, por meio de fichamentos, e a aplicação de métodos analíticos, por ser considerado o método mais pertinente ao estudo. Assim, os dados foram categorizados, interpretados e confrontados com a literatura especializada, o que permitiu chegar a resultados e conclusões.

Desse modo, a análise foi conduzida por meio de interpretação crítica das fontes, buscando articular evidências empíricas e reflexão teórica. Sob essa ótica, com base em Chizzotti (2017), o procedimento metodológico consistiu na leitura crítica das fontes, na sistematização das informações históricas e na articulação interpretativa entre dados empíricos e categorias teóricas, priorizando a coerência argumentativa e o rigor analítico.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo analisa a educação inclusiva sob a perspectiva da equidade e da valorização da diversidade. Neste viés, são discutidos os principais desafios relacionados à sua implementação, destacando-se a necessidade de mudanças culturais no ambiente educacional, o desenvolvimento de práticas

pedagógicas inovadoras, a formação docente, o uso de tecnologias e a relevância das políticas públicas.

Com fulcro nos autores da área, a educação inclusiva refere-se a um compromisso permanente com a promoção da equidade, da participação democrática e do respeito à diversidade, princípios fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Busca-se, assim, apresentar uma compreensão abrangente dos elementos necessários para a consolidação de uma educação capaz de garantir participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

Apesar dos avanços alcançados, ainda existem resistências relacionadas à inclusão, frequentemente associadas a preconceitos, estereótipos e interpretações limitadas sobre as capacidades dos alunos, isto acontece “devido às condições institucionais que tangem sua atuação, que o restringe a uma cadência regida pelo senso comum, generalização do embasamento teórico que possui, e pela mistura de técnicas interventivas” (Papim; Sanchez, 2013, p. 69).

A superação dessas barreiras requer não apenas a implementação de políticas institucionais adequadas, mas também ações permanentes de sensibilização e formação, capazes de promover mudanças significativas nas relações escolares e sociais. Nesta via, a BNCC, ao definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, incorpora princípios da inclusão ao longo de sua estrutura, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que garantam a equidade.

A LBI (Lei nº 13.146/2015) assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis, alcançando o máximo de desenvolvimento possível dos talentos e habilidades dos estudantes, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. É essencial reconhecer o valor das contribuições individuais de cada estudante para a construção coletiva do conhecimento, ao longo da vida.

A concretização de uma educação inclusiva não depende exclusivamente de adaptações materiais ou estruturais, antes deve-se considerar os diversos fatores que "devem atuar como mediadores entre as políticas públicas e as práticas escolares” (Carvalho, 2019, p. 88). A diversidade passa a ser compreendida como um fator que amplia perspectivas, favorece a convivência e fortalece o desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

Com efeito, os professores desempenham papel fundamental. Para atuar de maneira eficiente em contextos diversos, plurais, heterogêneos, é indispensável que tenham acesso contínuo à formação profissional,

desenvolvendo competências que lhes permitam planejar práticas pedagógicas inclusivas e responder adequadamente às diferentes demandas educacionais presentes em sala de aula.

> A formação docente não se inicia e nem termina nos Cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado na vida em que o sujeito torna-se professor. O Curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação (Guimarães, 2011, p. 275).

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer “o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde possa ser exercido" (Imbernón, 2010, p. 48). A disponibilização de investimentos, a elaboração de diretrizes claras e a promoção de ações de conscientização são medidas essenciais para garantir condições adequadas de acesso, permanência e participação dos estudantes.

Nesse sentido, a atuação efetiva do poder público é indispensável para fortalecer as bases institucionais necessárias à construção de um sistema educacional inclusivo, “assegurando que a inclusão se concretize de forma equitativa e acolhedora” (Carvalho, 2019, p. 88).

A educação inclusiva também requer transformações que ultrapassam os limites da sala de aula. Seu fortalecimento depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e iniciativas sociais capazes de combater desigualdades e ampliar oportunidades.

Dessa forma, a inclusão passa a ser compreendida como um princípio orientador das ações educacionais e sociais. Trata-se de uma postura institucional e humana fundamentada na compreensão de que a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos requer ações contínuas e uma cultura organizacional orientada pelo respeito às singularidades.

Sobre isso, reconhecer e valorizar as diferenças individuais é um dos pilares dessa proposta. Ao respeitar as características, habilidades e necessidades de cada estudante, a escola promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação integral dos indivíduos.

A diversidade deixa de ser percebida como obstáculo e passa a ser considerada uma fonte de enriquecimento para toda a comunidade

escolar. Logo, a educação inclusiva também desempenha papel estratégico no desenvolvimento social e econômico.

Valorizar as diferenças não representa apenas uma obrigação normativa, mas uma responsabilidade social voltada à promoção de uma sociedade mais democrática, equitativa e acolhedora. A inclusão educacional não pode ser reduzida ao atendimento de exigências estabelecidas por legislações ou regulamentos.

Assim, embora os dispositivos legais sejam fundamentais para garantir direitos, eles constituem apenas o ponto de partida para a criação de espaços nos quais cada estudante se reconheça como parte integrante da comunidade escolar e tenha suas contribuições valorizadas.

Mais do que atender a princípios éticos, a adoção de práticas inclusivas favorece a ampliação de oportunidades, fortalece a cidadania e contribui para a formação de uma sociedade mais sustentável. Nessa senda, quando todos os indivíduos têm acesso a experiências educacionais significativas, torna-se possível aproveitar plenamente seus talentos e potencialidades, gerando benefícios que ultrapassam o âmbito escolar e alcançam toda a coletividade.

A implementação efetiva da inclusão requer mudanças profundas que vão além de adaptações superficiais. O grande desafio consiste, portanto, em transformar a cultura educacional, modificando crenças, valores e práticas historicamente consolidados, já que “este bioma restringe o processo ensino-aprendizagem” (Papim; Sanchez, 2013, p. 69).

Torna-se indispensável revisar não apenas metodologias de ensino, mas também os princípios que orientam as relações estabelecidas dentro das instituições educacionais. A transformação cultural necessária para a inclusão não ocorre de maneira pontual ou imediata, trata-se de um movimento contínuo que exige o fortalecimento de valores relacionados à igualdade, ao respeito e à valorização das diferenças.

Pesquisas recentes reforçam a importância de uma abordagem centrada no estudante, na qual estratégias, recursos e metodologias são ajustados de acordo com as especificidades de cada indivíduo. Nesta via, estudos contemporâneos apontam que a construção de ambientes inclusivos depende da adoção de concepções que reconheçam a diversidade como um fator enriquecedor do processo educacional.

Essa perspectiva amplia as possibilidades de participação e aprendizagem, contribuindo para que todos tenham acesso a experiências educacionais relevantes e significativas. Assim, consoante com Hargreaves e Fullan (2012), ao problematizarem a questão da mudança educacional e do capital profissional, a inclusão não deve ser

entendida apenas como igualdade de acesso aos prédios escolares, mas como garantia de participação efetiva e aprendizagem de qualidade.

À luz dos autores estudados, a responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre professores ou gestores. Alunos, famílias, profissionais da educação e demais participantes do contexto escolar devem compartilhar o compromisso de criar ambientes pautados pela cooperação, pelo respeito e pela igualdade de oportunidades. A resistência às mudanças constitui um dos principais obstáculos nesse processo.

O desafio consiste em construir práticas educacionais capazes de responder às diferentes demandas dos alunos, assegurando condições adequadas para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Além disso, a promoção da inclusão envolve toda a comunidade escolar.

Professores, gestores, famílias e demais atores educacionais precisam atuar de forma colaborativa na construção de ambientes acolhedores, respeitosos e acessíveis. O fortalecimento dessa rede de apoio contribui para a consolidação de uma cultura escolar baseada na valorização das diferenças e no reconhecimento dos direitos de todos os estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a formação inicial e continuada dos professores constitui elemento central para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, como os achados decorrem da literatura investigada, verificou-se a necessidade de políticas públicas mais eficazes, bem como de condições estruturais adequadas no ambiente escolar.

A consolidação de uma educação comprometida com a inclusão exige a construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como um elemento importante para o enriquecimento das experiências de aprendizagem. O compromisso ético com a inclusão na escola ultrapassa o simples cumprimento de determinações legais, exigindo a adoção permanente de práticas pedagógicas capazes de assegurar a participação efetiva e o desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes.

A mudança cultural envolve o desenvolvimento de uma consciência coletiva capaz de acolher e respeitar a pluralidade de identidades presentes no ambiente escolar. Para que isso aconteça é necessário adotar uma abordagem abrangente que alcance tanto as

práticas pedagógicas quanto os processos de gestão e organização escolar, de maneira que a construção de uma escola inclusiva “exige o envolvimento ativo de todos os atores da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes, pais e familiares" (Carvalho, 2019, p. 101).

Outro aspecto consiste na revisão crítica de modelos educacionais

tradicionalmente centrados na padronização. Muitas vezes, práticas discriminatórias e concepções preconceituosas permanecem enraizadas nas instituições, dificultando avanços significativos. Por essa razão, torna-se indispensável promover ações contínuas de formação e conscientização, capazes de estimular reflexões críticas e contribuir para a desconstrução de estigmas historicamente reproduzidos.

Acerca disso, a incorporação dos princípios inclusivos também precisa alcançar todos os espaços e dimensões da escola. Não basta que a inclusão esteja presente apenas nas atividades pedagógicas. É necessário que ela se reflita na organização dos ambientes, nos materiais utilizados, nos processos avaliativos e nas formas de convivência estabelecidas dentro da instituição.

Dessa maneira, a inclusão deixa de ser uma iniciativa isolada para tornar-se um elemento estruturante da cultura escolar. Qualquer proposta de transformação cultural precisa considerar questões relacionadas a gênero, etnia, condição socioeconômica e outras dimensões da diversidade humana.

Outro aspecto relevante é a necessidade de garantir processos participativos na construção dessa transformação. Mudanças significativas não podem ser impostas de forma unilateral. A criação de uma cultura inclusiva exige escuta, diálogo e respeito às experiências dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade educacional.

A valorização dessas múltiplas perspectivas fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de ambientes mais democráticos. Promover inclusão significa identificar e eliminar mecanismos de discriminação ainda presentes nas estruturas educacionais, assegurando condições mais justas para todos os estudantes.

A efetivação de práticas educacionais inclusivas depende, em grande medida, da existência de políticas educacionais capazes de oferecer orientações consistentes e condições adequadas para sua implementação. Ao estabelecer diretrizes bem definidas e assegurar recursos materiais, humanos e pedagógicos, essas políticas criam as bases necessárias para que as instituições de ensino desenvolvam ações voltadas ao atendimento da diversidade presente em seus espaços.

Dessa maneira, deixam de representar apenas documentos normativos e passam a atuar como instrumentos concretos de transformação da realidade

educacional. Os professores ocupam posição estratégica, pois são responsáveis por traduzir os princípios estabelecidos pelas políticas públicas em experiências efetivas de aprendizagem.

De fato, a forma como os docentes compreendem, interpretam e aplicam os fundamentos da inclusão influencia diretamente a participação e o desenvolvimento dos estudantes. Quando incorporam valores relacionados ao respeito às diferenças e à equidade, contribuem para a formação de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e acessíveis. Essa consideração é relevante, sobretudo, para a discussão sobre a formação docente, inicial e continuada, na perspectiva inclusiva.

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

A qualidade das políticas inclusivas também está diretamente relacionada à sua capacidade de responder às transformações sociais e às demandas emergentes do contexto escolar. Nesse sentido, a participação ativa dos educadores torna-se indispensável, uma vez que suas experiências cotidianas em sala de aula fornecem informações relevantes para o aprimoramento das ações institucionais.

O diálogo constante entre prática e formulação de políticas contribui para a construção de estratégias mais eficientes e alinhadas às reais necessidades dos estudantes. Alcançar esse objetivo exige mudanças que ultrapassam intervenções pontuais.

A construção de uma escola inclusiva requer uma transformação profunda da cultura institucional, capaz de superar práticas historicamente excludentes e romper com concepções limitadas de igualdade. Isso implica repensar não apenas procedimentos pedagógicos, mas também valores, crenças e estruturas que orientam o funcionamento dos sistemas educacionais.

Essa compreensão é importante, pois, cada estudante possui características, habilidades e necessidades próprias, o que demanda

metodologias flexíveis e estratégias diferenciadas, assim, “é preciso superar a visão centrada em padrões tradicionais e adotar uma perspectiva mais flexível e adaptativa” (Batista *et al*., 2024, p. 09).

A BNCC representa um avanço ao estabelecer competências e habilidades que consideram a heterogeneidade dos alunos, exigindo das escolas maior compromisso com a acessibilidade e a inclusão. Sobre isso, a implementação da BNCC na perspectiva inclusiva exige adaptações metodológicas, avaliações diferenciadas e o uso de tecnologias assistivas, permitindo que cada aluno avance no seu próprio ritmo.

Nesse contexto, a flexibilização das experiências de aprendizagem torna-se um elemento essencial para garantir que todos tenham oportunidades reais de participação e desenvolvimento. Além dos desafios pedagógicos, a implementação da inclusão enfrenta desafios relacionados a resistências ainda presentes em diversos contextos educacionais. Muitas dessas barreiras resultam de concepções capacitistas sobre desempenho e aprendizagem.

Os profissionais da educação desempenham papel central nesse movimento de transformação. Sua atuação exige atualização constante e desenvolvimento de competências que possibilitem lidar com a complexidade dos contextos inclusivos. Por isso, a promoção de ações permanentes de sensibilização, formação e reflexão crítica torna-se indispensável para a construção de uma cultura escolar fundamentada no respeito às diferenças.

Assim, vale sublinhar que a formação continuada permite ampliar conhecimentos, aperfeiçoar práticas pedagógicas e fortalecer a capacidade de responder às demandas de uma população estudantil cada vez mais diversa. A formação de professores, portanto, “deve ser contínua e focada na diversidade, para que estes possam desenvolver competências para lidar com as diferenças de maneira eficaz e inclusiva” (Mantoan, 2003, p. 45).

> Mudar a escola é mudar o professor. Cuidar do professor é ingrediente superlativo de qualquer inovação, pois não se faz inovação sem inovadores – estes são, acima de tudo, os professores. Eles não podem ser vítimas de inovação, mas seus mentores. Assim, cumpre valorizar os docentes, em termos de formação continuada e de valorização socioeconômica, também para retirarmos do ar uma mancha renitente: professor precisa ser a prova viva de que ser profissional da educação vale a pena. (Demo, 2018, p. 140).

Outro fator decisivo para o sucesso das iniciativas educacionais inclusivas é o fortalecimento de investimentos adequados, programas de

capacitação profissional, campanhas de conscientização e a definição de orientações claras, que constituem elementos essenciais para garantir a efetivação dos direitos educacionais. Desse modo, sem esse suporte institucional, as ações inclusivas tendem a enfrentar maiores dificuldades para se consolidarem de forma sustentável.

Ao valorizar as diferentes capacidades, experiências e identidades dos estudantes, a escola amplia suas possibilidades de promover aprendizagem, cidadania e desenvolvimento humano para todos. Nesse ponto, dentro de um ambiente educacional diversificado e complexo, “a formação continuada dos professores se apresenta como fundamento essencial para a realização de uma educação plenamente inclusiva” (Araújo, 2025, p. 356).

Nessa linha, os educadores podem ser compreendidos como agentes fundamentais de transformação social. Em que a sua prática consciente e comprometida contribui para a formação de uma cultura escolar que reconhece a inclusão como um processo permanente e fundamental.

A análise aponta para a persistência de desafios estruturais, tais como a insuficiência de recursos didáticos, a precariedade das condições de trabalho e a fragilidade na articulação entre os profissionais da educação e as famílias, haja vista que “a colaboração entre a escola, a família e os profissionais externos é vital para o sucesso do processo inclusivo” (Monteiro, 2024, p. 483).

Cabe ressaltar que a sensibilização e capacitação da comunidade escolar contribuem para a criação “de um ambiente acolhedor e empático, onde o respeito às diferenças é valorizado” (Monteiro, 2024, p. 483). Entretanto, a ausência de políticas públicas mais efetivas voltadas à formação docente ainda se configura como um obstáculo significativo para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, ressalta-se a necessidade de ampliação das pesquisas na área, a fim de aprofundar a compreensão sobre as múltiplas dimensões da inclusão educacional e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva demanda esforços articulados entre escola, docentes, família e Estado, visando a construção de um espaço educacional democrático, plural e equitativo, contribuindo, assim, para a constituição de uma escola democrática e socialmente justa, haja vista que "a colaboração entre diferentes níveis de liderança educacional é essencial para a criação de um sistema educacional coeso e eficaz" (Hargreaves; Fullan, 2012, p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante compreender que a construção de uma educação inclusiva não possui um ponto final. Trata-se de um processo permanente de revisão, aprendizagem e adaptação. À medida que novas demandas surgem, torna-se necessário reavaliar práticas e estratégias para garantir que a escola continue respondendo adequadamente às necessidades de seus estudantes.

Os educadores assumem papel central. Sua atuação influencia diretamente a construção de ambientes capazes de acolher as diferenças e promover a participação de todos. Mais do que transmitir conteúdos, os profissionais da educação são responsáveis por estimular relações baseadas no respeito, na empatia e na valorização da diversidade.

A existência de diretrizes claras, investimentos adequados e programas de formação continuada são fatores indispensáveis para garantir condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem. Sem suporte institucional consistente, a inclusão corre o risco de permanecer apenas no campo das intenções.

O compromisso com a educação inclusiva não pode restringir-se à garantia formal de que os sujeitos apenas ocupam os espaços escolares. É necessário promover transformações estruturais e culturais que assegurem condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

Por fim, somente por meio dessa mudança ampla e contínua será possível construir sistemas educacionais verdadeiramente comprometidos com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade como valor fundamental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Roberto Silva de. Formação continuada e inclusão escolar: percepções de professores da educação básica de Belo Horizonte/MG e região metropolitana. **REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 11, p. 355-377, 2025. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/302. Acesso em: 18 jun. 2026.

BATISTA, Rosemeri Liborio Ferreira et al. A inclusão e os grandes desafios para educação. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 4266, 2024. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n1-165. Disponível em:

https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4266. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

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

BRITO, Lucelmo Lacerda de; ELIAS, Nassim Chamel. Repertório de professores do Atendimento Educacional Especializado sobre autismo e Análise do Comportamento. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, e54, p. 1-31, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X71273. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71273. Acesso em: 18 jun. 2026.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Rosana. **Inclusão escolar: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2017.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018. Recurso eletrônico.

GUIMARÃES, Selva. Aprender a ensinar história em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 275-285.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Carla; SILVA, Ricardo. **Adaptação curricular e inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Educar, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, n. 23, p. 1-7, 2003. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm. Acesso em: 19 jun. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Nova Escola**, maio 2005.

MENDES, E. **Cultura escolar inclusiva: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Editora W, 2015.

MONTEIRO, Jeneglesis Luz. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista OWL – Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, [S. l.], v. 2, p. 473-490, 2024. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11053139. Disponível em: https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/201. Acesso em: 18 jun. 2026.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 239-244.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com autismo**. 2013. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, SP, 2013.



Capítulo 20

Ensino colaborativo como prática inclusiva na escola regular: alguns apontamentos

Irinaldo Caetano Marques

A educação inclusiva tem se constituido como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, exigindo transformações significativas nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho escolar. Nesse contexto, o Ensino Colaborativo emerge como uma estratégia relevante para a efetivação da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular.

A inclusão escolar pressupõe não apenas o acesso dos estudantes à escola, mas também a garantia de sua permanência e aprendizagem, o que demanda a superação de práticas pedagógicas fragmentadas, individualizadas e excludentes. Dessa forma, torna-se necessário promover ações coletivas e corresponsáveis entre os profissionais da educação, especialmente entre professores do ensino regular e da educação especial.

Quanto aos procedimentos metodológicos, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de produções científicas já publicadas, possibilitando a compreensão dos fundamentos teóricos, conceitos e evidências relacionados ao Ensino Colaborativo e sua contribuição para a educação inclusiva.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, utilizando os descritores "Ensino Colaborativo", "Educação Inclusiva", "Coensino", combinados por meio dos operadores AND e OR.

Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos científicos, livros, dissertações e teses publicados em língua portuguesa entre os anos de 2015 e 2025, que abordassem diretamente o Ensino Colaborativo no contexto da educação inclusiva. Foram excluídos trabalhos duplicados, estudos que não tratavam da temática central da pesquisa e publicações sem acesso ao texto completo.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar, à luz da literatura especializada, os principais desafios e as possibilidades do Ensino Colaborativo como prática sistemática no ensino regular, bem como suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico voltado à educação inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio do direito à educação para todos, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a escola deve se reorganizar para atender às necessidades educacionais dos estudantes, superando modelos homogêneos de ensino.

O Ensino Colaborativo, também denominado coensino, caracteriza-se pela atuação conjunta entre professores do ensino regular e da educação especial, que compartilham responsabilidades no planejamento, na execução e na avaliação das práticas pedagógicas (Capellini e Zerbato 2019).

Na perspectiva de Capellini e Zerbato (2019) a ampliação do acesso dos estudantes da Educação Especial às escolas regulares impulsionou uma mudança de perspectiva, fortalecendo o movimento da inclusão escolar. Nesse contexto, alunos com e sem deficiência passaram a compartilhar o mesmo espaço de aprendizagem, o que exige das escolas constantes reorganizações para atender às necessidades dos estudantes, e não o contrário.

Sendo assim, o Ensino Colaborativo destaca-se como uma prática de parceria entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, que compartilham responsabilidades no processo de ensino, respeitando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada aluno, a fim de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, especialmente dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O Ensino Colaborativo, por sua vez, pretende estabelecer conexões mais amplas não somente entre os professores, mas também dos gestores e coordenadores escolares, ou seja, todos os envolvidos no processo de escolarização. No entanto, realizar o Ensino Colaborativo de forma articulada e envolvendo todos os que de alguma forma fazem parte de uma educação inclusiva é importante (Vilaronga e Mendes, 2023)

O Ensino Colaborativo não se trata apenas da relação entre dois professores numa mesma sala de aula, ela tem como objetivo aprimorar a educação inclusiva na escola, levando em consideração que há a necessidade do envolvimento de todos do âmbito escolar.

Nesse contexto, os gestores necessitam assumir uma postura mais articulada, orientadora e colaborativa em relação ao trabalho pedagógico dos professores, possibilitando que os profissionais

trabalhem juntos visando a um objetivo comum, que é de garantir que todos os estudantes aprendam de acordo com as suas necessidades e habilidades e participem das atividades escolares e tornem-se sujeitos de suas próprias aprendizagens (Costa-Renders e Coutinho, 2024).

Destaca-se que o Ensino Colaborativo é relevante para o desenvolvimento da educação inclusiva, sendo um elemento crucial que deve ser implementado nas instituições de ensino quando nos referimos ao aumento das práticas inclusivas, principalmente, para aqueles locais que não tem AEE em todas as escolas. Considera-se que viabilizar o Ensino Colaborativo em localidades de difícil acesso e pouco desenvolvimento, como cidades pequenas, por exemplo, se torna fundamental para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. O Ensino Colaborativo apresenta-se como um importante modelo para o desenvolvimento da educação inclusiva, considerando os seus pressupostos diante da escolarização dos estudantes PAEE, para os quais é preciso considerar apoios no processo educacional para a superação das barreiras vivenciadas no contexto da escola. Além disso, esse modelo é considerado por meio de pesquisas nacionais e internacionais, como uma prática promissora para a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas comuns (Capellini e Zerbato 2019).

No entanto, é importante esclarecer que na implementação do Ensino Colaborativo é preciso considerar condições adequadas para a sua realização, como por exemplo, tempo para o seu planejamento de forma conjunta e colaborativa entre os professores, e principalmente formações incentivadas pelos gestores e coordenadores pedagógicos, de forma que contribuam para o desenvolvimento de ações do Ensino Colaborativo, com vista a contribuir para a efetivação de políticas públicas e práticas inclusivas (Costa-Renders e Coutinho, 2024).

O ensino colaborativo constitui uma abordagem pedagógica fundamentada na atuação integrada de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes. Essa perspectiva valoriza o trabalho conjunto entre professores do ensino regular, profissionais da educação especial, psicopedagogos, psicólogos e demais especialistas, possibilitando a construção de estratégias que atendam às diversas necessidades educacionais presentes no contexto escolar (Capellini e Zerbato 2019).

De acordo com Costa-Renders e Coutinho (2024) afirma que ensino colaborativo em sua verdadeira concepção ainda não ocorre na

maioria das unidades escolares, no entanto existem diversas ações colaborativas. Apontou-se também que é necessário proporcionar aos profissionais tempo e espaço para estas interações.

Essa proposta surge da compreensão de que os estudantes apresentam características, ritmos, estilos e formas distintas de aprender, exigindo práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas à diversidade. Nesse sentido, o ensino colaborativo favorece a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, participativos e acolhedores, contribuindo para o desenvolvimento integral dos educandos.

De acordo com Santos, Diniz e Vieira(2025), o ensino colaborativo caracteriza-se pela parceria entre profissionais que compartilham responsabilidades no planejamento, na execução e na avaliação das atividades pedagógicas. Essa cooperação permite a integração de diferentes conhecimentos e experiências, enriquecendo o processo educativo e ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Além disso, o ensino colaborativo fortalece a construção de currículos mais inclusivos, promove a participação efetiva dos estudantes e contribui para a eliminação de barreiras que possam dificultar o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Dessa forma, consolida-se como uma importante estratégia para a efetivação dos princípios da educação inclusiva e para a valorização da diversidade no ambiente escolar (Capellini e Zerbato 2019).

O ensino colaborativo contribui significativamente para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento profissional dos educadores. A atuação conjunta entre os professores possibilita a troca de experiências, conhecimentos e estratégias pedagógicas, enriquecendo as práticas desenvolvidas em sala de aula. Esse processo de colaboração fortalece relações de confiança, respeito e apoio mútuo entre os profissionais, promovendo uma cultura de trabalho mais participativa e menos centrada em estruturas hierárquicas (Santos, Diniz e Vieira, 2025).

Na perspectiva de Santos, Diniz e Vieira (2025), a perspectiva colaborativa favorece a construção de um ambiente educacional pautado na cooperação e na valorização da diversidade, em que todos os profissionais assumem responsabilidades compartilhadas pelo desenvolvimento dos estudantes. Além disso, o trabalho conjunto permite uma compreensão mais abrangente das necessidades, potencialidades e características individuais dos alunos.

A partir desse conhecimento ampliado, os professores podem planejar e implementar intervenções pedagógicas mais adequadas e eficazes, contribuindo para aprendizagens mais significativas e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No que se refere aos alunos, os benefícios do ensino colaborativo são amplamente reconhecidos na literatura. Essa abordagem favorece a oferta de uma educação mais flexível e personalizada, capaz de considerar as especificidades de cada estudante e incentivar sua participação ativa no processo educativo.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019), estudantes com necessidades educacionais especiais que participam de contextos de ensino colaborativo apresentam avanços relevantes tanto no desempenho acadêmico quanto nas interações sociais. Tais resultados decorrem da valorização das potencialidades individuais e da criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, nos quais as oportunidades de participação, cooperação e construção do conhecimento são ampliadas para todos os alunos.

Segundo Santos, Diniz e Vieira (2025), o ensino colaborativo pode assumir diferentes formas, dependendo das necessidades da escola, da turma e dos profissionais envolvidos.

Existem modelos distintos de coensino que promove a colobaroção entre os educadores, cada um com suas particularidades e benefícios. Os seis modelos de ensino colaborativo (coensino) apresentados por Mendes, Vilaronga e Zerbato são:

> Um ensina e o outro observa – um professor conduz a aula enquanto o outro observa aspectos comportamentais e de aprendizagem dos estudantes, coletando informações que auxiliem no planejamento pedagógico.
> Um ensina e o outro auxilia (ou colaborador) – um docente assume a condução da atividade e o outro circula pela sala oferecendo apoio individual ou a pequenos grupos de alunos que necessitam de maior acompanhamento.
> Estações de ensino – a turma é organizada em grupos distribuídos em diferentes estações de aprendizagem. Cada estação aborda o mesmo tema de maneiras distintas, permitindo que todos os estudantes participem das diferentes atividades.
> Ensino paralelo – a classe é dividida em dois grupos, e cada professor trabalha simultaneamente o mesmo conteúdo com um dos grupos, favorecendo maior atenção aos alunos.
> Ensino alternativo – um professor permanece com o grupo maior, enquanto o outro trabalha com um pequeno grupo que necessita de apoio, reforço ou adaptações específicas.
> Equipe de ensino – os dois professores compartilham integralmente a responsabilidade pela aula, conduzindo conjuntamente as atividades, o planejamento e a avaliação dos estudantes (Stopa, et al. 2022).

Nesse contexto, os modelos de ensino colaborativo constituem estratégias relevantes para a promoção da educação inclusiva, pois favorecem a flexibilização das metodologias de ensino em consonância com as especificidades dos estudantes.

De acordo com Santos, Diniz e Vieira (2025), tais modelos não apenas ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem dos alunos, mas também fortalecem o desenvolvimento profissional docente, por meio da colaboração, da reflexão compartilhada e da construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras. O ensino colaborativo torna as escolas mais inclusivas, porque permite o atendimento de todos os alunos na mesma sala de aula,

independentemente das suas limitações. Isso faz com que os alunos da Educação Especial sejam melhor integrados à comunidade escolar, fortalecendo seu senso de pertencimento. O ideal é que essas crianças se sintam acolhidos por toda a escola; não só pelo especialista que o acompanha (Santos, Diniz e Vieira, 2025).

De acordo com Paz e Victor (2020) já os alunos sem deficiência, ao conviverem com os estudantes da Educação Especial, aprendem a respeitar as diferenças e aperfeiçoam suas habilidades socioemocionais. Quanto aos professores, a colaboração acelera o crescimento profissional, com autocrítica e adaptação das práticas pedagógicas.

DESENVOLVIMENTO

Para Capellini e Zerbato (2019), no Ensino Colaborativo não existe um modelo único para a organização do ensino, pois o trabalho desenvolvido dependerá do contexto escolar em que os profissionais estão inseridos, do tempo para trabalho conjunto, da relação estabelecida entre os dois professores em sala de aula, das características da turma e ainda dos estágios de colaboração da dupla.

Em uma pesquisa realizada por Lemos (2022) em sua dissertação “Formação docente para o ensino colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas”, apresenta uma importante reflexão sobre os desafios enfrentados pela educação inclusiva no contexto escolar brasileiro, especialmente em instituições que não possuem Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A pesquisa evidenciou que muitos professores da classe comum ainda enfrentam dificuldades para atender adequadamente os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), principalmente pela ausência de apoio especializado, formação adequada e condições estruturais compatíveis com as políticas inclusivas previstas na legislação brasileira. Nesse contexto, o autor defende o Ensino Colaborativo como uma estratégia capaz de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para uma educação mais democrática e participativa (Lemos, 2022).

Os resultados da pesquisa demonstram que o Ensino Colaborativo favorece o compartilhamento de responsabilidades entre professores da educação comum e professores especializados,

promovendo o planejamento conjunto, a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e o acompanhamento mais efetivo da aprendizagem dos estudantes (Lemos, 2022).

O estudo evidencia que a colaboração entre profissionais amplia as possibilidades de adaptação curricular, melhora a participação dos estudantes nas atividades escolares e fortalece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças e necessidades individuais. Além disso, a pesquisa aponta que a inclusão não deve depender exclusivamente do AEE, mas também da reorganização das práticas escolares e do compromisso coletivo da comunidade educativa (Lemos, 2022).

No Brasil, embora a literatura produzida sobre o Ensino Colaborativo seja pequena, constata-se por meio dos resultados, aspectos promissores em relação ao desenvolvimento das práticas inclusivas. Nas pesquisas analisadas, tem-se como ponto em comum resultados positivos para a realização de experiências sobre o Ensino Colaborativo considerando, na maioria das vezes, avaliações feitas por professores, estudantes e familiares (Capellini e Zerbato 2019).

Na perspectiova de Bisognin (2021), o Ensino Colaborativo pode se constituir como proposta formativa docente. Por meio dele, é possível unificar um grupo docente, promover a motivação, a reflexão e o incentivo dentro do espaço escolar. Constata-se que a formação a partir de um grupo colaborativo possibilita momentos de debates e aquisição de conhecimento e novas experiências.

Nos estudos proposto por Santos (2021), foi desenvolvido um programa de formação docente a partir da perspectiva inclusiva. Além disso, é evidenciado que o ensino colaborativo se trata de um grande potencial para formação teórica e prática dos docentes. Na avaliação do programa, realizada pelas participantes da pesquisa, o conteúdo foi considerado relevante e viável de aplicação em sala de aula. As experiências analisadas contribuíram para a reflexão de práticas pedagógicas efetivas que contemplem a diversidade.

No estudo realizado por Machado (2019), por meio de uma análise acerca do trabalho docente colaborativo, levando em consideração a perspectiva de inclusão, evidenciou que a proposta colaborativa propiciou uma abertura para análise e reflexões entre as professoras especializadas e professoras da sala comum, contribuindo para a construção de novos laços de relações de

trabalho. Além disso, oportunizou o fortalecimento da autonomia, independência e emancipação desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que o Ensino Colaborativo constitui uma estratégia relevante para o fortalecimento da educação inclusiva, especialmente por favorecer a construção de práticas pedagógicas compartilhadas entre professores do ensino regular e da Educação Especial. A literatura analisada evidencia que a colaboração entre profissionais contribui para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, para a adaptação curricular e para a participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas atividades escolares.

Os estudos examinados demonstram que o Ensino Colaborativo favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, mas também a formação continuada dos professores, promovendo reflexões sobre a prática docente e fortalecendo o trabalho coletivo no ambiente escolar. Além disso, essa proposta contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

Entretanto, a efetivação do Ensino Colaborativo ainda enfrenta desafios relacionados à falta de formação específica, à escassez de recursos, à ausência de tempo para planejamento conjunto e às limitações estruturais presentes em muitas instituições de ensino. Dessa forma, torna-se fundamental que gestores, coordenadores pedagógicos e sistemas educacionais promovam condições adequadas para o desenvolvimento dessa prática.

Além disso, a efetivação do ensino colaborativo requer o envolvimento ativo da gestão escolar e dos demais setores administrativos da instituição. Cabe aos gestores criar condições favoráveis para o desenvolvimento dessa prática, assegurando tempo destinado ao planejamento coletivo, espaços de diálogo entre os profissionais e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados. Na ausência desse suporte institucional, as ações colaborativas tendem a enfrentar dificuldades de implementação e continuidade, comprometendo o alcance dos objetivos relacionados à inclusão educacional.

Nesse cenário, a educação inclusiva, fortalecida pelos princípios do ensino colaborativo, reafirma o compromisso da escola com a

valorização da diversidade e com a promoção da equidade. Ao reconhecer as singularidades dos estudantes e garantir oportunidades de aprendizagem para todos, a instituição escolar contribui para a formação de uma sociedade mais democrática, justa e acolhedora. Além disso, essa perspectiva favorece o desenvolvimento de valores essenciais à convivência social, como o respeito, a empatia, a cooperação e a valorização das diferenças.

Dessa forma, o ensino colaborativo ultrapassa a condição de mera estratégia pedagógica, constituindo-se como uma concepção de trabalho fundamentada na corresponsabilidade, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Sua consolidação depende do comprometimento de professores, gestores, famílias e de toda a comunidade escolar, que devem atuar de maneira articulada em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, o ensino colaborativo apresenta-se como um caminho promissor para a construção de ambientes educacionais mais humanizados, nos quais cada estudante tenha garantido o direito de aprender, desenvolver suas potencialidades e participar ativamente da vida escolar.

O Ensino Colaborativo representa uma importante possibilidade para a consolidação dos princípios da educação inclusiva, contribuindo para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes. Recomenda-se que novas pesquisas aprofundem a análise das experiências colaborativas em diferentes contextos educacionais, ampliando o conhecimento sobre suas contribuições e desafios na realidade brasileira.

Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise das experiências de Ensino Colaborativo em diferentes contextos educacionais, contemplando distintas etapas e modalidades de ensino, bem como investiguem os impactos dessa prática na aprendizagem dos estudantes e na formação dos professores. Também se faz necessária a ampliação de estudos que abordem as condições institucionais e políticas necessárias para sua implementação, contribuindo para o fortalecimento de uma educação inclusiva cada vez mais efetiva na realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

BISOGNIN, T. **Educação científica na infância: formação de pedagogos por meio do ensino colaborativo.** 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo.** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

COSTA-RENDERS, E. C.; COUTINHO, R. I. D. O DESAFIO DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, *[S. l.]*, v. 16, n. 35, p. e706, 2024. DOI: 10.31639/rbpfp.v16.i35.e706. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e706. Acesso em: 22 jun. 2026.

LEMOS, P. H. G. **Formação docente para o ensino colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2022.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização.** 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2892/4285.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2022.

MACHADO, M. L. S. **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.** 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

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

PAZ, A. C. R; VICTOR, S. L. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Rev. Educ. Questão**, Natal , v. 58, n. 55, e18936, jan. 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352020000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 21 jun. 2026. Epub 29-Jan-2021. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55id18936.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SANTOS, J. DINIZ, R. B. VIEIRA,T. R. R. **ENSINO COLABORATIVO: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** In: Ronald ARAUJO. W. V.; Santos. J; VASCONCELOS, T. C.; ONOFRE. E. G. INTERSECÇÕES E DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO, LINGUAGEM E LITERATURA O QUE DIZEM AS VOZES? . (Org.) Alegrete, RS : Editora Terried, 2025. SANTOS, K. da S. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado**. 2021. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

TEIXEIRA, P. G. Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: práticas pedagógicas e possibilidades do ensino colaborativo. 2023.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Catalão, Catalão, GO, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br. Acesso em: 7 jun. 2026.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.



Capítulo 21

O VENDEDOR DE PASSADOS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Mariselma de Vasconcelos Cavalcante
Maria Analice Pereira da Silva

A educação contemporânea enfrenta o desafio de transcender o ensino meramente técnico, buscando uma formação integral que contemple a sensibilidade ética e estética dos estudantes. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, essa necessidade torna-se ainda mais premente diante da urgência em implementar práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade étnico-cultural brasileira. A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não representa apenas uma mudança curricular, mas um imperativo ético de reparação histórica e de combate ao racismo estrutural que permeia as instituições de ensino.

Nesse cenário, a literatura africana de língua portuguesa emerge como um território fértil para o exercício da alteridade. O presente trabalho propõe uma intervenção pedagógica baseada na obra *O Vendedor de Passados*, do escritor angolano José Eduardo Agualusa. A escolha justifica-se pela densidade da narrativa, que explora a construção de identidades e a manipulação da memória em uma Angola pós-colonial, temas que ressoam profundamente com a busca de pertencimento dos jovens brasileiros.

O problema central desta pesquisa reside na seguinte questão: de que maneira o letramento literário, mediado pela leitura de uma obra contemporânea africana, pode contribuir para a formação de leitores críticos e para o cumprimento efetivo da Lei 10.639/03 no Ensino Médio? O objetivo geral é, portanto, elaborar uma proposta de leitura que utilize a sequência didática como estratégia para promover a descolonização do olhar e o fortalecimento da consciência racial e social dos alunos.

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de confrontar o silenciamento histórico imposto às vozes africanas no sistema educacional brasileiro, que por décadas priorizou uma perspectiva eurocêntrica em detrimento da rica pluralidade das nações de língua portuguesa na África. Ao introduzir a obra de José Eduardo Agualusa no Ensino Médio, busca-se não apenas o cumprimento de uma diretriz legal, mas a promoção de uma justiça cognitiva que permite ao estudante brasileiro compreender as complexas teias que interligam a nossa identidade nacional à história angolana. Esse movimento de retomada e reconhecimento é essencial para que o ambiente escolar se torne um campo de resistência contra o preconceito e um espaço de valorização da diversidade literária.

Além disso, a escolha por trabalhar a obra sob a ótica do letramento literário responde a um diagnóstico comum no ensino público: a dificuldade de engajamento dos jovens com a leitura estética e profunda.

O papel do mediador de leitura, nesse contexto, torna-se central para articular os conhecimentos prévios dos discentes com as camadas simbólicas presentes na narrativa de *O Vendedor de Passados*. A proposta de leitura aqui delineada pretende ser um convite à exploração de novas subjetividades, onde o aluno deixa de ser um mero receptor de informações para se tornar um coautor de sentidos, capaz de interpretar as metáforas da memória e da construção social da verdade.

Espera-se, portanto, que esta pesquisa contribua para o debate acadêmico sobre a didatização da literatura contemporânea, oferecendo caminhos que fujam do tradicionalismo mecânico e se aproximem de uma pedagogia do afeto e da reflexão. A articulação entre a teoria de Rildo Cosson e a ficção de Agualusa proporciona um itinerário que valoriza a competência leitora enquanto direito de cidadania, essencial para a formação de um indivíduo crítico em uma sociedade saturada por informações superficiais. Assim, o trabalho se justifica pela urgência de se pensar a literatura como um instrumento de reparação ética, política e social, transformando a sala de aula em um observatório de realidades múltiplas e ancestrais.

A fundamentação desta pesquisa também se debruça sobre a necessidade de superar o "racismo epistêmico" que ainda prevalece nos currículos escolares de Língua Portuguesa. Segundo as diretrizes de Nilma Lino Gomes (2017), a escola deve ser um espaço de tensionamento e ressignificação de saberes, onde a literatura não seja apenas um objeto de análise gramatical, mas um veículo de emancipação política e social. Ao propor o estudo de *O Vendedor de Passados*, este trabalho busca oferecer ao estudante do Ensino Médio a oportunidade de confrontar a história oficial com as narrativas silenciadas da diáspora, promovendo um aprendizado que é, simultaneamente, estético e decolonial.

Outro ponto crucial na construção deste projeto é a compreensão de que a leitura literária, no contexto da Lei 10.639/03, atua como uma ferramenta de reparação simbólica para os discentes afro-brasileiros. A obra de Agualusa, ao transitar entre a memória e a invenção, permite discutir como as identidades são forjadas em sociedades que sofreram processos de colonização e apagamento cultural. Dessa forma, a introdução de vozes africanas contemporâneas no cotidiano escolar contribui para a formação de uma subjetividade mais robusta e consciente, capaz de reconhecer a beleza e a complexidade das raízes que unem o Brasil ao continente africano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sustentação teórica deste estudo divide-se em três eixos fundamentais: a função social da literatura, o letramento literário e as políticas de inclusão étnico-racial na educação. No primeiro eixo, recorre-se a Antonio Candido (1995), para quem a literatura é um direito fundamental, funcionando como um instrumento de humanização que permite ao indivíduo organizar seus sentimentos e compreender a sua posição no mundo. A literatura não é um adorno, mas uma necessidade básica que nutre a psique e expande os horizontes da experiência humana. Complementando essa visão, Paulo Freire (1996) destaca que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", sugerindo que o ato de ler deve ser uma prática libertadora que capacita o sujeito a transformar sua realidade.

No segundo eixo, o conceito de Letramento Literário é explorado a partir das contribuições de Rildo Cosson (2006, 2014). Diferente da simples alfabetização, o letramento literário é o processo de apropriação da literatura como prática social. Cosson defende que a escola deve fornecer "espaços de circulação" para a obra, permitindo que o aluno não apenas decodifique o texto, mas interaja com ele de forma viva e significativa. Magda Soares (2004) também é citada para reforçar que o letramento literário exige o desenvolvimento de competências específicas que permitem ao leitor navegar pela polissemia da linguagem poética e narrativa.

Por fim, o terceiro eixo aborda a dimensão política do ensino. A análise da Lei 10.639/03 é fundamentada por intelectuais como Kabengele Munanga (2005) e Nilma Lino Gomes (2017). Munanga argumenta que a educação é a principal ferramenta para a desconstrução do preconceito, enquanto Gomes enfatiza que o movimento negro é um educador por excelência, tensionando o Estado para que a diversidade seja reconhecida como patrimônio. A inserção de autores africanos no currículo, como Agualusa, funciona como um contra-discurso à hegemonia eurocêntrica, permitindo que o estudante brasileiro se reconheça na negritude e na ancestralidade africana de forma positiva.

Somando-se a essa visão, no que tange à função humanizadora da literatura, Antonio Candido defende que a fruição estética não deve ser privilégio de elites, mas um bem coletivo indispensável para a manutenção do equilíbrio psíquico e social. A literatura atua como um espelho da condição humana, permitindo que o leitor vivencie realidades distintas das suas sem sair de seu lugar de fala, o que fomenta a empatia e a compreensão do "outro". Nas palavras do autor, a literatura é o sonho

acordado das civilizações, e negá-la aos estudantes é, em última análise, mutilar sua capacidade de imaginar novos mundos e novas formas de existência digna.

Ainda sobre o processo educativo, a teoria do Letramento Literário proposta por Rildo Cosson estabelece que a escola deve ser o local onde a leitura deixa de ser uma tarefa escolar e passa a ser uma experiência de vida. Para Cosson, o letramento literário exige um processo sistemático de ensino que envolva o conhecimento do repertório, a compreensão das convenções do gênero e a capacidade de diálogo intertextual. É por meio dessa prática constante e mediada que o aluno desenvolve as ferramentas necessárias para não apenas ler as palavras, mas para compreender as intenções, os silêncios e as entrelinhas que compõem o universo ficcional e sua relação com o real.

A discussão sobre a Lei 10.639/03, por sua vez, ganha profundidade com as contribuições de Nilma Lino Gomes, que destaca a importância de educar para as relações étnico-raciais de forma transversal e contínua. Para a autora, a escola precisa atuar na desconstrução da mentalidade colonialista que ainda impera em muitos manuais didáticos, substituindo-a por uma visão que reconheça o negro como sujeito de conhecimento e produção cultural. A inserção de literaturas africanas é um passo fundamental para essa transformação, pois permite que o estudante negro se veja representado positivamente e que o estudante branco reconheça a riqueza das contribuições africanas.

Outro ponto relevante na fundamentação deste trabalho é o conceito de narrativa e memória explorado por autores que analisam a literatura pós-colonial. A obra de Agualusa insere-se em um contexto onde a reconstrução da nação angolana passa necessariamente pela reavaliação de seus mitos e de sua história recente. A ficção, nesse sentido, torna-se um laboratório onde as identidades são testadas e as memórias, muitas vezes traumáticas, são reelaboradas. O diálogo entre a história oficial e a memória individual é o que confere ao romance uma dimensão pedagógica, permitindo discussões sobre a fluidez da verdade histórica e a importância do testemunho.

Adicionalmente, sobre o gênero romance, Mikhail Bakhtin oferece suporte para compreender a natureza dialógica da obra literária, que se manifesta por meio da multiplicidade de vozes e perspectivas presentes no texto. Em *O Vendedor de Passados*, o dialogismo é evidente na forma como o narrador e os personagens interagem com as contradições da sociedade de Luanda. Essa característica polifônica é essencial para o letramento literário, pois exige que o leitor aprenda a lidar com diferentes pontos de vista e com a ambiguidade inerente à condição humana,

desenvolvendo um pensamento complexo e menos suscetível a visões maniqueístas ou simplificadoras.

Por fim, é imperativo destacar o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na validação de propostas de leitura como a que aqui se apresenta. O documento orienta que a área de Linguagens e suas Tecnologias deve promover o contato com diversas culturas e formas de expressão, incentivando a autonomia e o protagonismo juvenil. Ao alinhar a teoria de Cosson às competências da BNCC, este estudo demonstra que é possível unir a teoria acadêmica à prática em sala de aula, garantindo que o ensino de literatura seja um campo dinâmico de produção de sentido e de fortalecimento da cidadania ativa e multicultural.

Nesse diapasão, Mikhail Bakhtin (1988) oferece subsídios essenciais para compreender o romance como uma arena de polifonia e dialogismo. Em *O Vendedor de Passados*, a multiplicidade de vozes e a presença de um narrador inusitado — a osga Eulálio — exemplificam como a literatura pode subverter a lógica unilinear da realidade. Para o letramento literário, essa polifonia é fundamental, pois exige que o leitor aprenda a negociar sentidos entre diferentes perspectivas, desenvolvendo uma competência interpretativa que vai além da superfície textual e alcança as camadas mais profundas da crítica social e política. Complementando a visão de formação leitora, Regina Zilberman (2008) destaca que a literatura na escola deve ser tratada como uma experiência de descoberta e não como uma obrigação burocrática. A autora enfatiza que o distanciamento entre o jovem e o livro muitas vezes decorre de escolhas curriculares que ignoram a contemporaneidade e as tensões sociais urgentes. Ao alinhar os conceitos de Zilberman com a proposta de Rildo Cosson (2006), este referencial busca sustentar que a mediação docente deve funcionar como uma ponte, transformando o estranhamento inicial diante da literatura africana em um interesse genuíno pela reconstrução da memória e da identidade.

A questão da identidade e da memória em contextos pós-coloniais é aprofundada por autores como Stuart Hall (2006), que discute a fragmentação do sujeito moderno. No romance de Agualusa, o ato de "vender passados" reflete a crise de pertencimento em uma nação que busca se reconstruir após anos de guerra civil. Integrar essa discussão teórica à prática pedagógica permite que o aluno reflita sobre suas próprias "genealogias", confrontando o mito da democracia racial brasileira com as evidências de uma história marcada por lutas e resistências negras,

conforme preconizado por Kabengele Munanga (2005) em seus estudos sobre o preconceito e a educação.

A função humanizadora da arte literária, defendida por Antonio Candido (1995), ganha contornos de urgência quando aplicada à educação antirracista. Para Candido, o direito à literatura é o direito à plenitude da imaginação e do sentimento, algo que não pode ser negado a nenhum grupo social. Quando a escola cumpre a Lei 10.639/03 através do texto literário, ela está, na verdade, garantindo que o conhecimento sobre a cultura africana seja recebido não como um dado histórico estático, mas como uma herança viva e vibrante que enriquece a percepção ética de todos os estudantes, independentemente de sua cor ou origem.

Consequentemente, é necessário mencionar o papel dos documentos norteadores, como a BNCC, que prevê a diversidade cultural como uma competência geral a ser desenvolvida. A articulação entre a teoria decolonial e as normas oficiais brasileiras cria um respaldo legal e pedagógico para que o professor de Letras possa inovar em suas práticas. A base teórica deste trabalho, portanto, não se limita a um exercício acadêmico, mas configura-se como um manifesto em favor de uma pedagogia da alteridade, onde o livro é o ponto de encontro entre o passado ancestral e o futuro que se deseja construir em sala de aula.

No que diz respeito à estrutura narrativa do romance contemporâneo, Ian Watt (1990) discute como o realismo formal permitiu que a literatura espelhasse as transformações sociais e as crises de identidade do sujeito moderno. No caso de *O Vendedor de Passados*, essa estrutura é tensionada pelo uso de elementos fantásticos, o que nos remete aos estudos de Tzvetan Todorov (2003) sobre a hesitação do leitor diante do sobrenatural. Para o letramento literário, compreender essa hibridização de gêneros é fundamental, pois desafia o aluno a perceber como a literatura africana utiliza a imaginação não como fuga, mas como um meio de denunciar as manipulações políticas da memória histórica em Angola.

A interação entre o texto e o leitor, colocada como centro do processo educativo por Zanolla e Ramos (2008), reforça a ideia de que a aula de literatura deve ser um espaço de diálogo e não de recepção passiva. As autoras argumentam que o professor precisa atuar como um mediador que instiga o discente a preencher as "lacunas" do texto, transformando o ato de ler em uma atividade de investigação. Ao transpor essa teoria para a leitura de Agualusa, percebe-se que a obra funciona como um dispositivo de provocação, onde o aluno é convidado a questionar as verdades

estabelecidas e a construir novos sentidos sobre a alteridade e o reconhecimento étnico-racial no Brasil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório-interpretativo, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma análise profunda dos fenômenos educacionais e subjetivos envolvidos na recepção literária.

O percurso metodológico foi estruturado em quatro etapas distintas. A primeira consistiu no levantamento bibliográfico acerca dos temas: letramento literário, ensino de literatura e legislação educacional (LDB, BNCC e Lei 10.639/03). A segunda etapa concentrou-se na análise literária da obra *O Vendedor de Passados*, observando seus elementos estruturais — narrador, tempo, espaço e temática — e sua relevância para o público jovem.

A terceira etapa envolveu a transposição didática, onde os conceitos teóricos de Rildo Cosson foram aplicados para a criação de uma Sequência Didática Expandida. Esta sequência foi planejada para ser aplicada em turmas da 3ª série do Ensino Médio, considerando o nível de maturidade cognitiva desses discentes. Por fim, a quarta etapa consistiu na análise crítica da viabilidade dessa proposta, confrontando as atividades sugeridas com os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Linguagens.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela complexidade do objeto de estudo, que envolve a interpretação subjetiva de uma obra literária e a elaboração de estratégias para sua mediação em sala de aula. Esse tipo de abordagem permite ao pesquisador mergulhar nas nuances da linguagem e nos contextos socioculturais que envolvem a produção e a recepção do texto. Assim, o foco não está na mensuração de dados estatísticos, mas na compreensão dos processos de construção de significados que podem ocorrer durante a interação entre o aluno-leitor e o texto literário africano mediado pelo professor.

Para a estruturação da sequência didática, adotou-se o modelo expandido de Cosson, que prevê etapas claras de andaime pedagógico, fundamentais para que o aluno não se sinta perdido diante de uma obra desconhecida. Cada fase foi cuidadosamente planejada para dialogar com a realidade dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, utilizando recursos que vão desde o debate oral até a produção escrita e criativa. O rigor metodológico residiu na seleção criteriosa dos fragmentos da obra

e das atividades de contextualização histórica, garantindo que o conteúdo literário fosse o eixo central em torno do qual orbitassem as discussões sobre a Lei 10.639/03.

Além disso, a análise documental das diretrizes curriculares e da própria legislação vigente serviu como baliza para garantir a aplicabilidade da proposta no contexto escolar real. O cruzamento das informações contidas no TCC com as exigências do II CINLL permitiu a síntese de um material que é, ao mesmo tempo, teoricamente robusto e pedagogicamente viável. A pesquisa bibliográfica, portanto, não se limitou a um levantamento passivo de autores, mas constituiu-se como um diálogo ativo que buscou fundamentar cada escolha didática, desde a etapa de motivação inicial até a avaliação final dos resultados esperados.

O rigor metodológico desta pesquisa também contemplou a análise crítica das sequências didáticas tradicionais em comparação ao modelo expandido proposto por Cosson. Essa escolha permitiu que a mediação fosse pensada em etapas que garantem o "andaime" necessário para a autonomia do leitor, respeitando os tempos de assimilação e as lacunas de conhecimento histórico sobre o continente africano. A triangulação entre a revisão bibliográfica, a análise intrínseca da obra e o planejamento pedagógico assegurou que os resultados discutidos fossem pautados em uma viabilidade real, capaz de ser replicada por outros educadores em contextos escolares diversos.

Além dos procedimentos já descritos, a pesquisa também se apoiou na análise de documentos normativos recentes que regem o Ensino Médio, buscando alinhar a sequência didática às competências específicas da área de Linguagens. A articulação entre a teoria do letramento literário e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) permitiu fundamentar a escolha de atividades que promovem o protagonismo juvenil e a consciência multicultural. Esse cruzamento documental assegurou que a proposta não fosse apenas um exercício teórico, mas uma ferramenta pedagógica estratégica para o cumprimento ético e legal da Lei 10.639/03, garantindo o rigor científico e a aplicabilidade social do estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da obra *O Vendedor de Passados* revelou um enredo onde a realidade e a ficção se confundem. O protagonista, Félix Ventura, é um "vendedor de passados" que cria genealogias luxuosas para uma nova elite angolana que deseja apagar suas origens humildes ou comprometedoras. A narração, feita por uma osga (lagartixa) que

acredita ter sido um homem no passado, introduz o realismo animista/mágico, típico de vertentes da literatura africana, que desafia a lógica puramente racionalista ocidental.

Ao discutir a aplicação da sequência didática, percebeu-se que a obra funciona como um espelho das tensões brasileiras. As atividades de "Motivação" e "Introdução" propostas no trabalho buscam desconstruir a visão estereotipada da África como um continente apenas de miséria e conflitos, apresentando uma Angola urbana, sofisticada e intelectualizada.

Na fase de "Interpretação", o debate sobre a "venda de passados" permite uma analogia direta com as redes sociais contemporâneas e a curadoria de identidades virtuais. Discutir Félix Ventura em sala de aula é discutir a própria construção da identidade brasileira: o que escolhemos lembrar e o que tentamos esquecer? O apagamento da influência negra na formação do país é confrontado pela narrativa de Agualusa, que mostra que o passado, embora possa ser reescrito, sempre cobra seu preço no presente.

Os resultados da proposta indicam que o letramento literário, quando mediado por uma sequência estruturada (Motivação, Introdução, Leitura, Interpretação, Contextualização e Expansão), consegue quebrar a resistência dos alunos à leitura de "clássicos" e textos obrigatórios. A recepção da obra de Agualusa tende a ser positiva devido ao seu ritmo dinâmico e temática universal, funcionando como uma porta de entrada para discussões mais densas sobre a Lei 10.639/03 e o letramento racial crítico.

Ao analisar a recepção estética de *O Vendedor de Passados*, percebeu-se que a obra desafia o leitor a sair de sua zona de conforto ao apresentar um narrador inusitado: uma osga. Esse estranhamento é um recurso valioso para o letramento literário, pois obriga o aluno a prestar atenção à construção da linguagem e à perspectiva narrativa, elementos que muitas vezes passam despercebidos em leituras superficiais. A discussão sobre a verdade e a mentira, central na trama, abre espaço para debates sobre a ética contemporânea e a forma como as narrativas históricas podem ser manipuladas para atender a interesses de poder, conectando a ficção angolana com a realidade política global.

A aplicação teórica da sequência didática revelou que a etapa de "Contextualização" é o momento em que os alunos conseguem fazer as pontes mais significativas entre a obra e a sua própria ancestralidade. Ao descobrir que a Angola de Félix Ventura compartilha traumas e sonhos semelhantes aos do Brasil, o estudante desenvolve um sentimento de pertencimento que transcende fronteiras geográficas. A análise dos

resultados parciais indica que o uso de obras africanas contemporâneas reduz a distância emocional que muitos alunos sentem em relação à literatura, tornando o aprendizado mais vivo e diretamente relacionado às lutas identitárias e raciais enfrentadas cotidianamente no território brasileiro.

Outro aspecto observado na análise da proposta foi a eficácia da atividade de "Expansão", onde se sugere que os alunos criem seus próprios "passados" ou reflitam sobre suas histórias familiares. Esse exercício de autoria literária consolida o letramento literário, pois transforma o aprendizado passivo em uma prática criativa e reflexiva. Conclui-se que a mediação proposta não apenas ensina sobre a literatura angolana, mas educa para o reconhecimento da humanidade plena da população negra, cumprindo o papel social da escola em promover uma educação antirracista que utilize o texto literário como ponto de partida para a transformação social e individual.

Dessa forma, a análise da obra revelou que o recurso ao realismo mágico em *O Vendedor de Passados* serve como uma metáfora potente para as contradições da própria sociedade brasileira. Ao discutir em sala de aula como Félix Ventura forja passados gloriosos, o mediador pode provocar reflexões sobre as "fake news" e a curadoria de imagens em redes sociais, temas muito próximos da realidade juvenil. Essa ponte entre a ficção angolana e o cotidiano contemporâneo demonstra a eficácia do letramento literário em transformar o texto clássico em um espelho vivo das inquietações humanas e sociais dos discentes.

Durante a estruturação da proposta, observou-se que a etapa de "Contextualização" foi a mais rica para o cumprimento da Lei 10.639/03. Ao trazer dados sobre a história de Luanda e compará-los com o processo de urbanização brasileiro, os alunos conseguem perceber que a África não é um território homogêneo de escassez, mas um centro produtor de alta cultura e sofisticação intelectual. Essa quebra de paradigma é essencial para que o letramento literário atinja seu objetivo máximo: a desconstrução do preconceito e a formação de um olhar crítico que reconheça a dignidade e a inteligência dos povos africanos e seus descendentes.

Outro resultado relevante identificado foi a importância da polifonia narrativa para o desenvolvimento da empatia. O fato de o narrador ser uma osga que compartilha memórias humanas permite um distanciamento crítico que facilita o debate sobre ética e identidade. Os alunos são desafiados a pensar quem tem o direito de contar a história e quais vozes são apagadas no processo de construção de uma nação. Esse exercício de alteridade é a base de uma educação antirracista, pois

ensina que a verdade é multifacetada e que a diversidade de perspectivas é o que constitui a riqueza da experiência humana.

Finalmente, a análise das atividades de "Expansão" sugeridas na sequência didática confirmou que o protagonismo discente é fortalecido quando o aluno é convidado a produzir seus próprios textos a partir do diálogo com a obra de Agualusa. Ao criar contos ou relatos que explorem a memória familiar, o estudante torna-se um agente ativo do seu letramento, conectando o conhecimento acadêmico à sua vida privada. Esta integração é o que Paulo Freire (1996) define como leitura do mundo, consolidando a literatura como um direito e uma ferramenta de transformação que permanece com o indivíduo muito além das paredes da escola.

A discussão sobre o personagem Félix Ventura e sua prática de forjar passados permite uma imersão profunda no conceito de "memória coletiva" e sua importância para a coesão social. Durante a análise da proposta, ficou evidente que a obra de Agualusa possibilita ao professor trabalhar a ideia de que a história não é um monumento estático, mas uma construção constante e, por vezes, disputada por narrativas de poder. Ao debater essas questões em sala de aula, o letramento literário cumpre sua função social de desfetichizar a verdade absoluta, incentivando os alunos a buscarem em suas próprias raízes as histórias que foram silenciadas pela historiografia oficial de matriz eurocêntrica.

Sob essa mesma perspectiva, outro aspecto relevante observado na análise foi a potencialidade da obra em servir como porta de entrada para o estudo das relações entre literatura e ética. A ambiguidade moral das ações do protagonista provoca o leitor a refletir sobre os limites da ficção e as consequências reais das mentiras sociais. No contexto escolar, essa reflexão é transposta para o campo das relações étnico-raciais, onde o "passado vendido" pode ser interpretado como as identidades impostas aos negros durante séculos. Assim, a discussão literária promove um letramento racial crítico, capacitando o estudante a identificar e rejeitar estereótipos, fortalecendo sua autoestima e sua visão crítica sobre o racismo estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu concluir que a formação de leitores críticos é um processo indissociável da valorização da diversidade cultural. A análise de *O Vendedor de Passados* demonstrou que a literatura africana possui uma potência estética e política capaz de

revitalizar o ensino médio, conectando os estudantes com questões globais e identitárias de forma profunda.

A proposta de letramento literário aqui apresentada não se esgota na análise textual, mas se expande para uma prática social de reconhecimento da alteridade. A implementação da Lei 10.639/03, portanto, não deve ser vista como um fardo burocrático, mas como uma oportunidade de democratizar o acesso à beleza e ao conhecimento produzido por povos historicamente marginalizados. Espera-se que este itinerário reflexivo sirva de inspiração para educadores que buscam uma prática pedagógica antirracista, dialógica e transformadora, contribuindo para que a escola seja, de fato, um espaço de construção de um futuro mais justo e pluricultural.

Em suma, o percurso trilhado nesta pesquisa reafirma que o letramento literário é um caminho indispensável para a democratização da cultura e para o fortalecimento da consciência crítica nas escolas brasileiras. A obra de José Eduardo Agualusa serviu como uma poderosa ferramenta de mediação para aproximar os estudantes de realidades complexas e fascinantes, permitindo que a Lei 10.639/03 fosse vivenciada de maneira orgânica e esteticamente enriquecedora. Fica evidente que, quando oferecemos aos jovens textos de alta qualidade literária e estratégias de leitura bem fundamentadas, eles se tornam capazes de reflexões profundas sobre sua própria condição no mundo.

As contribuições teóricas de Candido, Freire e Cosson mostraram-se pilares sólidos para sustentar uma prática pedagógica que valoriza o ser humano em sua totalidade. Ao concluir este trabalho, percebe-se que o desafio de implementar uma educação antirracista passa necessariamente pela formação contínua do professor e pela renovação dos acervos literários escolares. A proposta de leitura aqui detalhada não é um modelo fechado, mas um ponto de partida que pode ser adaptado a diferentes contextos, desde que se mantenha o compromisso com a sensibilidade ética e o respeito à pluralidade de vozes que compõem a nossa história e a nossa literatura.

Por fim, ressalta-se que o "vendedor de passados" da ficção nos ensina que a memória é um território em disputa e que a escola deve ser o lugar onde os passados são não apenas vendidos ou comprados, mas compreendidos e respeitados em sua verdade mais profunda. Este trabalho espera ter lançado luz sobre novas possibilidades de ensino-aprendizagem, incentivando outros pesquisadores e educadores a explorarem os vastos oceanos das literaturas africanas. Que o letramento literário continue a ser a bússola que orienta a formação de cidadãos mais sensíveis, mais justos e

mais conscientes da beleza que reside na diversidade de todas as cores, vozes e narrativas.

Conclui-se, portanto, que a implementação efetiva da Lei 10.639/03 no Ensino Médio depende menos de burocracias e mais de uma escolha estética e política consciente por parte dos educadores. A jornada através de *O Vendedor de Passados* mostrou que é possível unir o prazer da leitura à profundidade da crítica social, oferecendo aos alunos um repertório que valoriza a herança africana de forma positiva e complexa. Que este trabalho sirva de incentivo para que a literatura continue sendo o espaço onde todas as cores e vozes se encontram, transformando a sala de aula em um canteiro de obras para uma sociedade mais plural, justa e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo. **O Vendedor de Passados**. Lisboa: Dom Quixote, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.p df. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 abr. 2026.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ZANOLLA, Taciana; RAMOS, Flávia Brocchetto. Repensando a aula de Literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 119-138, jan./jun. 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/7257. Acesso em: 15 abr. 2026.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura na escola**: na trilha do texto. São Paulo: Global, 2008.



Capítulo 22

O "ESTÁGIO SUPERVISIONADO I" ENQUANTO REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Felipe Vieira Rosendo
Najara Bezerra Alves
Rafael José de Melo
Jaqueline de Farias Dias
Marília Soares Carreiro Maia
Waldilene Araújo Neto

O presente trabalho tem como finalidade discutir as atividades de observação realizadas durante o componente curricular de Estágio I, do curso de Letras – língua portuguesa, no primeiro semestre de 2024, junto às redes estadual e municipal de ensino da Paraíba. Dessa forma, por meio das descrições e observações efetuadas, busca-se comparar as práticas metodológicas adotadas nos dois contextos em que o estágio foi promovido, sendo estes dois campos a Escola Cidadã Integral Técnica de São Bento e a Escola Municipal de Ensino Doutor Jarques Lúcio. Cabe destacar, que segundo as diretrizes curriculares da UEPB campus IV, o presente componente se desenvolve mediante as observações e comparações dentro do ensino fundamental II e Medio.

Dessa forma, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: quais práticas metodológicas foram identificadas nas duas instituições de ensino e como elas evidenciam semelhanças e diferenças na organização do trabalho docente e na condução do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica no contexto contemporâneo? Além disso, buscamos discutir como essas práticas estão associadas, em termos gerais, para a acentuada defasagem na leitura e interpretação crítica dentro do cenário da educação básica.

O objetivo deste trabalho ampara-se na descrição das atividades de observação realizadas em ambas as escolas, identificando as práticas metodológicas empregadas pelas professoras durante as aulas observadas, a fim de comparar as estratégias de ensino desenvolvidas em cada contexto institucional. Busca-se, assim, refletir sobre a contribuição do estágio para a formação de leitores críticos na contemporaneidade.

Para tanto, fundamentamos nossa pesquisa em consonância com as orientações da BNCC, articulando-as com as contribuições teóricas presentes nas obras de Rezende (2013), Solé (2014), Beltrão (2022) e Ormundo (2020). A partir desse referencial, apresentamos a descrição das experiências em sala de aula e, adicionalmente, projetamos nossa análise acerca do percurso metodológico empregado pelas docentes envolvidas em cada campo.

O estágio foi realizado em duas instituições de ensino localizadas no município de São Bento, Paraíba. Nossas observações se concentraram na análise das práticas metodológicas adotadas nas escolas públicas, além de examinar como a didática e os currículos têm influenciado a formação dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto do ensino fundamental II e Ensino Médio nas escolas da rede pública de ensino, é possível constatar uma grande defasagem de leitura, interpretação e diálogo para com os textos na contemporaneidade. Na educação básica, é possível afirmar que prática pedagógica demonstra comprometimento com o ensino e aprendizagem dos envolvidos, todavia segue sendo atravessada por perspectivas burocráticas que atravessam exigências contínuas de preenchimento de expectativas.

Em teoria, o aluno deve ser preparado, segundo Brasil (2018, p. 491), com o objetivo de examinar o funcionamento das linguagens, visando à interpretação e produção crítica de discursos em textos provenientes de diferentes semioses. Entretanto a concretização desse objetivo em determinados contextos não é concebida, haja vista que "a superação do analfabetismo funcional requer uma abordagem que articule alfabetização, letramento e práticas multiletradas" Gomes (2025, p. 08). Para tanto, entende-se que dentro das aplicações pertinentes que estimulam a criticidade dos estudantes, a preocupação na condução das aulas sob

essa perspectiva é quase nula, o que concretiza um processo de ensino-aprendizagem alinhado a uma perspectiva ampla no desenvolvimento defendido pela BNCC:

> A BNCC aponta que a Educação Básica brasileira deve promover a formação e o desenvolvimento humano global dos estudantes para que eles sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. Isso significa orientar-se por uma concepção de educação integral, que proporcione o desenvolvimento de crianças e jovens em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. (Beltrão 2022, p:15)

O desenvolvimento de conteúdos em sala de aula visa contemplar as estruturas de aprendizagem dos estudantes, evidenciado pelas progressões das aulas e pelo esforço dedicado ao aprimoramento das nuances da língua portuguesa, bem como, o desenvolvimento "global" do individuo, o que indica aqui a interpretação crítica. A prática pedagógica deve explorar a grande necessidade que é o incentivo da criticidade no processo de leitura. Entretanto o livro didático é frequentemente utilizado, por vezes como uma obrigação da gestão para com o professor, sendo cada vez mais frequente dentro do ensino fundamental II.

As experiências vivenciadas em sala de aula, devem de fato estar alinhadas ao público dos quais ministraremos nossas atividades, entretanto não se deve apenas explorar sua estrutura composicional esquecendo da questão interpretativa, de forma criteriosa, a inclusão dos conceitos do componente curricular junto à turma deve ser efetivada por meio de metodologias que além da gramática, trabalhem o sentido.

> A escola é o espaço onde crianças e jovens se desenvolvem diariamente, aprendendo sobre si mesmas e sobre o outro a partir das experiências informais e espontâneas, assim como por meio de experiências formais e planejadas. Essas experiências contemplam as dimensões humana, intelectual, social e emocional do estudante e se colocam como possibilidades para que ele possa se desenvolver em sua maturidade pessoal e coletiva. Neste sentido, propõe-se a formação do jovem em valores fundamentais, como empatia, respeito à natureza, à cultura e às diferenças, assim como trabalhos em grupo, debates, fóruns de discussão, que desenvolvem superação, perseverança e disciplina, qualidades notórias e tão necessárias para a formação humana, social e emocional, uma vez que, posteriormente, ajudarão nas decisões de modo mais consciente sobre si e sobre seu papel na sociedade. (Beltrão 2022, p: 37)

As vivências informais e espontâneas que contribuem para o desenvolvimento de crianças e jovens devem aparecer nas aulas por meio de debates, sobretudo em língua portuguesa, os textos devem ser debatidos em sua construção de sentido, de

modo a incentivar um perfil investigador no estudante. Deve existir equilíbrios com as habilidades presentes na BNCC, métodos tradicionais, integrando temas do repertório sociocultural dos alunos aos conteúdos e revisitando textos para explorar aspectos gramaticais.

Os debates realizados em sala representam práticas saudáveis nas quais busca-se criar experiências que abrangem dimensões humanas descritas por Beltrão (2022). A combinação de conceitos inovadores e tradicionais, adaptando a metodologia ao contexto, deve ocorrer, haja vista que o próprio currículo da educação básica cobra a gramática, mas não se pode e resumir a interpretação textual a esses aspectos. Fica evidente, “tais dificuldades refletem problemas no processo de letramento, visto que muitas crianças e adolescentes, embora alfabetizados, não conseguem usar a leitura e a escrita de forma significativa em seu cotidiano” Toledo (2009).

Desse modo, argumentando com Solé (2014):

> cabe destacar a reflexão de fundo sobre os objetivos do ensino e da aprendizagem da leitura e o esforço por situá-los no contexto mais amplo das funções que a escola na sociedade atual deve desempenhar. Por trás de muitos argumentos expostos no livro, palpita uma reflexão desta natureza, assim como uma determinada concepção do currículo escolar e das condições e exigências que devem estar presentes em seu desenvolvimento e posta em prática nas instituições escolares. Para citar apenas alguns exemplos, este é o caso das propostas de ampliar o trabalho de leitura a todos os níveis de escolaridade; de formulá-lo como uma questão de escola, de Projeto Curricular, que envolve todo o corpo docente e todas as matérias; de vincular o objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender; de considerar a capacidade de compreender e interpretar autonomamente textos escritos como um instrumento necessário para atingir um desenvolvimento pleno no contexto de uma sociedade letrada, etc. (Solé 2014, p:14)

Ao dialogar com o pensamento de Solé (2014), constata-se que as práticas metodológicas contemporâneas devem estar sim alinhadas ao currículo, mas também deve situar os indivíduos na perspectiva social de interpretação, integrando em seu repertório aspectos relacionados as exigências do mundo contemporâneo. Essa abordagem deve ser amplamente explorada em sala de aula partindo sempre do letramento do estudante.

A exploração dos aspectos morfológicos deve ocorrer de modo criterioso, sendo notável, no planejamento, a preocupação em abranger todas as particularidades do texto, mas sem esquecer do principal que é a interpretação critica. O desenvolvimento do sujeito enquanto analista crítico, conforme destacado por Rojo e Moura (2012), está intrinsecamente relacionado aos paradigmas de uma sociedade semiotizada. Estes paradigmas demandam dos leitores e produtores de textos habilidades cada vez mais sofisticadas para interpretar e abordar informações, conforme argumenta Kleiman (2014, p. 10), abordando a analise social.

Para tanto, a “percepção está fortemente ligada ao letramento dos sujeitos” Ribeiro (2021, p. 29), o que implica aqui o trabalho de interação com a linguagem, uma vez que, é a partir de seu repertório linguístico que o sujeito dialoga com o texto. A interpretação deve estar diretamente relacionada ao contexto social, considerando que as formas de intercomunicação entre indivíduos envolvem uma variedade de recursos. O discurso configura-se como uma prática que manifesta posições ideológicas

dos seus produtores, visto que todo texto, apresenta intencionalidade em sua estruturação.

> [Ela] não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar ideias (pois a língua é muito mais do que um espelho da realidade). À função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sociohistóricos. (Marcuschi, 2008, p.67).

A exploração da leitura desde o ensino fundamental é essencial na vida doi estudante, o uso da língua como afirma Marcuschi (2008), está atrelado a como o estudante em sociedade se posicionara-se criticamente enquanto cidadão, assim esta por sua vez trará expressão e alterará o contexto do recorte histórico que vivemos. Para tanto, em sala de aula a metodologia deve desenvolver/ conscientizar o sujeito dentro da realidade social que vive, conforme o contexto apresentado fica evidente que as lacunas na interpretação crítica, quando "alarmantemente" presentes na vida do estudante, resulta de uma base fraca e sem incentivos críticos.

> a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Ormundo et al, 2020, p. 62).

As ações desenvolvidas em sala para com a leitura, devem fazer jus ao que defende Ormundo (2020), visto que deve existir um diálogo entre os conteúdos com adaptações que venham fortalecer o saber inferido pelo autor, esse conhecer diz respeito à aplicação de dado conteúdo. Em sua autonomia, o decente deve empregar um ensino contemporâneo, mais próximo da realidade do alunado, mas sem esquecer da necessidade do que devem saber, ou neste caso sair sabendo da educação básica.

METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza descritiva, assumindo a abordagem de carácter qualitativo, sendo fundamentalmente desenvolvida como um relato de observação das atividades vislumbradas no Estágio Supervionado I . A pesquisa qualitativa se caracteriza, segundo Pope e Mays (2005, p 14):

> A pesquisa qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa.

Para tanto, essa abordagem apresenta por sua vez, características de interação entre teoria e realidade. Nessa perspectiva, ao optarmos pelo aporte descritivo da abordagem de pesquisa, consideramos que o estágio supervisionado se ampara enquanto uma fase de mudança de percepção, apresentando como um caminho de consolidação docente. Nesse sentido, entende-se esse componente como ponto primordial para que o estudante entenda o contexto de sua profissão, desenvolvendo seu perfil profissional de modo a vislumbrar contribuições futuras para a educação de seu contexto.

Para tanto, argumentando com Barros (2011, p.511)

> A prática de ensino mediada pelo estágio supervisionado promove a unidade entre a teoria e a prática. O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta relevância na formação do professor, visto que promove a compreensão do conceito de unidade, isto é, a relação necessária entre teoria e prática e não apenas sua justaposição ou dissociação. Além de que, o conhecimento da realidade escolar favorece reflexões sobre a prática do estagiário, possibilitando o desenvolvimento de prática criativa e transformadora pela aplicação de teorias que sustenta o trabalho do professor.

Desse modo, o presente percurso investigativo de nosso estudo, abrange a interrelação entre todos os sujeitos envolvidos em nossa proposta. A partir do estudo relativo a observação de aulas na educação básica, buscamos focalizar a construção de sentidos através do texto, consideramos, portanto, o trabalho com a perspectiva da dinâmica das duas professoras. O estudo teve como campo de investigação duas instituições públicas de ensino localizadas no município de São Bento, Paraíba: a **Escola Cidadã Integral Técnica de São Bento** e a **Escola Municipal de Ensino Doutor Jarques Lúcio**.

Os dados foram coletados por observação direta das aulas, registo de atividades pedagógicas e acompanhamento das práticas metodológicas das professoras regentes. A análise abrangeu organização da aula, estratégias de ensino, interação docente-discente, uso de recursos didáticos e alinhamento entre conteúdos e objetivos de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Ensino Fundamental

Aula 1:

Nesta aula, o foco esteve na coleta dos vistos referentes às atividades anteriores solicitadas pela professora. Cada aluno entregava seu caderno individualmente para que a docente pudesse conferir as respostas e verificar se os exercícios pedidos haviam sido feitos. As tarefas envolviam duas produções textuais, exercícios do livro didático das páginas 20 a 27, uma atividade sobre a obra “O Pequeno Príncipe” e a redação de uma carta para o Dia das Mães. No momento, a professora está trabalhando com a Revisão das classes gramaticais – sujeito e predicado.

Aula 2:

Na aula seguinte, a professora propôs uma atividade do livro didático que incluía um texto complementar. O exercício, localizado entre as páginas 28 e 29,

abordava orações sem sujeito por meio de duas questões e trazia ainda um artigo científico para discussão coletiva. Durante a prática em sala, ocorreu um diálogo reflexivo e os alunos participaram de debates em grupo focados na construção do conhecimento. A professora demonstrou postura crítica e interativa ao discutir os textos da atividade, enquanto os estudantes mostraram envolvimento no debate e contribuíram ativamente nas leituras sobre ciência, espaço e os temas das questões.

Aula 3:

Na data em questão, foi feita uma explanação da Página 26 do livro didático, incluindo a correção da atividade realizada na aula anterior e uma leitura interativa, na qual houve revisão compartilhada juntamente com os estudantes. A prática da professora demonstra o uso de metodologias ativas e seu comprometimento com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ela oferece subsídios para o diálogo

crítico e incentiva o posicionamento dos alunos diante de cada leitura e atividade proposta. A aula baseou-se em discussões colaborativas sobre as questões apresentadas e sobre as interpretações que os estudantes construíram ao longo das atividades. A docente se destaca por estimular questionamentos e por adotar, em sua metodologia, um equilíbrio entre o ensino tradicional e práticas inovadoras, promovendo conversas abertas e diálogos críticos.

O percurso seguido aponta para a busca de uma formação ampla dos estudantes, reforçando o papel da professora como educadora. Durante a correção das atividades, ela priorizou ouvir as respostas individuais dos alunos, respeitando seus raciocínios e orientando-os conforme seus objetivos pedagógicos. Houve ênfase, durante a aula, na discussão de questões socialmente relevantes; nesse contexto, abordou-se o tema racial da mulher negra no ambiente social, tema de grande importância para o desenvolvimento de uma visão analítica pelos estudantes, visto que o texto trabalhado trazia a história da primeira mulher negra a ir para o espaço. Este ponto foi ressaltado por meio da análise do texto e abriu espaço para debates acerca da pauta feminista no mercado de trabalho.

Aula 4:

Na aula seguinte, a professora retomou a revisão iniciada anteriormente, discutindo questões do livro didático e abordando aspectos gramaticais presentes nas atividades. Com dificuldade dos alunos em identificar funções verbais nas orações do texto "A primeira mulher negra a ir para o espaço", ela promoveu nova revisão na lousa, exemplificando períodos e contextualizando os verbos. O processo de correção foi conduzido por meio de diálogo crítico, identificando funções sintáticas, tipos de predicado e sentido completo das frases trabalhadas.

Ensino Médio

Aula 1:

A aula concentrou-se na revisão e aplicação de uma atividade avaliativa para verificar o aprendizado dos estudantes. A professora revisou brevemente a linguagem verbal e não verbal, abordando conteúdos já trabalhados e exemplos relacionados ao contexto sociocultural dos alunos. Em seguida, aplicou-se uma prova objetiva com 10 questões de múltipla escolha.

Aula 2:

Na aula subsequente, após aplicar o exercício avaliativo, a professora propôs uma nova atividade direcionada ao estudo do Trovadorismo, composta por quatro questões de múltipla escolha, com alternativas de A à E. Ao término, recolheu os cadernos dos alunos para verificar a efetiva realização da atividade.

Aula 3:

A aula foi dedicada à apresentação do Trovadorismo, a primeira escola literária portuguesa, destacando o início desse movimento. A professora explicou como o movimento se relaciona com as estruturas socioculturais da sociedade, utilizando diferentes recursos metodológicos para ajudar os alunos a compreenderem suas bases teóricas e científicas. Sua abordagem envolveu diálogos com os estudantes, uso da lousa e de slides, além de exemplos que fazem parte da cultura dos próprios alunos.

Durante a exposição, a docente estabeleceu conexões históricas entre o movimento literário, a nobreza e o povo do período, relacionando esses aspectos às produções literárias e ao galego-português na história da língua. Ela esclareceu que os textos daquele contexto eram compostos por cânticos e declamações de poemas destinados ao entretenimento do rei. Ao abordar as características da escrita daquela época, a professora apresentou exemplos de variação linguística entre o português atual e o antigo, conectando cânticos medievais a músicas contemporâneas.

A leitura de poemas da época incentivou a turma a perceber diferenças e semelhanças entre as canções atuais e os cânticos medievais, trazendo comparações com músicas de artistas como Maiara e Maraisa. Além das cantigas de amigo, a professora explorou as cantigas de escárnio, analisando paralelos entre composições antigas e letras de Aldair Playboy. Dessa maneira, ela realizou uma exploração abrangente do repertório sociocultural dos alunos, facilitando o ensino e a aprendizagem. As cantigas de maldizer também foram abordadas, conectando sua linguagem satírica com canções de latino.

Aula 4:

A presente aula foi dedicada à revisão da atividade sobre “Trovadorismo” aplicada nos encontros anteriores, articulando-a com as explicações previamente apresentadas. A docente promoveu a conexão entre os diversos tipos de cantigas e suas subdivisões. Após a revisão, foi solicitada a redação do mapa mental construído em lousa acerca do tema "Humanismo", com o objetivo de realizar a conferência da

atividade, relacionando-a aos tópicos estudados e introduzindo o início da literatura portuguesa. Durante esse processo, foram igualmente analisados os movimentos relativos às diferentes épocas, bem como o contexto histórico de desenvolvimento, destacando o posicionamento do indivíduo nesse percurso.

Observa-se modo eloquente uma clara distinção entre as aulas observadas no ensino fundamental II e as aulas observadas no ensino médio. Enquanto as aulas da turma do 8° ano, seguem uma proposta um pouco mais engessada dentro do que concebe a professora, as aulas do ensino médio optam por uma ótica bem mais "liberativa" em relação aos conteúdos. Apesar da proposta da professora do ensino médio ser bastante enriquecedora, observa-se que a adaptação com músicas da atualidade para que os alunos entendam o movimento literário, reforça um estigma de ausência critica nas turmas dessa etapa de ensino.

Nesse aspecto, dialogamos com o que empreende Thornton (2022, p 05):

> A dinamicidade contida nos processos de decodificar e extrair significado requer uma relação direta entre o leitor e o texto, o que sugere que o ato de ler envolve a construção de sentido entre o ler e o eu. [...]o resultado da leitura compreensiva não é uma cópia fiel do texto, e sim a representação mental que o leitor faz dos processos que englobam desde o nível linguístico mais elementar até o nível da integração de informações do texto ao conhecimento prévio do leitor

Essa dinamicidade na extração de significados como inferidas pelo autor, estão totalmente associadas a como a educação pública vem sendo orquestrada desde sua base constitucional. No ensino fundamental I, por exemplo, o que se enxerga é uma preocupação com projetos pedagógicos que de nada auxiliam o processo de construção da leitura crítica do aluno, muito pelo contrário, apenas atrapalha. Nesse contexto, os professores são obrigados ainda a darem conta de avaliações formativas com o único intuito de avaliar o índice de aprendizagem de seus estudantes, para apenas gerarem o coeficiente do IDEB instrucional.

Para tanto, sem a possibilidade de focar nessa construção do aluno crítico na primeira etapa, inúmeros alunos chegam ao ensino fundamental II sem ao menos decodificarem. Nesta etapa, a gramática normativa da língua portuguesa fica mais evidente e a interpretação do texto acaba não ocorrendo. Existe sim, um sério esforço dos professores para envolver a gramática, literatura e análise, mas o grande desafio é fazê-lo onde o público acaba tem um grande índice absurdo de defasagem na leitura.

Nesse aspecto, dialogamos com Rocha (2017, p 03):

> trabalhar a interpretação de textos é dever de todos os educadores, pois, a habilidade de compreender e dar sentido em textos de diversos contextos é essencial em qualquer disciplina, desde Português até Matemática. Outra questão a ser discutida em relação à dificuldade de compreender o que está sendo lido é a falta de interesse por parte dos alunos no momento da leitura, ou seja, a desmotivação, Por isso, o hábito da leitura é importante, pois ela está presente no nosso dia a dia, desde o instante em que começamos a compreender o mundo ao nosso redor, ou seja, ela está presente em, praticamente, todos os momentos da nossa vida.

Como afirma o autor, o hábito da leitura é extremamente importante, entretanto o grande incentivo desde a base educacional vem sendo pela decodificação, o que acaba resultando na desfasagem de leitura existente no município. Ao observamos as aulas de ambas as etapas, observamos que as educadoras estão fazendo o seu melhor para um público que já vem de uma acentuada deficiência, desde sua base, o que implica em adaptar-se ao contexto existente, haja vista que o conteúdo precisará ser repassado.

Analiticamente observando, o ensino fundamental II traz uma construção didática pautada sempre no livro didático e a clara predileção da gramática. O ensino médio pincelando os movimentos literários, traz estratégias chamativas para os alunos, mas pouco enriquecedoras no que diz prossupanharam-se-lhas a interpretação, acaba sendo sim motivante para o aluno, mas em questão de contato com o texto, a proximidade é nula. O IDEB da cidade de São bento na paraíba, segundo o IBGE é de 4,6 no ensino fundamental II, e de 3,4 no ensino médio, índices bem preocupantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, entende-se que os desafios do ensino de Língua Portuguesa vão além da atuação individual dos professores, estando ligados a questões estruturais da educação pública. As diferenças identificadas entre o ensino fundamental II e o ensino médio revelam formas distintas de enfrentar as dificuldades dos estudantes, mas que falham dentro do preconizado pela BNCC em relação ao nível de fluência da leitura ao fim do ensino médio.

Para tanto, dentro do ensino fundamental, predomina uma abordagem mais tradicional, centrada na gramática normativa e no livro

didático. Já no ensino médio, busca-se aproximar os conteúdos da realidade dos alunos por meio de estratégias mais dinâmicas e atuais. Portanto, consideramos que ambas as propostas revelam limitações no que diz respeito ao desenvolvimento efetivo da leitura crítica e da interpretação textual, havendo grandes lacunas dentro desse espaço, haja vista que sim, o ensino deve ser dinâmico, mas deve preservar o amplo desenvolvimento dos estudantes ao longo de toda a educação básica.

Nesse cenário, fica clara a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais voltadas ao ensino da leitura e da interpretação textual desde os primeiros anos da escolarização. A leitura não deve ser entendida apenas como decodificação, mas como uma prática social, crítica e formativa, capaz de ajudar o aluno a compreender o mundo ao seu redor. Assim, apesar das limitações estruturais identificadas, destaca-se o esforço das educadoras para criar estratégias que reduzam essas dificuldades, evidenciando seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com a construção de um ensino mais significativo.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, Eliana; GORDILHO, Tereza. **A Conquista: Língua portuguesa**. 1ª. ed. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente%20PCS/Downloads/A-Conquista-_Lingua-Portuguesa-8_ano.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

BARROS, José et al.**A PRÁTICA DOCENTE MEDIADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**.ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011

GOMES, Glaudiene *et al.* **DO TEXTO AO PENSAMENTO CRÍTICO: PRÁTICAS DE LEITURA CRÍTICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2025/TRABALHO_CO MPLETO_EV224_ID5185_TB652_20112025120108.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2026.

IBGE. **São Bento Paraíba**.disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/sao-bento/panorama>. Acesso em: 15 de maio. 2026.

KLEIMAN, Angela . Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago/dez, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual:** análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade, Textos e Tecnologias. São Paulo:Editora Parábola.2021.

REZENDE, Neide. **Leitura de literatura na escola.** 1ª. ed. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente%20PCS/Downloads/leitura%20e%20literatura%20cap%C 3%ADtulo%205.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multileramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROCHA, T. S. ; SANTOS, N. ; **Dificuldades de interpretação de texto em sala de aula.** R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v.8 n.17. 2017. E – 4825. Disponível em: SOLÉ, Isabél. **Estratégias de Leitura**. 6ª. ed. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente%20PCS/Downloads/Estrat%C3%A9gias%20de%20Leitura%20-%20Isabel%20Sol%C3%A9.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

THORNTON, Alessandra Figueiró; CORSO, Luciana Vellinho. Compreensão leitora e desempenho acadêmico no Ensino Médio. **e-Curriculum**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. 669-693, abr. 2022 Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000200669&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 maio 2026. Epub 21-Nov-2022. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p669-693.

TOLEDO, Lucinéia Silveira. **Alfabetismo Funcional, Linguagem E Inclusão Social.**

Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos, Belo Horizonte, v.5, n.10, p.10-22, 2009

ORMUNDO, W. et al**. Se Liga nas Linguagens**: experimenta atuar!. São Paulo: Moderna, v.1, 2020.



Capítulo 23

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO ESCOLAR: ATRIBUIÇÕES LEGAIS E DESAFIOS NO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Lívia Ledier Felix Vieira

A ampliação do debate em torno da educação inclusiva contribuiu para deslocar a concepção de escola entendida como espaço seletivo em direção à defesa de uma instituição comprometida com o direito de todos à aprendizagem. Esse movimento repercutiu de modo expressivo nas políticas públicas educacionais, que passaram a exigir da escola não apenas o acesso e a permanência dos estudantes, mas também a criação de condições pedagógicas capazes de responder à diversidade presente no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de se restringir ao campo da Educação Especial e passa a incidir sobre o currículo, a organização do trabalho pedagógico, os tempos e espaços escolares, os processos avaliativos e as relações estabelecidas entre os diferentes profissionais da escola.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Coordenador Pedagógico ocupa lugar estratégico na materialização desse processo. O Decreto nº 54.453/2013 atribui a esse profissional a responsabilidade pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas da unidade educacional, abrangendo, de forma explícita, ações relacionadas à inclusão, à identificação de estudantes com dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e à realização de estudos de caso voltados aos encaminhamentos necessários.

Entretanto, a inclusão escolar não se esgota no cumprimento formal dos dispositivos legais que a regulamentam. A simples presença, na escola, do estudante público-alvo da Educação Especial, ou de qualquer outro que demande atenção pedagógica diferenciada, não assegura, por si só, sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. As exigências contemporâneas da educação inclusiva são mais amplas e implicam a reorganização do trabalho escolar, a eliminação de barreiras, a articulação entre diferentes profissionais e a revisão de práticas homogeneizadoras que, historicamente, marcaram o cotidiano das instituições escolares.

Nesse processo, a atuação do Coordenador Pedagógico torna-se ainda mais necessária, pois a inclusão não se realiza apenas pela presença física do estudante na unidade educacional. Ela exige acompanhamento, escuta, formação, mediação de conflitos e apoio sistemático aos professores, que nem sempre se sentem preparados para responder às demandas que emergem das diferenças presentes em sala de aula. Aguiar observa que, diante da ampliação das responsabilidades da escola, o professor frequentemente necessita de apoio para enfrentar questões do cotidiano, sendo o Coordenador Pedagógico um dos

profissionais mais próximos para compartilhar dificuldades e construir alternativas de intervenção.

Essa compreensão permite ampliar a análise sobre a função da coordenação pedagógica na inclusão escolar. O Coordenador Pedagógico não atua isoladamente, tampouco substitui o professor, o PAEE, o CEFAI ou os demais profissionais da rede de apoio. Sua função consiste em articular esses sujeitos em torno de um projeto comum, de modo que as ações voltadas ao estudante não se reduzam a respostas pontuais ou fragmentadas. Trata-se de mobilizar a escola para olhar o estudante para além da deficiência, da dificuldade ou do laudo, reconhecendo-o como sujeito de direitos, de aprendizagem, de convivência e de participação.

É nesse contexto que se delineia a problematização central deste artigo. Diante das exigências legais e pedagógicas que atravessam a educação inclusiva, indaga-se se o Coordenador Pedagógico tem atuado como mediador reflexivo na construção de práticas inclusivas ou se sua atuação vem sendo reduzida à operacionalização de formulários, pareceres e encaminhamentos. Tal questão mostra-se relevante na medida em que permite tensionar a distância entre o que é prescrito no plano normativo e as condições concretas de realização do trabalho pedagógico na escola pública.

Diante desse quadro, o presente artigo tem por objetivo analisar, no conjunto das legislações que regulamentam a função do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a dimensão referente à inclusão e ao atendimento à diversidade, com ênfase na articulação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado, na realização de estudos de caso e na promoção de práticas orientadas pela equidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre inclusão escolar exige o afastamento de compreensões restritas à adaptação pontual de atividades ou ao encaminhamento individualizado de estudantes. Em uma perspectiva mais abrangente, a inclusão requer a problematização das lógicas escolares sustentadas pela homogeneização dos sujeitos, pela padronização dos percursos de aprendizagem e pela naturalização de práticas excludentes. Nessa direção, a constituição de uma escola inclusiva não decorre da simples incorporação de procedimentos técnicos, mas de um processo mais amplo de transformação da cultura pedagógica e curricular.

Nessa perspectiva, a atuação do Coordenador Pedagógico adquire centralidade por seu caráter articulador do trabalho coletivo. As *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* atribuem a esse profissional a tarefa de promover a articulação entre aprendizagem, ensino, avaliação, formação e relação com a comunidade, tomando como referência a qualidade social da educação pública. O mesmo documento assinala, ainda, que o processo de implementação curricular e de garantia das aprendizagens não pode ser conduzido de forma isolada pelo professor, o que reafirma a necessidade de uma ação coordenada, colaborativa e permanentemente mediada pela coordenação pedagógica.

Ao abordar especificamente a inclusão, o documento orientador da SME destaca que o Coordenador Pedagógico deve conduzir, de modo coletivo e dialógico, a reflexão da comunidade escolar acerca da proposta inclusiva, compreendendo a diversidade como princípio estruturante do trabalho pedagógico. O texto também assinala que o Atendimento Educacional Especializado não substitui o trabalho desenvolvido na classe comum e que a responsabilidade pela aprendizagem do estudante permanece sob a responsabilidade da escola em sua totalidade.

As contribuições de Aguiar ajudam a aprofundar essa discussão ao indicar que a presença do estudante com deficiência na escola comum representa uma conquista no campo dos direitos humanos, mas também impõe à instituição o desafio de garantir acesso, permanência e qualidade do trabalho pedagógico. Para a autora, o processo de inclusão requer que a escola reconheça o estudante como sujeito de aprendizagem, com desejos, necessidades, direitos e deveres comuns aos demais estudantes. Essa afirmação desloca a discussão da simples matrícula para a construção de condições efetivas de participação no cotidiano escolar.

Nessa direção, a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor da sala comum nem como tarefa exclusiva dos profissionais especializados. Aguiar destaca que o Coordenador Pedagógico atua como elo entre o estudante, os professores, as famílias e a comunidade escolar, favorecendo a constituição de parcerias. Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de coordenação pedagógica como função articuladora, pois evidencia que as ações inclusivas dependem da corresponsabilização dos diferentes sujeitos que compõem a escola.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Placco e Domingues acerca da coordenação pedagógica como função voltada à formação, à mediação e à organização do trabalho coletivo. A obra *A coordenação do trabalho pedagógico na escola* evidencia que o coordenador precisa articular processos de formação contínua,

replanejamento e reflexão sobre a prática, embora frequentemente se depare com a sobrecarga de atribuições que extrapolam sua função formativa. Domingues, por sua vez, ressalta a centralidade desse profissional na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos processos formativos desenvolvidos no interior da escola, compreendendo esse espaço como locus privilegiado da formação contínua docente.

Também se revela pertinente mobilizar as contribuições de Nóvoa e Imbernón para sustentar que a formação docente deve estar vinculada à profissão, ao trabalho efetivamente realizado e à reflexão situada sobre problemas concretos da prática. Nóvoa defende uma formação construída "dentro da profissão", alicerçada na análise de casos concretos, no trabalho coletivo e na responsabilidade social do professor. Imbernón, por sua vez, enfatiza a necessidade de superar modelos tecnicistas de formação e de fortalecer processos formativos colaborativos, contextualizados e críticos.

Desse modo, a inclusão e o atendimento à diversidade não podem ser compreendidos como tarefas paralelas ao currículo comum. Ao contrário, exigem que o Coordenador Pedagógico atue na mediação entre as prescrições legais, a formação docente, o acompanhamento das aprendizagens e a reorganização das práticas escolares, de modo a favorecer a construção de respostas pedagógicas mais equitativas.

A formação docente, nesse contexto, precisa assumir a inclusão como objeto permanente de estudo e reflexão. Aguiar ressalta que construir uma escola inclusiva demanda tempo, planejamento sistemático e reuniões pedagógicas que abordem temas relacionados às necessidades concretas do professorado. Assim, a coordenação pedagógica deve transformar os desafios vividos em sala de aula em conteúdo formativo, articulando teoria, prática, registros, observação, troca de experiências e análise dos avanços dos estudantes. Essa perspectiva impede que a formação se limite ao repasse de informes ou à leitura descontextualizada de documentos, conferindo-lhe sentido pedagógico e relação direta com os problemas enfrentados pela equipe escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e descritiva, uma vez que busca interpretar os sentidos presentes em documentos normativos e examinar, de forma analítica, como tais documentos configuram a atuação do Coordenador Pedagógico no campo da inclusão e do atendimento à diversidade. A abordagem qualitativa

mostra-se adequada ao objeto investigado por possibilitar a compreensão de significados, ênfases e relações que não se reduzem ao levantamento quantitativo de ocorrências. Nessa perspectiva, Lüdke e André assinalam que a pesquisa qualitativa em educação favorece a apreensão de fenômenos complexos e contextualmente situados, característica própria dos processos educacionais.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental, uma vez que se volta à análise de legislações e documentos orientadores que instituem, regulamentam e detalham as atribuições do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Em consonância com Gil, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico sistemático ou que podem ser retomados a partir de novas questões de investigação.

O corpus analisado foi recortado do conjunto documental mobilizado na pesquisa mais ampla do TCC e, neste artigo, concentrou-se nos excertos que dialogam diretamente com a categoria "Inclusão e atendimento à diversidade". Para esse recorte, foram priorizados, especialmente, o Decreto nº 54.453/2013, que fixa as atribuições do Coordenador Pedagógico; a Instrução Normativa SME nº 14/2025, que regulamenta a Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; e as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica (2019), que explicitam os sentidos pedagógicos da coordenação e sua relação com a diversidade e a inclusão.

Para o tratamento do material, adotou-se a análise de conteúdo, nos termos propostos por Bardin, compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que possibilita a inferência de sentidos a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo. O processo analítico foi organizado em três movimentos complementares: a pré-análise do corpus, a exploração do material e a interpretação dos núcleos de sentido. Nesse percurso, o recorte temático voltou-se à articulação de estratégias inclusivas, à realização de estudos de caso, ao Plano de AEE, aos encaminhamentos e à dimensão formativa da atuação do Coordenador Pedagógico.

A PRESCRIÇÃO NORMATIVA PARA A INCLUSÃO

No plano normativo, a legislação paulistana atribui ao Coordenador Pedagógico um papel central na sustentação das práticas inclusivas. O Decreto nº 54.453/2013 dispõe, em seu art. 11, inciso IV, que compete a esse profissional assegurar a implementação e a avaliação de programas e projetos voltados à inclusão dos educandos, em especial daqueles com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No inciso VII do mesmo artigo, estabelece-se que cabe ao Coordenador Pedagógico identificar, em conjunto com a equipe docente, os estudantes com dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento que demandem atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos necessários. Por sua vez, o inciso XVII explicita sua participação nos processos de avaliação desses estudantes, mediante a realização de estudos de caso e a definição de critérios para os encaminhamentos pertinentes.

Tais dispositivos evidenciam que a inclusão não se configura como atribuição secundária no âmbito da coordenação pedagógica. Ao contrário, integra o núcleo de suas responsabilidades, na medida em que articula análise pedagógica, trabalho coletivo, acompanhamento de casos e definição de critérios institucionais para os encaminhamentos necessários. Desse modo, a legislação não circunscreve a atuação do Coordenador Pedagógico à gestão administrativa do fluxo escolar, mas o posiciona como mediador da resposta pedagógica diante das diferenças e necessidades educacionais presentes na unidade escolar.

A Instrução Normativa SME nº 14/2025 aprofunda essa compreensão. Em seu art. 16, ao regulamentar as formas de organização do Atendimento Educacional Especializado, explicita que, no âmbito do AEE colaborativo, o trabalho articulado entre o Professor de Atendimento Educacional Especializado e os professores regentes deve contar com a mediação do Coordenador Pedagógico no planejamento, no acompanhamento e na avaliação das estratégias adotadas, com vistas à promoção da acessibilidade e à eliminação de barreiras.

Além disso, o art. 37 da mesma Instrução Normativa atribui ao Coordenador Pedagógico um conjunto de competências específicas relacionadas à organização e ao acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado. Entre elas, destacam-se a contemplação do AEE no Projeto Político-Pedagógico, a identificação, em articulação com a equipe escolar, dos estudantes elegíveis a esse atendimento, o acompanhamento da elaboração e da execução do Plano de Trabalho, a participação na elaboração e a garantia de execução dos Planos de AEE, a validação de encaminhamentos, a garantia do fluxo de informações à comunidade educativa, a articulação do trabalho entre o PAEE e os demais educadores, bem como a asseguração da participação desse profissional nos horários coletivos e nas ações formativas da unidade educacional.

Desse modo, a normativa de 2025 reposiciona o Coordenador Pedagógico como agente de validação, acompanhamento e articulação da política inclusiva no cotidiano escolar. Nessa configuração, o Plano de AEE, os estudos de caso e os encaminhamentos deixam de ser compreendidos

como registros isolados e passam a integrar o circuito pedagógico da unidade educacional, vinculando-se ao planejamento, ao acompanhamento das aprendizagens e à organização do trabalho coletivo.

INCLUSÃO COMO TRANSFORMAÇÃO CULTURAL E NÃO COMO ADAPTAÇÃO PONTUAL

Embora a legislação explicite procedimentos e atribuições, o alcance pedagógico da inclusão depende de sua efetiva incorporação ao Projeto Político-Pedagógico e ao currículo comum. Nesse sentido, uma leitura estritamente burocrática das normas mostra-se insuficiente. Quando o Decreto nº 54.453/2013 atribui ao Coordenador Pedagógico a coordenação da elaboração, da implementação e da avaliação do Projeto Político-Pedagógico, e a Instrução Normativa SME nº 14/2025

estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deve estar contemplado nesse projeto, evidencia-se que a inclusão precisa ser assumida como princípio estruturante da escola, e não como ação periférica ou paralela ao trabalho pedagógico. As *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* reforçam essa compreensão ao afirmarem que a educação inclusiva se fundamenta no respeito e na valorização da diversidade, bem como ao atribuírem ao Coordenador Pedagógico a responsabilidade de promover, no âmbito da unidade educacional, a reflexão coletiva sobre a proposta de inclusão escolar. O documento explicita, ainda, que o atendimento especializado possui caráter complementar ou suplementar em relação ao trabalho desenvolvido na sala comum, não sendo admissível que a escola transfira ao AEE a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem do estudante.

Sob essa perspectiva, o Coordenador Pedagógico não pode ter sua atuação restringida ao recebimento de laudos, à validação de formulários ou à formalização de encaminhamentos. Sua função possui natureza pedagógica e política, na medida em que lhe cabe criar condições para que a equipe docente compreenda as barreiras que incidem sobre o currículo, planeje estratégias acessíveis, acompanhe percursos diferenciados de aprendizagem e reoriente o ensino sem dissociar o estudante do espaço comum da escolarização.

Esse entendimento também se articula às concepções de formação docente que valorizam a análise de situações concretas, o trabalho colaborativo e a reflexão situada sobre a prática. Em Nóvoa, a formação adquire consistência quando se constrói no interior da profissão, a partir de problemas reais e de uma cultura profissional partilhada. Em Imbernón, a superação da racionalidade técnica requer processos

formativos capazes de reconhecer a complexidade da prática educativa e a dimensão coletiva da docência. Transposta para o campo da inclusão, essa perspectiva indica que o Coordenador Pedagógico precisa converter os estudos de caso, a análise de barreiras e a discussão sobre o Plano de AEE em objetos de formação da equipe escolar, e não tratá-los apenas como exigências de natureza documental.

A contribuição de Aguiar permite reforçar que a inclusão escolar ultrapassa a dimensão normativa, pois envolve mudanças nas relações, nas concepções e nas práticas instituídas no cotidiano escolar. A autora afirma que realizar o processo de inclusão não se impõe apenas por força de lei, mas depende da disposição coletiva para estabelecer um encontro efetivo com o diferente. Essa afirmação é relevante porque evidencia que a legislação cria condições e obrigações institucionais, mas não substitui a necessária transformação da cultura escolar.

Nessa perspectiva, o Coordenador Pedagógico precisa atuar sobre as representações que circulam entre os professores e demais profissionais da escola acerca da deficiência, da aprendizagem e das possibilidades de participação dos estudantes. A inclusão tende a se fragilizar quando o estudante é reconhecido apenas por suas limitações ou quando sua presença é tolerada sem que sejam reorganizadas as práticas de ensino, avaliação, convivência e participação. Por isso, o trabalho da coordenação deve favorecer espaços em que a equipe possa discutir preconceitos, inseguranças, resistências e possibilidades de intervenção, sempre em diálogo com os registros pedagógicos e com as necessidades concretas dos estudantes.

Também se destaca a importância da participação do estudante no próprio processo inclusivo. Aguiar assinala que, muitas vezes, o Coordenador Pedagógico e o professor encontram caminhos ao ouvir o estudante ou ao observar suas reações diante das estratégias propostas. Esse aspecto amplia a discussão sobre acessibilidade curricular, pois indica que as respostas pedagógicas não devem ser produzidas apenas sobre o estudante, mas também com base em sua participação, em suas formas de comunicação, em seus interesses e em suas possibilidades de interação com o grupo.

OS DESAFIOS: A BUROCRATIZAÇÃO DO CUIDADO

Se, no plano normativo, projeta-se um Coordenador Pedagógico articulador da inclusão, no plano institucional evidenciam-se tensões que limitam a materialização dessa atuação. As pesquisas sobre coordenação pedagógica têm apontado que esse profissional, com frequência, é

absorvido por múltiplas demandas, pelo controle de registros e por tarefas administrativas que restringem o tempo destinado ao acompanhamento pedagógico e à formação de professores. Domingues já assinalava, nesse sentido, a centralidade do coordenador na formação contínua desenvolvida na escola, sem desconsiderar a influência exercida pela cultura escolar e pelas políticas públicas sobre as condições de realização desse trabalho.

A apresentação da obra organizada por Franco e Campos evidencia tensionamento semelhante: ao mesmo tempo em que se reconhece o Coordenador Pedagógico como profissional responsável pela formação no interior da escola, também se apontam fragilidades em seu percurso formativo, dificuldades para a organização de espaços coletivos de reflexão e condições institucionais insuficientes para o exercício de uma atuação efetivamente pedagógica.

No campo da inclusão, tais limites assumem contornos ainda mais complexos. A exigência de validar encaminhamentos, emitir pareceres, acompanhar planos, articular-se com serviços de apoio e estabelecer interlocução com diferentes profissionais pode favorecer a burocratização do cuidado. Nessas circunstâncias, em lugar de organizar processos formativos voltados à compreensão das barreiras pedagógicas, à acessibilidade curricular e à mediação das aprendizagens, o Coordenador Pedagógico corre o risco de concentrar sua atuação na regularização do fluxo documental que sustenta a política inclusiva guiar contribui para essa análise ao advertir que o cotidiano escolar frequentemente desloca o foco do Coordenador Pedagógico das ações de aprendizagem para situações emergenciais. No campo da inclusão, esse deslocamento

pode produzir um efeito preocupante: problemas de natureza pedagógica passam a ser encaminhados exclusivamente a profissionais externos ou especializados, como se a escola comum não fosse corresponsável pela construção das estratégias de ensino. Evidentemente, há situações que demandam apoio técnico e atendimento especializado; contudo, esse apoio não deve substituir a análise pedagógica realizada pela equipe escolar.

Esse ponto é central para compreender a burocratização do cuidado. Quando o encaminhamento se transforma na principal resposta da escola, há o risco de enfraquecer o compromisso coletivo com a aprendizagem. O estudo de caso, o Plano de AEE e os pareceres precisam funcionar como instrumentos de reflexão e planejamento, e não como mecanismos de transferência de responsabilidade. Para que isso ocorra, o Coordenador Pedagógico deve assegurar que os registros sejam retomados nas reuniões pedagógicas, nos momentos de

planejamento, nos conselhos de classe e nas ações formativas, de modo que subsidiem intervenções concretas na sala comum.

Esse risco se intensifica quando as redes de apoio se apresentam de forma fragmentada ou quando a formação específica em Educação Especial e inclusão não alcança o Coordenador Pedagógico de maneira consistente. Nessas circunstâncias, o estudo de caso pode ser reduzido a uma etapa de elegibilidade ou triagem, enquanto o Plano de AEE tende a assumir a condição de documento arquivado, dissociado do planejamento docente e das práticas desenvolvidas na classe comum.

A superação desse risco exige que o Coordenador Pedagógico organize tempos e espaços para a troca de experiências entre os professores. Aguiar destaca que os encontros formativos, os relatos de prática, os portfólios, os estudos de caso e as fichas de acompanhamento sistemático favorecem a visualização dos avanços dos estudantes e reduzem o isolamento de professores que se sentem inseguros diante do processo de inclusão. Essa indicação dialoga diretamente com a necessidade de transformar os registros em instrumentos vivos de acompanhamento pedagógico.

Desse modo, a documentação pedagógica da inclusão não deve ser compreendida como mera exigência administrativa. Quando bem utilizada, ela permite acompanhar percursos, identificar barreiras, registrar estratégias, avaliar resultados e replanejar ações. O problema não está na existência dos registros, mas em sua dissociação dos processos formativos e decisórios da escola. A atuação do Coordenador Pedagógico torna-se mais potente quando consegue transformar a documentação em objeto de análise coletiva, articulando-a ao currículo, ao planejamento docente e ao acompanhamento das aprendizagens.

Dessa análise decorre uma contradição central: embora a legislação atribua ao Coordenador Pedagógico a liderança pedagógica dos processos de inclusão, as condições objetivas de trabalho podem deslocá-lo para a função de gestor de encaminhamentos administrativos. Quando isso ocorre, sua dimensão formativa

tende a ser esvaziada, ao mesmo tempo em que se fragiliza a possibilidade de consolidar, no cotidiano escolar, uma cultura efetivamente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo permite afirmar que o Coordenador Pedagógico ocupa posição central na articulação da educação inclusiva e do

atendimento à diversidade. O Decreto nº 54.453/2013 vincula esse profissional à implementação de programas de inclusão, à identificação de estudantes que demandam atendimento diferenciado e à realização de estudos de caso. A Instrução Normativa SME nº 14/2025, por sua vez, amplia esse escopo ao atribuir-lhe responsabilidades relacionadas à articulação do Atendimento Educacional Especializado, à validação de encaminhamentos e ao acompanhamento dos Planos de AEE.

Entretanto, a própria amplitude dessas atribuições evidencia uma tensão constitutiva. Exige-se que o Coordenador Pedagógico conduza processos de transformação da cultura escolar, promova a acessibilidade ao currículo, fomente a formação docente e articule a atuação de diferentes profissionais, sem que isso corresponda, necessariamente, à garantia de tempo institucional, formação específica aprofundada e rede de apoio suficientemente integrada para o desenvolvimento dessas ações.

As contribuições de Aguiar reforçam que a inclusão escolar exige uma ação pedagógica coletiva, construída por meio da parceria entre professores, Coordenação Pedagógica, Equipe Gestora, profissionais especializados, famílias e demais sujeitos da comunidade escolar. Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico não deve ser compreendido como o responsável solitário pela resolução dos desafios da inclusão, mas como mediador das reflexões que permitem à escola construir um plano de ação comum, sustentado por formação, acompanhamento, registro e avaliação contínua.

Também se conclui que a efetivação da inclusão depende da capacidade da escola de transformar suas próprias práticas. A legislação é condição indispensável para assegurar direitos, definir responsabilidades e organizar fluxos institucionais, mas a garantia da aprendizagem requer processos permanentes de reflexão sobre o ensino, sobre as barreiras existentes e sobre as formas de participação dos estudantes. Assim, a atuação do Coordenador Pedagógico será tanto mais formativa quanto mais conseguir articular os documentos normativos às situações reais vividas na escola, impedindo que a inclusão seja reduzida à formalização de encaminhamentos.

Desse modo, a principal contradição identificada não se restringe à distância entre o texto legal e a prática escolar, mas se expressa no descompasso entre o perfil de articulador pedagógico projetado pela legislação e as condições concretas de exercício da função. A inclusão tende a se fortalecer quando o Coordenador Pedagógico consegue deslocar o foco dos encaminhamentos administrativos para a reflexão sobre as barreiras pedagógicas, o planejamento colaborativo e o acompanhamento sistemático das aprendizagens. Em sentido oposto, tende a se fragilizar

quando sua atuação é absorvida por rotinas burocráticas que reduzem o Atendimento Educacional Especializado, o estudo de caso e os pareceres a procedimentos meramente formais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lucia Gusson. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 141-155.

Bardin, L. 2016. **Análise de conteúdo**. Edições 70, São Paulo, SP, Brasil.

Chizzotti, A. 2006. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ed. Cortez, São Paulo, SP, Brasil.

COLOMBINI, F.P.S.; Rivas, N.P.P. 2024. Coordenação pedagógica e gestão democrática: uma revisão de literatura. ***Perspectiva* 42**(1): 1-22. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e97263 .Acesso em: 27 abr. 2025.

CUNHA, M.I. 2018. **O coordenador pedagógico e a formação docente: entre a organização do trabalho pedagógico e a produção do conhecimento**. Autores Associados, Campinas, SP, Brasil.

DOMINGUES, I. 2011. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** Papirus, Campinas, SP, Brasil.

DOMINGUES, I. 2013. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas 18(2)**: 181-189. Disponível em: https://doi.org/10.24220/2318-0870v18n2a2027 . Acesso em: 4 abr. 2025.

FELIPPE, José Neto de Oliveira et al. Formação, currículo e emancipação – os impactos da racionalidade neoliberal na prática pedagógica, na constituição dos sujeitos e nas tensões com a educação crítica de Paulo Freire. **Veredas do Direito**, *[S. l.]*, v. 23, p. e234844, 2026. DOI: 10.18623/rvd.v23.n4.4844. Disponível em: https://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/4844. Acesso em: 21 mar. 2026.

FRANCO, M.L.B. 2008. **Inclusão escolar: diferença, currículo e práticas pedagógicas**. Loyola, São Paulo, SP, Brasil.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

GIL, A.C. 2010. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ed. Atlas, São Paulo, SP, Brasil.

IMBERNÓN, F. 2000. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez, São Paulo, SP, Brasil.

LIBÂNEO, J.C. 2001. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4ed. Alternativa, Goiânia, GO, Brasil.

LÜCK, H. 2009. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Vozes, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A**. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António (org.). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PLACCO, V.M.N.S.; Souza, V.L.T.; Almeida, L.R. 2012**. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa 42(147): 754-771. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006 . Acesso em: 4 abr. 2025.

SÃO PAULO (Município). 2007. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Municipal. **Diário Oficial do Município de São Paulo: São Paulo**, 27 dez. 2007.

SÃO PAULO (Município). 2013. Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação. **Diário Oficial do Município de São Paulo: São Paulo**, 11 out. 2013.

SÃO PAULO (Município). 2019. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica.** SME / COPED, São Paulo, 2019.

Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/OD-Coordenacao.pdf. Acesso em: 4 abr. 2025.

SÃO PAULO (Município). 2024. Instrução Normativa SME nº 36/2024. Dispõe sobre a organização da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF. **Diário Oficial do Município de São Paulo**: São Paulo, 13 fev. 2024.

SÃO PAULO (Município). 2025. Instrução Normativa SME nº 2/2025. Reorganiza o Programa Aprender e Ensinar. **Diário Oficial do Município de São Paulo: São Paulo**, 9 jan. 2025.

SÃO PAULO (Município). 2025. Instrução Normativa SME nº 6/2025. Define diretrizes para o Projeto Especial de Ação – PEA**. Diário Oficial do Município de São Paulo**: São Paulo, 13 fev. 2025.

SÃO PAULO (Município). 2025. Instrução Normativa SME nº 14/2025. Regulamenta a Política Paulistana de Educação Especial. **Diário Oficial do Município de São Paulo**: São Paulo, 8 mar. 2025.

VIEIRA, Lívia Ledier Felix. **O coordenador pedagógico na rede municipal de ensino: a legislação e a prática escolar**. 2025. - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2025. DOI 10.29327/45791838. Disponível em: http://dx.doi.org/10.29327/45791838 Acesso em: 21 mar. 2026.



Capítulo 24

Currículo e BNCC: uma análise à luz da pedagogia crítica

Rodolfo Ramazoti da Silva
Denise Aparecida Chiconato

O currículo da educação básica configura-se como um dispositivo estruturante das práticas escolares, no interior do qual se articulam seleções de conhecimento, orientações pedagógicas e diretrizes institucionais. Sua constituição não se reduz a um arranjo técnico. Resulta de processos históricos e políticos que tensionam diferentes concepções de formação e de função social da escola. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), institucionalizada entre 2017 e 2018, reordena os parâmetros da organização curricular ao estabelecer um conjunto normativo de competências e habilidades para a educação básica.

A produção acadêmica recente tem problematizado os fundamentos dessa reordenação. Embora o documento se apresente como referência para a garantia de aprendizagens comuns, análises como as de Diógenes e Silva (2020) e Borges (2020) indicam a incidência de uma racionalidade orientada por princípios neoliberais, na qual a centralidade das competências tensiona concepções de formação crítica. Em que pese a proposição de uma base comum, tal orientação conflui com debates que colocam em questão a relação entre padronização curricular e autonomia pedagógica. Nesse horizonte, autores como Saviani (2016) e Sacristán e Gómez (1998) articulam o currículo como mediação dinâmica do processo educativo, deslocando-o de uma lógica prescritiva para uma perspectiva vinculada à formação integral.

A despeito da amplitude do tema, este estudo delimita-se à análise da BNCC no âmbito da educação básica, com ênfase em seus fundamentos e em suas implicações no debate curricular. O recorte concentra-se na articulação entre o conceito de currículo, a função de uma base comum e o processo histórico de formulação da BNCC, considerando as interpretações produzidas no campo educacional.

Diante desse quadro, formula-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida a BNCC, ao propor a padronização de competências e habilidades, tensiona a construção de uma educação crítica no contexto da educação básica brasileira? A questão orienta a análise das contradições presentes no documento, especialmente no que se refere à relação entre uniformização curricular e perspectivas de formação.

Como hipótese, sustenta-se que, embora a BNCC se legitime como referência para a organização curricular, sua estruturação em torno de competências e sua vinculação a determinadas orientações político-educacionais tendem a tensionar a construção de práticas pedagógicas alinhadas a perspectivas críticas de educação.

A relevância deste estudo inscreve-se no campo das discussões sobre currículo e políticas educacionais, ao problematizar a BNCC a partir de referenciais críticos. No plano acadêmico, o trabalho articula contribuições teóricas que analisam o currículo enquanto construção histórica e social. No plano educacional, incide sobre um documento que orienta a organização curricular das escolas, situando o debate em torno de suas implicações para a prática pedagógica.

O objetivo geral consiste em analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular à luz da pedagogia crítica, considerando seus fundamentos e suas implicações no debate educacional. Para tanto, o percurso analítico compreende a discussão do conceito de currículo e sua função no processo educativo; a análise da importância do currículo escolar e de uma base comum; a reconstituição do contexto histórico de elaboração e implementação da BNCC; e a problematização de suas diretrizes a partir de perspectivas críticas.

Do ponto de vista metodológico, adota-se abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados à BNCC. Tal procedimento possibilita articular diferentes interpretações sobre o tema, situando o debate no campo das políticas curriculares.

O trabalho organiza-se em quatro seções. Na primeira, examina-se o conceito de currículo enquanto elemento estruturante da prática educativa. Na segunda, analisa-se a importância do currículo escolar e de uma base comum. Na terceira, reconstitui-se o processo histórico de elaboração e implementação da BNCC. Na quarta, desenvolve-se uma análise crítica do documento à luz da pedagogia crítica, evidenciando as tensões presentes no debate educacional.

CONCEITO DE CURRÍCULO

A construção de um currículo eficaz é um desafio que envolve a articulação entre teoria e prática, considerando as realidades contextuais de cada instituição e os objetivos educacionais que se deseja alcançar. A seguir, será apresentada uma análise das ideias básicas de currículo escolar, apoiadas na teoria de dois autores, Saviani e Furquin. Saviani (2016, p. 55) afirma que "Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa". Furquin reforça essa ideia de currículo ao apontar que "um currículo escolar é, primeiramente, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, um percurso

educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem" (1993, p. 22).

Desta forma, pode-se dizer que o currículo é um guia na educação, um documento "vivo" que sofre alterações, isso significa que o currículo deve ser constantemente avaliado e ajustado, refletindo as necessidades dos alunos e as mudanças no contexto educacional. Sendo uma forma de sugerir um caminho a ser traçado, porém, em constante adaptação às especificidades e contextos. O currículo é, portanto, um documento que orienta o trabalho do professor, diretamente atrelado às políticas pedagógicas e educacionais brasileiras, tornando-se um documento norteador e realmente efetivo, seguindo um padrão de qualidade.

Dada a importância significativa desse currículo, é fundamental perceber que, se estivermos seguindo o caminho errado, nossos alunos também estarão nesse caminho, e somos responsáveis por uma vida inteira de consequências. Além disso, o currículo deve ser visto como um reflexo da identidade da escola, incorporando sua missão, visão e valores, além de atender às expectativas da comunidade. Para uma melhor compreensão, o currículo pode ser entendido como um "documento de identidade" (Silva, 2003 apud Moreira, 2024). Sendo assim, ele se torna o norte da instituição educacional, adaptando-se ao contexto em que será inserido. Apesar disso, o currículo não é apenas uma série de regras e uma junção de conteúdos. Saviani (2016, p. 55) afirma que "no âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência de se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim".

Desta forma, o currículo é um instrumento que norteia os educadores em sala de aula, apontando caminhos a seguir, tornando-se indispensável para que, em qualquer lugar do país, seja garantida uma sequência lógica e os conhecimentos básicos em cada etapa do ensino. Quando se trata de definição de currículo, Saviani afirma que:

> Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2016, p. 55).

Nesse sentido, um currículo bem estruturado pode ser a chave para o sucesso educacional, pois promove uma formação integral que vai além do conhecimento técnico. Com base no exposto por Saviani, pode-se perceber a importância do currículo na busca por atingir os objetivos de aprendizagens básicas comuns, estando ele relacionado com todas as atividades dos conteúdos básicos da escola. Portanto, "currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares" (Saviani, 2016, p. 56). Portanto, a compreensão do currículo como um processo dinâmico e adaptável é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR E DE UMA BASE COMUM

Além de reunir conteúdos e competências para os diferentes componentes curriculares, o currículo é um "passo a passo" para trilhar a evolução de cada indivíduo, considerando suas especificidades. Senna (2022) afirma que o currículo não deve ser um documento meramente burocrático, mas um documento orientador essencial no cotidiano escolar, a "pedra angular" do trabalho pedagógico. Não se trata apenas de uma definição teórica ou uma questão burocrática. O currículo escolar é a pedra angular do trabalho pedagógico realizado todos os dias nas escolas. Vemos, assim, que é necessário um certo cuidado na criação desse currículo, pois, se o criador não estiver atualizado, ele pode desenvolver um currículo ultrapassado e ineficaz. Para entender a importância dos conteúdos como componente do currículo, vamos considerar o que Sacristán e Gómez argumenta:

> Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. [...] quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Dito de outra maneira: a técnica de ensino não pode preencher todo discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca (Sacristan; Gómez, 1998, p. 120).

A responsabilidade de montar um bom currículo é grande. É necessário abordar diversas metodologias e garantir um conteúdo bem elaborado, pois, como disse Sacristan, "sem conteúdo, não há ensino". Mesmo com a existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é difícil construir um currículo que agregue ou que evolua a educação. Um caminho para a construção de currículo é proposto por Bessa (2021, p.1),

que sugere: "Nossa primeira dica para criar um bom currículo é analisar as novas práticas escolares. Afinal, os alunos de hoje estão cada vez mais inseridos no mundo digital e se desinteressam facilmente por aulas que não utilizam práticas inovadoras".

As crianças estão seriamente ligadas à tecnologia, sendo necessária sua inclusão no currículo para que o objetivo seja alcançado, que é fazer a criança absorver os conhecimentos historicamente acumulados. Na construção do currículo, as regras da BNCC devem ser seguidas. Senna (2022) afirma que:

> Ao planejar a primeira elaboração curricular, ou fazer uma atualização do currículo alinhada à BNCC, as redes de ensino precisam definir algumas diretrizes que apontem o caminho a seguir: os princípios norteadores, as metodologias, os processos de avaliação, se a abordagem será disciplinar ou interdisciplinar, quais estratégias que irão contemplar as diversidades locais, entre muitas outras (Senna, 2022, p. 8).

É evidente que a unidade escolar precisa seguir uma série de regras estabelecidas pela BNCC para que seu currículo seja válido e possa ser utilizado na escola. Quando se trata de educação integral, Senna acrescenta que “A educação integral tem que responder às necessidades de desenvolvimento dos estudantes de cada rede, de maneira contextualizada, no caso da BNCC, 60% do conteúdo ensinado nas escolas devem seguir a base” (Senna, 2022, p. 8).

Neste contexto, vemos que a escola deve considerar a cultura dos alunos e suas dificuldades ao construir seu currículo. Um currículo deve abordar uma matriz de competências para garantir o sucesso do estudante, sendo um "conjunto derivado das 10 competências gerais da BNCC" (Senna, 2022, p. 9). Isso torna obrigatório que todas as unidades de ensino, públicas ou privadas, sigam a estrutura dessas competências exigidas pela BNCC. Senna ainda explica que:

> Essa matriz deve trazer de forma combinada as dimensões cognitivas e socioemocionais para serem trabalhadas nas áreas de conhecimento e disciplinas. Ou seja, os estudantes irão aprender Matemática – ou qualquer outra disciplina – e ao mesmo tempo, estarão desenvolvendo competências de colaboração, resolução de problemas, persistência ou curiosidade para aprender (Senna, 2022, p. 9).

Seguindo esses passos, o aluno pode desenvolver conteúdos que não apenas ensinam a ler e escrever, mas também o tornam um cidadão crítico, consciente do que acontece em sua realidade. Isso ajuda a garantir

que o currículo seja eficaz e contribua para o desenvolvimento integral do aluno.

A BNCC: CONTEXTO HISTÓRICO E IMPLANTAÇÃO

A história da Base Nacional Comum Curricular tem como principal marco de sua evolução a Constituição Federal de 1988, que, em seu Art. 210, estabelece que serão fixados conteúdos mínimos para a educação no Brasil. O foco dessa iniciativa é promover uma formação básica comum e valorizar o respeito aos valores culturais e artísticos do país (Brasil, 2022).

A Constituição Federal também prevê, no Art. 210, que o ensino religioso, de matrícula facultativa, deve integrar os horários regulares das escolas públicas de ensino fundamental. Além disso, estabelece que essa etapa de ensino será ministrada em língua portuguesa, garantindo-se às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e seus próprios processos de aprendizagem (Brasil, 2022).

Segundo Alves (2014), o termo "Base Nacional Comum Curricular" foi introduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, mais especificamente em seu Art. 26. Em consonância com o autor, o próprio MEC afirma que: "É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica" (Brasil, 2022).

No Art. 64 da LDB, o termo "base comum nacional" é mencionado como referência obrigatória na formação de profissionais da educação (Brasil, 1996). Porém, observa-se que não há uma clareza no que significa base nacional em ambos os casos, apenas um conceito que foi acrescentado, mas ainda sem algum significado claro e definido, o que acaba dando origem a discussões sobre o assunto. (Alves, 2014).

Segundo Triches e Aranda (2018, p. 3), o grupo Movimento pela Base, que atua na educação desde 2013, compreende a Base Nacional Comum Curricular como um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais. Couto (2014) apresenta a BNCC como fundamento organizador dos currículos de todos os sistemas e instituições de ensino do país. Já para Cóssio (2014), a Base Nacional Comum se configura a partir dos conhecimentos selecionados como necessários em cada etapa e nível de escolarização, quando instituídos pela unidade escolar.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) afirma que Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu

principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (Brasil, 2022).

À luz das perspectivas apresentadas, observa-se que o termo "Base Nacional Comum Curricular" possui múltiplas interpretações, mas converge para a ideia de um referencial normativo que define os conhecimentos e habilidades essenciais a serem desenvolvidos por todos os alunos da Educação Básica. Enquanto alguns autores e instituições enfatizam sua função de organizar currículos e orientar práticas pedagógicas (Triches; Aranda, 2018; Couto, 2014; Cóssio, 2014), o Ministério da Educação reforça seu caráter normativo e balizador da qualidade educacional, garantindo padrões de aprendizagem que asseguram equidade e consistência no ensino em todo o país (Brasil, 2022). Assim, o termo BNCC se estabelece não apenas como conceito teórico, mas como instrumento estratégico de referência curricular capaz de orientar políticas, práticas pedagógicas e a formação de profissionais da educação.

A BNCC começou a tomar forma após a LDB, quando foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, reunidos em dez volumes e reconhecidos como referenciais de qualidade para a educação brasileira, com o objetivo de orientar as equipes escolares na execução de suas atividades, especialmente no desenvolvimento do currículo (Brasil, 2022). "Uma primeira versão do documento foi elaborada ao final de 1995, organizada pelo Ministério da Educação (MEC) e avaliada por diversos pesquisadores, nacionais e internacionais". (Juzwiak; Junior, 2022, p. 820). Castro (2020, p. 102) complementa ao afirmar que "os PCNs não eram obrigatórios, constituíam uma referência curricular oferecida aos estados e municípios por livre adesão".

Em 1998, foram consolidados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, com o objetivo de ampliar e aprofundar o debate educacional envolvendo escolas, famílias, governos e a sociedade. Posteriormente, em 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Pcnem), divididos em quatro partes, visando difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na adoção de novas abordagens e metodologias (Brasil, 2022).

A primeira versão da BNCC, contendo 302 páginas, foi divulgada pelo Ministério da Educação em 16 de setembro de 2015 (Brasil, 2015). "Em maio de 2016, o MEC divulga a 2ª versão, aperfeiçoada e revisada, com o compromisso de submetê-la à discussão dos seminários regionais do Consed e da Undime". (Castro, 2020, p. 105).

De acordo com Triches e Aranda (2018) em 16 de junho de 2016, expirou o prazo estipulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para a aprovação da BNCC, sem que o documento tivesse sido finalizado. Em abril de 2017, o Ministério da Educação entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que ficou responsável por elaborar parecer e projeto de resolução sobre o documento. (Brasil, 2022). "Entre junho e setembro de 2017, o CNE realizou audiências públicas em cada região do país para debater o texto desta versão" (Alves; Oliveira, 2022, p. 5). Em 15 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer e o projeto de resolução elaborados pelos seus conselheiros relatores sobre a BNCC. Posteriormente, os documentos foram encaminhados para homologação pelo Ministério da Educação, a qual ocorreu em 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a). Em 22 de dezembro, a Resolução CNE/CP nº 2 foi publicada, instituindo e orientando a implantação da BNCC, estabelecendo, no capítulo V, as diretrizes para sua implementação, estipulando que:

> Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020. Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação. Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, oscurrículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b, p. 44).

Após a homologação da BNCC, iniciou-se o processo de formação e capacitação de professores, bem como o apoio aos sistemas estaduais e municipais de Educação para a elaboração e adequação dos currículos escolares (Brasil, 2022). Em 6 de março de 2018, educadores de todo o país se dedicaram ao estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com atenção especial à parte homologada referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, visando compreender sua implementação e os impactos na educação básica (Brasil, 2022). Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação (MEC) entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio, dando início ao processo de audiências públicas para debater o documento (Brasil, 2018a). No dia 2 de agosto de 2018, escolas de diversas regiões do

país se mobilizaram para discutir a BNCC do Ensino Médio, com professores, gestores e técnicos formando comitês de debate e preenchendo formulários online para sugerir melhorias. A versão vigente da BNCC, incluindo a etapa do Ensino Médio, foi homologada em 14 de dezembro de 2018 e oficialmente instituída pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2022; Brasil, 2018b).

Além disso, em 5 de abril de 2018, o MEC publicou a Portaria nº 331, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para sua execução. Entre os instrumentos de apoio previstos no Artigo 2º do programa estão: assistência financeira às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação para garantir qualidade técnica e construção colaborativa entre estados, Distrito Federal e municípios; formação das equipes técnicas de currículo e gestão das secretarias; e assistência técnica para a implementação da BNCC junto às Secretarias Municipais de Educação (Brasil, 2018c). Em 2 de agosto de 2018, ocorreu o "Dia D" de mobilização das escolas para debater a Base do Ensino Médio, envolvendo professores, gestores e técnicos que formaram comitês e enviaram sugestões de melhorias por meio de formulários online (Alves; Oliveira, 2022). Em 14 de dezembro de 2018, a versão vigente da BNCC, composta por 600 páginas e incluindo a etapa do Ensino Médio, foi homologada por meio da Portaria nº 1348 (BRASIL, 2018d). Posteriormente, em 17 de dezembro, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a BNCC para o Ensino Médio por meio da Resolução nº 4, completando a Base Nacional Comum Curricular ao integrar Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em relação às aprendizagens previstas para toda a Educação Básica (Brasil, 2018d).

BNCC À LUZ DA PEDAGOGIA CRÍTICA: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES

A promulgação da BNCC representou um marco nas políticas educacionais brasileiras, sendo posta como marco nacional para a equidade na educação. Apesar disso, há um caráter importante a ser considerado no que diz respeito a sua formulação e implementação. Entre 2015 e 2018, período chave do desenvolvimento supracitado, o Brasil vivenciou intensas transformações políticas e econômicas, caracterizadas pelo avanço de políticas neoliberais. Além disso, reformas estruturais estavam sendo costuradas na educação, como o Novo Ensino Médio. Todo este cenário fez com que autores e críticos no tema abordassem o

assunto relacionando o documento a uma orientação ligada com a lógica de mercado, privilegiando a formação técnica e produtiva em detrimento de uma perspectiva crítica e emancipatória.

Dentro deste contexto, Borges (2020) cita que algumas palavras-chave que norteiam o documento enfatizam este caráter neoliberal, retomando o modelo dos anos 1990, são comumente amplificadas no texto, como "competências, empreendedorismo e flexibilização".

Ainda, observa-se a forte presença e influência de grupos privados no processo de construção curricular, configurando uma disputa por projetos de sociedade refletidos na escola e, como exemplo, pode-se citar que, em lugar de uma educação voltada para a cidadania crítica e a transformação social, apresenta-se uma visão mais voltada para o mercado de trabalho. Longe de ser apenas um documento técnico-pedagógico, a BNCC acaba expressando disputas ideológicas, que colocam em tensão e questionamento a função social da escola pública no Brasil.

Diógenes e Silva (2020) reforçam a ideia de que a nova proposta reduz a formação do aluno para uma preparação técnica e comentam isso intensifica a inserção no mercado de trabalho de forma precarizada, o que não contribui diretamente com o desenvolvimento integral do estudante e nem, tampouco, com o crescimento educacional do país. As avaliações externas reforçam essa visão enviesada da base, uma vez que o controle é visto como um meio para um fim (Queiroz; Ortega; Militão, 2023). Reforçando essa visão, estes autores ainda citam que:

> Dito de outro modo: com vistas ao alcance dos objetivos, da "qualidade" e a manutenção desta sob seu controle, a política nacional padroniza fins para a educação, sem padronizar os meios, quais sejam: maiores investimentos financeiros, qualificação e valorização dos seus profissionais, melhores condições de trabalho docente, participação nas decisões inerentes ao trabalho docente, autonomia legítima, etc. Esses e outros "meios" podem contribuir para a melhoria na qualidade da educação, porém, parecem ter sua potencialidade obliterada nos discursos das políticas educacionais. Ademais, os fatores de "meio", quando ignorados podem se constituir em resistências conscientes ou não, por parte da escola e de seus atores, para a implantação das diretrizes legais (Queiroz; Ortega; Militão, 2023, p. 22).

Hipler, Fraga & Silva (2023), analisando as competências elencadas na BNCC, concluíram que suas características, como colocadas no texto oficial, são avessas a uma visão freiriana de educação, uma vez que não focam o aspecto da verdadeira criticidade, mas, ao invés disso, são consonantes com princípios neoconservadores. Para estes autores, o foco principal,

quando se considera a pedagogia freiriana, é o papel transformador da educação, focando em preceitos éticos, e ressignificando o papel do educador como um agente transformador da realidade de seus educandos, não meramente aplicando um currículo enviesado.

A Pedagogia Histórico-Crítica é apoiada na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, com destaque no contexto social e da interação para a construção do conhecimento. No Brasil, a partir da década de 1970, tem Dermeval Saviani como seu principal expoente, constituindo uma resposta crítica às questões educacionais do período, tendo como fundamento o método dialético, que busca analisar as contradições sociais e educativas, par culminar em uma formação acadêmica emancipadora e igualitária (Gonçalves; Gonçalves, 2022). As reflexões destas autoras, dentro da abordagem crítica, sugerem que temas como a alfabetização deve ir além do ensino mecânico das letras, considerando o contexto social, cultural e histórico dos estudantes, permitindo uma apropriação crítica e reflexiva da linguagem, diferentemente do que está preconizado na BNCC.

Apesar da importância de ser ter uma base, discutida anteriormente, a padronização suscita uma importante reflexão, que é da função social da escola, que não se pode desvincular de seu papel democrático e plural. Documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, legitimam a função social da escola, partindo do princípio da educação com direito. Alguns filósofos, como Gramsci, colocam a escola como uma idealizadora da "práxis político-pedagógica", com um viés transformador, que é capaz de emancipar indivíduos (Oliveira et al., 2024). De acordo com Saviani, a compreensão da função social da escola deve ser vista de forma mais ampla, à luz da consciência filosófica, sendo assim:

> [..] passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (Saviani, 2007, p. 2).

Isso significa que a instituição escolar vai muito além de um documento padronizado, o currículo deve ser vivo, articulado com cada contexto e realidade. Ao definir de maneira uniforme os conteúdos e competências a serem desenvolvidos nas instituições de ensino, se corre o risco de limitar a autonomia pedagógica, bem como a liberdade dos professores em construir práticas educativas que dialoguem diretamente com a realidade dos estudantes.

Em geral, a BNCC se apresenta como um documento de promoção da equidade, por oferecer a garantia e direito de aprendizagem comum a todos. No entanto, sua implementação deve ser feita com cautela, pois não deve se tornar um instrumento de homogeneização cultural e pedagógica. Neste contexto, o papel do educador é fundamental. A Base Curricular, enquanto um documento normativo, só se concretiza se as escolas públicas tiverem condições de funcionamento, servindo de referência à gestão escolar e ao trabalho docente no enfrentamento das desigualdades (Macêdo et al., 2021). Diante disso, torna-se necessária a continuidade de pesquisas sobre os impactos da BNCC, especialmente em áreas como formação de professores, avaliação, financiamento e produção de materiais didáticos (Giareta, 2021).

A BNCC é um documento norteador e normativo, que deve ser materializado nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas como um todo. Dessa forma, os debates acerca de currículo devem incluir a complexidade do tema e todas as dimensões do campo educacional. De acodo com Teixeira & Branco (2021):

> Construir um currículo democrático, no sentido de atender as diversidades de todo o território nacional de um país extenso como o Brasil se torna um desafio ao se considerar a complexidade que se expressa nas múltiplas realidades existentes no país. A complexidade é traduzida não somente nas diversidades regionais, devendo-se atentar, principalmente, para as questões que envolvem as desigualdades sociais de classe, de gênero e étnico-raciais. O estudo preliminar sobre a temática demonstrou que há um contingente de educadores que tecem críticas acerca do documento e, por outro lado, há apoiadores para a implementação das diretrizes traçadas na BNCC (Teixeira; Branco, 2021, p. 693-694).

O professor tem papel central na revisão crítica do currículo, sendo protagonista na criação de práticas pedagógicas ligadas à realidade local e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Com isso, sua atuação possibilita que a BNCC seja adaptada de modo a estimular a reflexão, a autonomia e o exercício da cidadania. O professor, como protagonista e linha de frente da educação, deve refletir sobre o documento em diálogo com seus pares, exercendo sua autonomia diante da diversidade política, econômica, cultural e social do país (Teixeira; Branco, 2021).

Dessa forma, a BNCC representa um marco importante na história da educação brasileira, mas não pode ser compreendida de forma neutra ou meramente técnica. As reflexões em torno deste documento revela tensões entre uma perspectiva crítica, emancipadora e democrática e uma lógica

alinhada ao mercado. Assim, o papel dos educadores se mostra decisivo, uma vez que são eles que podem ressignificar o documento, tanto na cobrança por políticas públicas verdadeiramente democráticas, quando na transformação do currículo em prática pedagógica viva, conectada às realidades locais, voltada para a formação integral dos estudantes e comprometida com a superação das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se a questão que orientou a investigação: em que medida a padronização de competências e habilidades instituída pela Base Nacional Comum Curricular tensiona a construção de uma educação crítica na educação básica brasileira. A análise realizada permite sustentar que a BNCC, embora opere como referência normativa para a organização curricular, inscreve-se em um regime de regulação que tensiona a mediação pedagógica quando considerada à luz da pedagogia crítica.

Os resultados articulam três eixos. Primeiro, a discussão conceitual evidenciou o currículo como dispositivo que organiza o trabalho pedagógico, no qual confluem seleção de saberes e diretrizes institucionais. Não se trata de listagem de conteúdos. Trata-se de mediação. Segundo a análise da função de uma base comum explicitou a ambivalência entre coordenação nacional e prescrição curricular, na qual a padronização incide sobre a organização das práticas. Terceiro, a reconstituição histórica da BNCC mostrou um processo não linear, atravessado por mediações institucionais, o que reforça sua condição de síntese provisória de orientações político-educacionais. A leitura conjunta desses eixos sustenta que a centralidade das competências opera uma reconfiguração do currículo, deslocando-o para uma lógica normativa que tensiona perspectivas críticas de formação.

A hipótese foi corroborada. Embora a BNCC se legitime pelo discurso da universalização de aprendizagens, sua estruturação por competências e sua inserção em reformas orientadas por parâmetros de gestão tendem a produzir limites operacionais à mediação pedagógica, incidindo sobre a autonomia docente. O objetivo geral foi atingido ao analisar criticamente o documento à luz da pedagogia crítica. Os objetivos específicos também o foram: a discussão do conceito de currículo, a análise da função de uma base comum, a reconstituição histórica da BNCC e a problematização de suas diretrizes estruturaram o percurso analítico e sustentaram a resposta ao problema.

No plano das contribuições, o estudo tensiona leituras que circunscrevem a BNCC à função de equalização de aprendizagens e a recoloca no âmbito das políticas curriculares enquanto dispositivo de regulação. A contribuição teórica reside na articulação entre categorias da pedagogia crítica e a análise do documento. A contribuição no plano institucional consiste em oferecer um enquadramento analítico para a leitura das diretrizes curriculares, com incidência sobre a interpretação e a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

A despeito da consistência do percurso, o estudo apresenta limites. A abordagem bibliográfica e documental delimita o alcance da análise às interpretações teóricas do objeto. Não há investigação empírica. Permanecem, portanto, não examinadas as formas de materialização da BNCC em contextos escolares distintos. Sugere-se, como desdobramento, a realização de estudos de campo que analisem a implementação da Base, com foco na prática docente, na organização curricular e nos dispositivos de avaliação, de modo a aprofundar a compreensão das mediações entre norma e prática. Em síntese, a BNCC, enquanto dispositivo normativo, não se reduz à prescrição curricular. Configura um campo de tensões que exige análise crítica para a compreensão de seus efeitos sobre a organização da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

BESSA, L. Veja o que levar em conta na organização de um currículo escolar. **Imaginie Educação**, 2021. Disponível em: https://educacao.imaginie.com.br/curriculo-escolar/. Acesso em: 14 mar. 2024.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. 2. versão rev. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: histórico**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implantação da BNCC no Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1348-2018-12-14.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 244, p. 146, 21 dez. 2017a. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC). Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 137, p. 95-112, 2020.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

COUTO, Lúcia Helena. **Currículo como direito de aprendizagem: uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/9817/1/Lucia%20Helena%20Couto.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, V. M. C. B. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais-Virtual**, v. 10, n. 3, p. 350-366, 2020.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, Mirelle Cristina; GONÇALVES, Suzany Faíny. Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 21, p. 398-405, 2022.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-17, 2021.

HIPLER, Elis Laura Pinto Rieger; FRAGA, Lídice Tiede; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. As perspectivas de competências na BNCC: uma

análise à luz da pedagogia freireana. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 61, p. 1-11, e15798, abr./jun. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Guias temáticos – BNCC**. 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/nossos-materiais/guias-tematicos/bncc/. Acesso em: 20 maio 2024.

JUZWIAK, V. R.; SILVA JÚNIOR, A. F. Um olhar histórico sobre os percursos legais que antecederam a BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 810-829, 2022.

MACÊDO, A. C. S. et al. O lugar da formação docente e o papel da gestão educacional para a implementação da BNCC. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID8211_30092021122107.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025.

MOREIRA, S. O que é currículo escolar? **Pedagogia para Concurso**, 2024. Disponível em: https://pedagogiaparaconcurso.com.br/artigo/o-que-e-curriculo-escolar/. Acesso em: 14 mar. 2024.

OLIVEIRA, M. M. et al. Gramsci, Althusser e Bourdieu: em debate, a função social da escola. **ARACÊ**, v. 6, n. 2, p. 2097-2111, 2024.

QUEIROZ, W. I.; ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-27, 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade. **Movimento – Revista de Educação**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 20 mar. 2024.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, P. C.; BRANCO, J. C. S. BNCC: convergências e divergências. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 5, p. 693-701, 2021.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. O percurso de formulação da BNCC. **Anais do Seminário Formação Docente**, v. 2, n. 2, 2018.



Capítulo 25

Reels: reflexões educacionais emergentes sobre literatura nas *#socialmedias*

Johnny Glaydson dos Santos Tavares

Com enfoque nas discussões sobre metodologias educacionais, processos de ensino da literatura e formação de leitores no contexto brasileiro, este escrito tem como objetivo central refletir sobre as potencialidades e os desafios pedagógicos do uso de recursos das mídias sociais como instrumentos de mediação e promoção da leitura literária. À luz de exemplo, voltaremos nosso olhar aos *Reels* (e às ferramentas semelhantes de vídeos curtos, verticais e virais), considerando que tais recursos se mostram cada vez mais presentes e sintomáticos de uma contemporaneidade frenética e multimodal.

Assim, visto a crescente presença das mídias sociais, dentro e fora do cotidiano escolar, torna-se cada vez mais operante compreender como os seus recursos podem ser incorporados de forma crítica e contemplativa às práticas pedagógicas, nos levando, inclusive, a questionar como a leitura literária, tradicionalmente vinculada ao espaço escolar e ao livro físico, passa a dialogar, sob aspectos construtivos, mas também limitadores, com novas linguagens e formatos digitais sob a perspectiva dos multiletramentos.

Salienta-se, destarte, que este escrito é mediado por uma abordagem qualitativa, visto o foco reflexivo e discursivo diante do tema em questão, auxiliado por uma perspectiva exploratória e um procedimento bibliográfico, com base em materiais acadêmicos e conteúdos atuais que elucidam os debates emergentes em torno do contato literário nas mídias sociais na contemporaneidade.

Portanto, não é aqui conduzida uma tarefa quantificadora de exemplos e de agentes, pois a intenção é, inicialmente, lançar luz às questões levantadas. Ainda, não nos pautamos em uma tarefa netnográfica (Kozinets, 2014) precisamente, uma vez que os exemplos evidenciados das mídias sociais não são esquematizados e aprofundados frente às interações mediadas como fonte de dados em busca de compreender determinadas culturas ou comunidades *online*, então, os exemplos se resumem ao cunho ilustrativo e pedagógico das ponderações discutidas.

Nesse sentido, nos guiaremos teoricamente diante das reflexões e discussões de tais questões se estruturando no seguinte desdobramento tripartido: a reflexão acerca da educação literária frente ao multiletramento; os desafios e paradigmas frente à relação literatura, ensino e mídias sociais; e o uso de recursos emergentes de mediação de leitura, como os *Reels*, enquanto ferramentas pedagógicas.

Sustentados por tal desdobramento, desenvolve-se além disso, a título de exemplo, uma breve análise discursiva em torno de um *Reel* postado por um criador de conteúdo literário na plataforma do *Instagram*. O que nos ajuda a refletir sobre a utilização de recursos de

vídeos curtos, verticais e virais como ferramentas de criação, mediação e promoção da prática leitora. Conduzindo-nos, nas considerações finais, a problematizar em que medida tais ferramentas favorecem ou limitam a formação de leitores críticos e reflexivos de literatura, capazes, inclusive, de transitar entre diferentes linguagens e suportes, preservando a profundidade e a complexidade inerentes ao texto literário.

NAS VIAS DO MULTILETRAMENTO: LITERATURA, ENSINO, MÍDIAS SOCIAIS E OS SEUS RECURSOS

Ao sugerir nossas reflexões iniciais ao entendimento de multiletramento, direciono à noção em relação ao cunho teórico do Grupo de Nova Londres, que postula processos de letramentos diante da multiplicidade de linguagens, semioses, mídias e pluralidade cultural, evidenciados tanto no desenvolvimento de autoria quanto no de leitura (Cazden *et al.*, 1996). Tal noção posiciona as reflexões educacionais atuais sobre o uso da literatura, em especial no âmbito escolar, em um lugar de ressignificação constante das práticas pedagógicas. Isso ocorre sobretudo porque estamos inseridos em um contexto no qual o "multi", diante dos processos de letramento escolar, escancara a necessidade de os educadores acompanharem o ritmo de um alunado que evidencia um passo multifacetado, multimodal e multicultural, fortemente influenciado pelos estímulos diversos do universo digital.

Salienta-se, destarte, que o "multi" não apenas pressupõe diversidade, mas também demonstra integração. Ao pensarmos no passo multicultural, tratamos não só da pluralidade de culturas, mas igualmente de sua interconexão. Inclusive, reside aqui uma das críticas pertinentes direcionadas a alguns estudos do Grupo de Nova Londres. Como observa Rojo (2013), uma das principais vozes brasileiras sobre multiletramentos, embora haja menções de trabalhos de membros do grupo sobre a tríade cultura erudita, popular e de massa, torna-se preciso aprofundar a discussão sobre o hibridismo que articula essas culturas, uma vez que esse aspecto é central para compreender práticas contemporâneas de linguagem e identidade.

Tal observação torna-se significativa ao falarmos de multiletramento ao transpormos, sobretudo, para os contextos mais recentes, pois nota-se na contemporaneidade que tal hibridismo cultural se materializa diante da demonstração de uma realidade que não é apenas o resultado de coexistência de culturas, mas também de uma interpenetração e mistura, especialmente em contextos digitais e globalizado. Assim, não é de se espantar que meios para o desenvolvimento de letramento, como

a leitura literária, estejam frente a processos híbridos de circulação cultural e discursiva, manifestando-se, por conseguinte, também em práticas pedagógicas.

Atentemo-nos, portanto, para duas constatações resultantes até aqui: primeiro, o uso da literatura como recurso pedagógico na atualidade encontra-se em constante diálogo com o processo de multiletramento, o que favorece na construção de um contexto convidativo para práticas multimodais e multiculturais, amplificando as possibilidades de leitura e produção de sentidos; segundo, com o estímulo dos contextos digitais e globalizados, o uso da literatura como recurso pedagógico e meio de desenvolvimento de letramentos necessita reconhecer não unicamente a diversidade cultural, mas também o hibridismo cultural que se manifestam nas práticas discursivas contemporâneas.

Nesse sentido, o texto literário oportunizado como recurso pedagógico não deve ser limitado à representação de tradições culturais fixas, mas também reverberada como espaço de negociação de sentidos, com encontros de múltiplas vozes e linguagens, que, inclusive, se tensionam e se transformam. O reconhecimento do hibridismo (tanto cultural quanto modal), além de dialogar com as particularidades da contemporaneidade, amplia o alcance pedagógico da literatura, permitindo conexão com as experiências dos alunos e com as novas modalidades de produção e circulação de textos.

Vislumbrando tais constatações, premissas conceituais sobre (multi)letramento literário oferecem auxílios aos educadores que buscam soluções para estabelecer diálogos eficientes entre o ensino da obra literária e os contextos contemporâneos, multiculturais e multimodais, que integram cada vez mais a realidade do alunado. À luz de exemplos, destacam-se: (i) um processo de letramento literário que atravessa fronteiras e barreiras, constituindo interações multifacetadas, frente a um aprendizado crítico da leitura literária, que, por conseguinte, posiciona a literatura como uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos. Dessa forma, ser leitor de literatura, em especial na escola, torna-se mais do que fruir uma obra, é também se posicionar diante dela identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando e retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos (ver Cosson, 2006); (ii) um ensino de literatura que necessita alinhar a sua atuação com a pedagogia dos multiletramentos, isto é, reconhecer que a contemporaneidade se comunica por meio de textos multissemióticos, impressos ou digitais, que combinam diferentes linguagens (verbais, visuais, sonoras, etc.). Consequentemente, essa multiplicidade exige novas práticas de leitura e produção, ou seja, múltiplos letramentos que possam responder às

demandas culturais e tecnológicas do mundo atual. Logo, o trabalho com multiletramentos fomenta o uso de tecnologias de comunicação e informação, assim como considera referências culturais e das mídias já conhecidas pelos estudantes para uma promoção de uma abordagem crítica, plural e democrática de textos (ver Rojo; Moura, 2012).

Contudo, apesar da contemplação frente aos diálogos eficientes entre o ensino da obra literária e os contextos multiculturais e multimodais contemporâneos que integram a realidade do alunado, não há exclusão integral dos desafios e paradigmas a serem enfrentados. Uma das preocupações contínuas, inclusive, reside na minimização e até mesmo substituição do texto literário pelos recursos que deveriam, em tese, intermediar o contato com o mesmo nas práticas pedagógicas.

Este é um problema ao qual devemos, em especial como educadores, nos ater constantemente, sobretudo em um país como o Brasil, onde o público leitor denuncia um declínio contínuo no contato com os livros. Pesquisa, como a Retratos da Leitura no Brasil (2025), nos alerta como o porcentual de leitores no país se encontra abaixo do porcentual dos não leitores. Baseando-se no período que o projeto teve início, no ano de 2007, estamos diante da maior baixa no indicativo de leitores. Especificamente, na coleta realizada no ano de 2024 com mais de cinco mil entrevistas em duzentos e oito municípios brasileiros, o público leitor configura em 47%, abaixo dos 53% do público não leitor. Salientando que a pesquisa considera "leitor" aquele que leu, integralmente ou não, ao menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos três meses referentes à realização da pesquisa.

A preocupação torna-se ainda mais latente quando observamos que o declínio do público leitor em comparação aos anos anteriores alcança também às instituições de ensino, lugar onde a prática leitora deveria não só ser estimulada, mas constantemente aprofundada como parte essencial na formação do indivíduo. De acordo com o Retratos da Leitura no Brasil (2025), comparando a pesquisa realizada no ano de 2019 com a realizada em 2024, houve queda no número de leitores no Ensino Fundamental Anos Iniciais (de 86% para 81%), no Ensino Médio (de 79% para 72%) e no Ensino Superior (de 86% para 85%), com a permanência de porcentagem apenas no Ensino Fundamental Anos Finais (75%).

Por conseguinte, o desafio do letramento literário, e aqui me concentro nas particularidades dos contextos brasileiros, além de residir na elevação do público leitor, em especial nas instituições de ensino, recai também no equilíbrio das práticas pedagógicas frente à realidade do contato literário com a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que devemos construir

pontes para que o aluno seja levado para a obra literária e não atalhos que reduzam o seu impacto transformador a um contato superficial.

Isso nos leva a refletir como o uso de práticas emergentes de mediação de leitura do texto literário deve ser orquestrado enquanto recursos pedagógicos. Na teoria, tais recursos de mediação deveriam se limitar a práticas como a de metaleitura, contudo, o que se observa recorrentemente é que são usados como paliativos frente a uma legitimação questionável de um trabalho "com o texto literário" em sala de aula.

Claro que essa não é uma particularidade das atuais práticas emergentes de mediação de leitura, o ensino de literatura recorrentemente é posto diante desse irônico "faz de conta", basta observarmos as aulas limitadas ao contexto em torno do autor da obra e da sua produção, ao uso de *blogs* e *sites* que resumem a narrativa, ou ao uso de adaptações midiáticas diversas, entre outras práticas. Salienta-se, destarte, que tais usos são convidativos, mas o problema reside quando o texto literário é deixado de lado.

Pensando em algumas dessas práticas emergentes de mediação de leitura literária, destacam-se aquelas oriundas das mídias sociais, que, inclusive, ilustram de forma prática como o ensino de literatura e até a influência da prática leitora está cada vez mais atrelada à noção de multiletramento. O livro *Literature and Socialmedia* (2020), de Bronwen Thomas, contempla bem esse cenário, demonstrando que as práticas literárias contemporânea estão cada vez mais interligadas com as mídias sociais. No livro, o autor discute como as plataformas das mídias permitem novas conexões com obras e autores, ao passo que abrem espaço para formas originais de expressões criativas. Ainda, analisa práticas atuais que fomentam discursos colaborativos em torno das produções literárias.

De acordo com Thomas (2020), as mídias sociais estão transformando consideravelmente a literatura, não apenas no que se refere a produção e o consumo de obras, mas também no papel das indústrias culturais e intermediários que tendenciam o que é considerado literatura. Nesse contexto, as fronteiras entre consumo e produção, trabalho e lazer tornam-se difusas, visto que atividades do dia a dia podem gerar e circular textos culturais, permitindo, inclusive, que pessoas comuns, além dos especialistas, atuem como *influencers* e mediadores de valor cultural.

Outra consideração central discutida por Thomas (2020) é como o conceito de paratexto (Genette, 1997) se amplia frente a materiais digitais como comentários, interações e postagens que influenciam a interpretação de obras. Dessa forma, as mídias sociais revitalizam formas

literárias tradicionais, resgatam obras clássicas a novos públicos e permitem recepções diversas. Além disso, o teórico elucida a participação colaborativa e lúdica nas mídias, como releituras de clássicos com *emojis* ou uso de *hashtags* literárias, discutindo também sobre a curadoria de conteúdos, preservação digital da obra e sistemas criados por comunidades *online* para organizar e tornar acessível o texto literário. Consequentemente, as mídias sociais promovem novos tipos de eventos literários, de escrita e até de novos autores, transformando as práticas literárias em fenômenos sociais que criam conexões diversas entre os escritores e os leitores.

Diante disso, plataformas e redes das mídias sociais tornam-se convidativas para os usuários que almejam criar e/ou consumir conteúdos voltados ao universo literário, desenvolvendo até mesmo novos termos e linguagens que englobem esse público e criem lugares virtuais concretos de intermediação, como exemplo, podemos vislumbrar os casos do *Booktub*/*Booktubers* (no *YouTube*), do *Bookstagram*/*Bookstagrammers* (no *Instagram*) e do *Booktok*/*Booktokers* (no *TikTok*), que demonstram como comunidades de leitores moldam a cultura literária contemporânea nas plataformas das mídias sociais, ampliando, por conseguinte, a visibilidade dos leitores e transformando práticas de recomendações, consumo e mediação de livros (ver Reddan *et al*., 2024).

Como já exposto, os usuários dessas plataformas, tanto os que criam quanto os que consomem, fazem utilizações de recursos diversos que podem servir como paratexto e até mesmo como processo de metaleitura considerando o objeto literário. Um desses recursos é o *Reel*, que por meio de sua essência hipertextual se transforma em uma ferramenta valiosa para abordagens diversas sobre a literatura.

Em linhas gerais, os *Reels* são ferramentas de vídeos curtos, verticais e virais, lançado em 2020 pela rede social *Instagram* para competir com o *TikTok*, que já possuía em sua essência a abordagem com tais características de vídeos. Diferente do *TikTok*, o *Reel* não é um aplicativo separado, mas uma funcionalidade dentro da própria plataforma do *Instagram*, a qual os usuários podem navegar deslizando, "rolando", para cima (Instagram, 2020; Menon, 2022). Salientando que tal funcionalidade de vídeos curtos, verticais e virais está cada vez mais se tornando tendência em plataformas diversas nas mídias sociais, como é o caso dos *Shorts* no *YouTube*, como uma espécie de diagnóstico não apenas de competição comercial, mas também de uma representação contemporânea de uma sociedade frenética à mercê de informações rápidas, resumidas e acessíveis, sobretudo no mundo digital.

Aliás, estudos já postulam sobre as consequências da exposição excessiva aos *Reels* e as demais ferramentas de vídeos curtos, verticais e

virais, algumas dessas pautadas na questão da procrastinação e das alterações de certas funções cognitivas, como a atenção e a memória. No caso da procrastinação, ocorre uma acentuação frente ao formato imersivo e aos algoritmos que personalizam conteúdos que favorecem o escapismo, consequentemente, o sistema de recompensas baseado em dopamina reforça hábitos de adiamento de tarefas (Ãskaree; Zaman; Khan, 2025). Já em relação as alterações de funções cognitivas (atenção e memória), em especial na Geração Z, que tendem a ser os usuários mais assíduos das mídias sociais, o uso excessivo pode influenciar na redução das funções executivas e na desregulação emocional, comprometendo o controle cognitivo, aumentando o risco de ansiedade e de comportamentos compulsivos (Arouch *et al.*, 2025).

Em vista disso, embora os *Reels* e as ferramentas semelhantes de vídeos curtos, verticais e virais possam ser valiosos e transformadores, em especial como recurso pedagógico para o ensino de literatura, torna-se essencial desenvolver consciência e estratégias de regulação para reduzir seus efeitos adversos. Pensando nisso, destacam-se, na seção seguinte, alguns caminhos contemplativos.

AS POTENCIALIDADES DO USO DOS *REELS* COMO INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO E PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Baseando-se nas elucidações supracitadas, os *Reels* e as ferramentas semelhantes de vídeos curtos, verticais e virais podem ser compreendidos como recursos de paratextos, ou seja, como elementos que acompanham e complementam um texto principal, e de metaleituras, isto é, como práticas de reflexão crítica sobre o próprio ato de ler, funcionando, por conseguinte, como elementos capazes de ampliar, estimular e contextualizar a experiência literária para além do texto escrito. Ainda, através da exploração de vídeos curtos e dinâmicos, alinham-se às práticas de multiletramentos, valorizando diferentes linguagens e suportes na construção e no compartilhamento de sentidos.

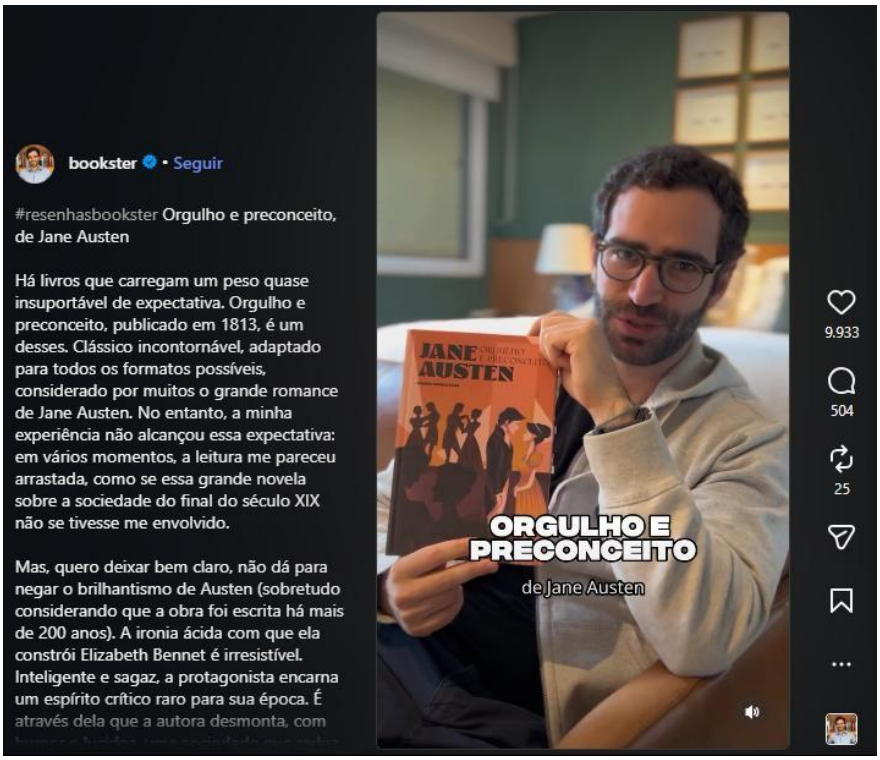
Para melhor ilustrar tais considerações, torna-se operante trazer exemplos concretos, contudo, este escrito limita-se a um *Reel* de um criador de conteúdo literário e *influencer* do *Instagram*, por outro lado, as reflexões resultantes também são aplicáveis as outras plataformas e aos outros criadores que usam o recurso de vídeos curtos, como o *TikTok* e os *Shorts* do *YouTube*.

Ademais, tal exemplo será organizado para vislumbrarmos a questão do paratexto, da metaleitura e do alinhamento às práticas de

multiletramento, demonstrando um cenário em que recursos como os *Reels* não apenas promovem a leitura literária, mas também estimulam reflexões críticas sobre as formas contemporâneas de compartilhar, interpretar e narrar o texto literário.

Com isso em mente, observemos o exemplo disposto na imagem 1:

Imagem 1: *Reel* do criador de conteúdo @bookster sobre a resenha da obra *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen.



Fonte: *Instagram*

A imagem acima expõe um *Reel* do criador de conteúdo brasileiro @bookster (Pedro Pacífico) no *Instagram*, performando uma resenha crítica sobre a obra *Orgulho e Preconceito*, da autora inglesa Jane Austen. Na resenha em vídeo do *Reel*, diante da característica de hipertexto do gênero, @bookster adota uma estratégia discursiva que busca equilibrar a transmissão de informações sobre a obra com práticas de engajamento voltadas à interação com o público, o que corresponde à proposta dos *Reels*, que se caracterizam como vídeos curtos, verticais e virais. Para isso, o criador de conteúdo literário usa de pontos norteadores a fim de estruturar seus argumentos e suas opiniões, ao passo que aborda o enredo, cita curiosidades em torno das adaptações existentes sobre a obra, constrói críticas em relação à experiência estética e, sobretudo, dialoga com o público usuário de maneira simples e objetiva. Nesse último, inclusive, o emissor parece assumir uma postura que remete a uma roda de conversa entre amigos que compartilham de uma mesma paixão, nesse caso, a literatura.

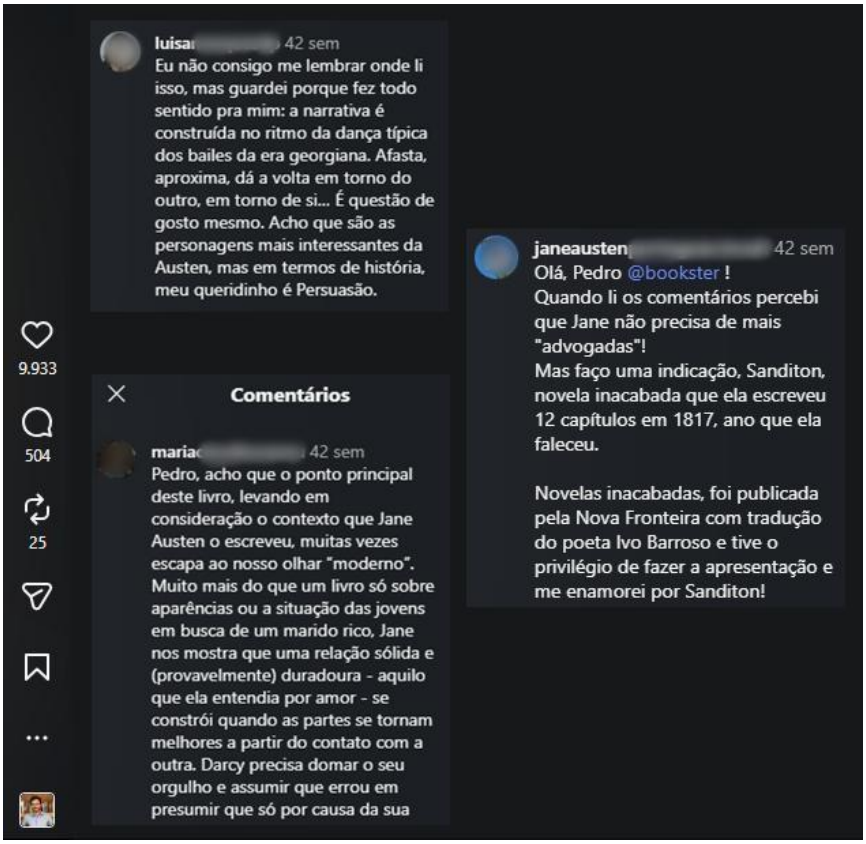
Observando o *Reel* exposto na imagem 1, além da sua composição audiovisual, o recurso apresenta uma resenha textual na parte destinada à descrição do conteúdo. O trecho escrito apresenta leve contraste com a forma falada em vídeo, embora as marcas de estilo linguístico do criador de conteúdo permaneçam. Consequentemente, o usuário é exposto a uma resenha escrita mais usual e oportunizado a colher mais informações sobre a obra analisada. Ademais, o recurso abre espaço para meios de interações de forma multifacetada, permitindo reações, compartilhamentos, salvamento, uso de *hashtags* e comentários. Ou seja, os usuários das plataformas e consumidores do conteúdo exposto podem compartilhar, argumentar, complementar e sugerir perspectivas sobre o texto literário através da sua própria experiência de recepção e interpretação.

Diante disso, nota-se que o exemplo do *Reel* de @bookster evidencia concretamente como as práticas atuais nas mídias sociais podem fomentar discursos colaborativos em torno das obras literárias, permitindo, inclusive, que indivíduos comuns, além dos especialistas, atuem como mediadores culturais. Como consequência, enxerga-se uma revitalização dos discursos em torno da obra discutida, resgates de obras clássicas para novos públicos leitores e ampliação de possibilidades diversas de recepção (Thomas, 2020).

Tais práticas, inclusive, podem ser utilizadas como recursos pedagógicos frente ao que Thomas (2020) pontua como uma ampliação dos paratextos, tornando-se, então, uma espécie de “paratextos digitais”. Logo, vemos que recursos como os *Reels* não apenas possibilitam a exposição do conteúdo principal, que seria a obra, mas também na construção de ambientes que permitam exposições de camadas complementares sobre o que está sendo analisado.

O “paratexto digital”, além do que é exposto pelo criador de conteúdo, pode ser observado nas interações que acompanham o vídeo – como nos comentários evidenciados na imagem 2 abaixo – que reforçam ou até contestam a mensagem principal.

Imagem 2: Comentários no *Reel* de @bookster sobre a obra analisada de Jane Austen.



Fonte: *Instagram*

Vejamos agora os comentários expostos na imagem 2. Diante da reflexão de @bookster na resenha sobre ter experienciado uma leitura “arrastada” em função do estilo narrativo de Jane Austen, a usuária @luisa justifica em seu comentário, através de uma lembrança elucidativa, informando que “a narrativa é construída no ritmo da dança típica dos bailes da era georgiana. Afasta, aproxima, dá a volta em torno do outro, em torno de si...”. Nesse sentido, observa-se um movimento de complemento de informações da obra em questão, mesmo diante do teor interpretativo, auxiliado por uma interação dinâmica e coletiva possibilitada pela multimodalidade do gênero *Reel*.

Consequentemente, ao serem oportunizados como recursos pedagógicos de paratextos dentro ou fora da sala de aula, os *Reels* se mostram como um gênero híbrido discursivo capaz de expandir o sentido do conteúdo das obras analisadas através da sua potencialidade como hipertexto, uma vez que cada *Reel* pode servir como ponto de partida

para múltiplas conexões, direcionando o usuário para outros vídeos, perfis, *hashtags*, tendências e, em especial, para a obra literária alvo da análise e até mesmo para outras obras. O comentário do usuário @janeausten no *Reel* de @bookster, por exemplo, evidencia tal aspecto ao recomendar a leitura de *Sanditon*, narrativa inacabada escrita por Jane Austen em seu ano de falecimento. O perfil, por sua vez, torna-se ainda convidativo ao intitular-se com o nome da autora e ao mencionar sua participação na apresentação da publicação no Brasil da referida obra inacabada.

Nota-se que, além dos elementos textuais, orais e midiáticos que acompanham o texto principal, o gênero híbrido *Reel* constitui um espaço fértil para reflexões diversas sobre a obra literária. Na prática, como bem salienta Thomas (2020), enxerga-se como as plataformas e redes criam novas conexões entre leitores e escritores ao passo que abrem espaço para expressões criativas originais. Ademais, vislumbra-se como as mídias sociais estão transformando a literatura em sua produção, consumo e nas indústrias culturais, consequentemente, pessoas comuns passam a atuar como mediadores e *influencers* culturais, ampliando os discursos colaborativos em torno das obras.

Destarte, tais desdobramentos proporcionados pelo recurso *Reel* podem ultrapassar a função pedagógica restrita ao paratexto, instaurando um cenário convidativo ao desenvolvimento também de metaleituras. Nesse sentido, o *Reel* não apenas complementa o texto, mas abre caminhos para práticas de leitura crítica, estimulando o leitor a questionar e reinterpretar o material analisado.

Na imagem 2, por exemplo, a interação dos usuários nos comentários demonstra esse potencial reflexivo. Além da contribuição da usuária @luisa, observa-se que @maria acrescenta uma ponderação interpretativa ao destacar a importância de compreender o contexto histórico de Jane Austen. Ao advertir sobre os riscos de anacronismos, sua observação – "[...] o ponto principal deste livro, levando em consideração o contexto que Jane Austen o escreveu, muitas vezes escapa ao nosso olhar 'moderno'" – reforça a necessidade de situar a obra em sua época. Tal intervenção amplifica a leitura ao convidar os indivíduos a considerar não apenas o enredo, mas também os aspectos culturais e sociais que moldaram sua produção.

A prática da metaleitura, nesse contexto, ganha relevância como exercício de reflexão crítica sobre o próprio ato de ler, podendo desenvolver múltiplos níveis de análises, como os lexicais, sintáticos, semânticos, sensoriais e discursivos. Assim, o gênero híbrido *Reel* pode se transformar em um mediador entre texto e leitor, ampliando, por

conseguinte, o alcance do texto literário e as diferentes recepções diante dele.

Do ponto de vista pedagógico, o uso dos *Reels* pode ser incorporado em sala de aula como prática colaborativa. Alunos, orientados pelo professor, não apenas podem consumir os comentários já existentes, mas também produzir seus próprios conteúdos nesse formato. Tal prática pode estimular a criatividade, a argumentação e a capacidade de síntese, além de aproximar os estudantes da obra analisada. Nesse sentido, o *Reel* deixa de ser apenas um recurso de introdução e passa a atuar como ferramenta de consolidação de interpretações, permitindo que os alunos amadureçam suas percepções ao longo do processo de leitura.

Diante de um uso como paratexto e como prática de metaleitura, inclusive frente a uma composição multimodal, a dimensão pedagógica dos *Reels* se amplifica ainda ao se alinhar diretamente às práticas de multiletramentos, uma vez que valorizam a diversidade de linguagens e suportes na construção e compartilhamento de sentidos.

O ensino de literatura, nessa perspectiva, dialoga com a pedagogia dos multiletramentos, reconhecendo a comunicação contemporânea por meio de textos multissemióticos. Tal abordagem, consequentemente, fomenta práticas críticas e democráticas, integrando tecnologias e referências culturais já familiares aos estudantes (Rojo; Moura, 2012). Nessa conjuntura, a noção de letramento literário, e aqui destaco a contribuição de Cosson (2006), é também contemplada por evidenciar um processo que ultrapassa barreiras, promovendo diálogos diversos e uma leitura crítica que transforma a literatura em experiência de escrita e reflexão sobre o mundo em volta dos leitores. Ser leitor, especialmente na escola, significa não apenas apreciar a obra, mas também questionar protocolos de leitura e reafirmar valores culturais.

Logo, a multiplicidade de recursos dos *Reels* (visuais, sonoros, verbais e gestuais) permite que diferentes perfis de leitores encontrem pontos de aproximação com a obra, ampliando o alcance interpretativo, assim como as diferentes formas de letramentos, uma vez que o gênero híbrido não apenas dialoga com o texto literário, mas também o reinscreve em um espaço multimodal, em que a leitura pode se transformar em experiência interativa e plural. Então, como recurso pedagógico, os *Reels* podem contribuir para a formação de leitores críticos e produtores de conteúdo, tornando-se, por conseguinte, um aliado na construção de competências leitoras contemporâneas.

Outrossim, recursos multimodais como o *Reel*, quando bem utilizados, podem favorecer não apenas a imersão no hibridismo das mídias, mas também o diálogo entre culturas, especialmente diante do

hibridismo cultural que se manifesta nas práticas discursivas contemporâneas. A circulação de obras clássicas e contemporâneas, nesse contexto, amplia o alcance da literatura, permitindo que diferentes públicos se encontrem em torno de narrativas comuns. Salientando que essa potencialidade precisa ser elencada de forma consciente, evitando que a multiplicidade de linguagens se torne apenas dispersão e garantindo que a literatura seja valorizada em sua dimensão estética e cultural.

Além do mais, como ressaltado no decorrer das elucidações deste escrito, o uso dos *Reels* e de outras ferramentas de vídeos curtos, verticais e virais para fins pedagógicos, de mediação e de promoção da leitura, exige não apenas práticas conscientes, mas também estratégias de regulação capazes de minimizar efeitos adversos. Consequentemente, emergem desafios pedagógicos relevantes que demandam nossa atenção e reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Com enfoque nas discussões sobre metodologias educacionais, processos de ensino da literatura e formação de leitores no contexto brasileiro, este escrito almejou refletir sobre as potencialidades e os desafios pedagógicos do uso de recursos das mídias sociais como instrumentos de mediação e promoção da leitura literária. A análise discursiva em torno dos *Reels* e de ferramentas semelhantes de vídeos curtos, verticais e virais demonstrou como tais recursos se tornaram sintomáticos de uma contemporaneidade multimodal, abrindo espaço para práticas de leitura crítica, interativa e colaborativa, ao mesmo tempo em que revelam tensões e limites que precisam ser considerados no campo pedagógico.

Sobre tais considerações, embora os *Reels* possam ampliar o alcance da literatura e atrair novos públicos, seu uso pedagógico exige cautela, pois a velocidade e a fragmentação próprias desse formato podem induzir a leituras superficiais, dificultando a construção de interpretações mais densas, comprometendo a experiência estética. Além disso, a lógica algorítmica das plataformas tende a privilegiar conteúdos virais e de fácil consumo, o que pode reduzir a diversidade de obras literárias apresentadas e reforçar padrões de consumo cultural pouco críticos.

Consequentemente, o papel do educador torna-se central, uma vez que cabe ao professor mediar o contato dos estudantes com os recursos multimodais, orientando-os para que não se limitem ao consumo passivo, mas que desenvolvam práticas de análise, síntese e reflexão crítica. O educador deve, portanto, equilibrar o uso dos *Reels* como porta

de entrada para a literatura com a valorização da leitura integral das obras, garantindo que o recurso digital não substitua o texto literário, mas funcione como complemento e estímulo.

Na outra via, a responsabilidade dos criadores de conteúdo também merece destaque. *Influencers* literários e produtores de *Reels* precisam reconhecer o impacto de suas práticas discursivas na formação de leitores. Ao optar por estratégias de engajamento, devem prezar também pela qualidade das informações, pela contextualização histórica e cultural das obras e pela promoção de debates que ultrapassem o entretenimento imediato. Destaque-se, por conseguinte, que a superficialidade ou a banalização da literatura em busca de curtidas e visualizações pode comprometer a função formativa desses recursos.

Do mesmo modo, a autoconsciência dos usuários é indispensável, pois os leitores e estudantes que consomem conteúdos literários nas mídias sociais devem desenvolver uma postura crítica diante do que recebem, evitando reduzir sua experiência de leitura às interações rápidas e aos comentários breves. Em vista disso, a consciência de que o *Reel* é apenas uma camada de entendimento em torno da obra pode favorecer uma relação mais madura com a literatura, estimulando o desejo de aprofundamento e de contato direto com o texto integral.

Tratando-se das responsabilidades que educadores, criadores de conteúdos, leitores e alunos devem se atentar, é igualmente necessário ressaltar a problemática apontada por estudos recentes diante das adversidades do uso excessivo de recursos como os *Reels*. Pesquisas como as de Ãskaree, Zaman e Khan (2025) indicam que a exposição excessiva a vídeos curtos pode intensificar a procrastinação, em razão do formato imersivo e dos algoritmos que reforçam o escapismo por meio de recompensas dopaminérgicas. Já Arouch *et al.* (2025) alertam para os impactos sobre funções cognitivas, como atenção e memória, especialmente entre a Geração Z, que tendem a ser usuários assíduos das mídias sociais. O uso desmedido pode comprometer funções executivas, aumentar a ansiedade e favorecer comportamentos compulsivos, o que exige reflexão crítica sobre os limites pedagógicos desses recursos.

Por fim, apesar de termos discutido neste escrito sobre o uso do texto literário em uma dimensão pedagógica, é preciso reafirmar que a literatura não pode ser reduzida a um recurso pedagógico instrumental. A escola e seus educadores devem oportunizar também a leitura literária como experiência estética e de fruição, permitindo que os estudantes vivenciem o prazer da leitura, a riqueza da linguagem e a profundidade das narrativas. Logo, os *Reels* e demais ferramentas digitais podem ser aliados nesse

processo, mas não substituem o contato direto com o texto integral. A formação de leitores críticos e sensíveis depende, sobretudo, da valorização da obra literária em sua totalidade, mesmo que em diálogo com os recursos multimodais que a contemporaneidade oferece.

REFERÊNCIAS

AROUCH, Sara et al. **The impact of short-form video use on cognitive and mental health outcomes: a systematic review**. medRxiv, 2025.

ÃSKAREE, Leenah; ZAMAN, Hoorain; KHAN, Maheen. Impact of Instagram Reels on the level of procrastination among young adults. **The Critical Review of Social Sciences Studies**, v. 3, n. 2, p. 998-1020, 2025.

BOOKSTER. **Perfil no Instagram**. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/bookster/. Acesso em: 10 jun. 2026.

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

GENETTE, Gérard. **Paratexts: thresholds of interpretation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

INSTAGRAM. **Introducing Instagram Reels**. Disponível em: https://about.instagram.com/blog/announcements/introducing-instagram-reels-announcement. Acesso em: 10 jun. 2026.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MENON, Devadas. Factors influencing Instagram Reels usage behaviours: an examination of motives, contextual age and narcissism. **Telematics and Informatics Reports**, v. 5, 100007, 2022.

REDDAN, Bronwyn et al. **Social reading cultures on BookTube, Bookstagram, and BookTok**. [S. l.]: Routledge, 2024.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2025.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

THOMAS, Bronwen. **Literature and social media**. London: Routledge, 2020.



Capítulo 26

Recursos didáticos alternativos para o ensino de química e de biologia: potencializando o aprendizado

Soraia Carvalho de Souza

Os recursos didáticos desempenham um papel fundamental no ensino de Química e Biologia ao favorecerem a compreensão de conceitos frequentemente considerados abstratos e complexos, como reações químicas, estruturas celulares e processos genéticos. Ao transformar conteúdos teóricos em experiências visuais, concretas e interativas, esses recursos contribuem para a construção de aprendizagens mais significativas, estimulam a participação ativa dos estudantes, desenvolvem habilidades de raciocínio e promovem uma maior articulação entre teoria e prática. Dessa forma, ultrapassam os limites do livro didático tradicional e possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, contextualizados e inclusivos.

Nesse contexto, o Labrinco – Laboratório de Recursos Didáticos e Inclusão da Universidade Estadual da Paraíba, Campus João Pessoa – desenvolve pesquisas voltadas à produção e à divulgação de recursos didáticos de baixo custo destinados às diferentes etapas de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Suas ações buscam oferecer estratégias pedagógicas inovadoras que contribuam para superar limitações do ensino tradicional, despertando o interesse, a curiosidade e o protagonismo de estudantes com e sem deficiência.

Este estudo tem por objetivo analisar as contribuições e potencialidades dos recursos didáticos de Química e Biologia confeccionados pelo Labrinco, destacando sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem nessas áreas do conhecimento. Parte-se do pressuposto de que a utilização de materiais didáticos alternativos e interativos favorece a construção significativa do conhecimento e promove práticas pedagógicas mais participativas, investigativas e contextualizadas.

A pesquisa se caracteriza como um relato de experiência (RE), de natureza descritiva e observacional, desenvolvida a partir da sistematização de uma vivência acadêmica voltada à elaboração e à aplicação de recursos didáticos alternativos para o ensino de Química e Biologia e foi realizada por meio de exposições, feiras de conhecimento e de profissões em instituições de ensino e visitações in loco ao Labrinco. Os participantes da investigação, constituídos por docentes e discentes do Ensino Fundamental, Médio e Superior, conheceram as instalações do laboratório, interagiram com os materiais produzidos e avaliaram os recursos didáticos apresentados.

Os recursos de Química contemplam conteúdos relacionados aos elementos químicos, à tabela periódica, às ligações químicas, à formação

de íons e moléculas e aos materiais de laboratório de Ciências. Já os recursos de Biologia abordam conteúdos de Genética, incluindo o quadro de Punnett, as Leis de Mendel, a estrutura do DNA e a tipagem sanguínea do sistema ABO, além de atividades lúdicas de adivinhação aplicadas às duas disciplinas.

Ao apresentar e analisar os recursos didáticos desenvolvidos pelo Labrinco, pretendemos contribuir não apenas para a ampliação das possibilidades de ensino de Química e Biologia, mas também para a formação inicial e continuada de professores da área de Ciências da Natureza. A socialização de experiências, metodologias e materiais de baixo custo oferece subsídios para que docentes e futuros docentes possam repensar suas práticas pedagógicas, incorporando estratégias mais dinâmicas, inclusivas e contextualizadas. Nesse sentido, o material constitui um instrumento de apoio à prática educativa, incentivando a adoção de abordagens que favoreçam a aprendizagem significativa, o protagonismo estudantil e a democratização do acesso ao conhecimento científico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os recursos didáticos alternativos têm se destacado no contexto educacional contemporâneo por possibilitarem práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e centradas no estudante. Esses recursos compreendem uma ampla variedade de materiais e estratégias, tais como jogos educativos, modelos tridimensionais, experimentos de baixo custo, recursos digitais, materiais recicláveis e metodologias ativas, que complementam ou substituem práticas tradicionais de ensino. A utilização desses recursos tem demonstrado potencial para favorecer uma aprendizagem mais significativa, uma vez que promove a participação ativa dos estudantes e a construção do conhecimento de maneira contextualizada.

De acordo com Sousa *et al*. (2024), os recursos didáticos alternativos representam importantes ferramentas pedagógicas para o ensino de Ciências Naturais, pois possibilitam a aproximação entre os conteúdos teóricos e a realidade vivenciada pelos estudantes. Os autores destacam que a diversificação dos recursos pedagógicos contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e motivador, favorecendo a compreensão de conceitos que, muitas vezes, são considerados abstratos pelos discentes.

Nesse contexto, estudos recentes evidenciam que a utilização de estratégias inovadoras de ensino, especialmente aquelas baseadas em

atividades práticas e interativas, promove maior engajamento dos estudantes e melhora os resultados de aprendizagem. Segundo Laid e Adlaon (2025), abordagens que integram atividades práticas, recursos tecnológicos e metodologias centradas no aluno contribuem significativamente para o desenvolvimento da compreensão conceitual, do pensamento crítico e das habilidades de resolução de problemas. Além disso, tais estratégias favorecem a autonomia dos estudantes, estimulando-os a assumir um papel mais ativo no próprio processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à aprendizagem significativa. A utilização de recursos alternativos permite que os estudantes estabeleçam relações entre os conhecimentos prévios e as novas informações, facilitando a construção de conceitos científicos. Quando o estudante manipula materiais, participa de experimentos ou interage com recursos visuais e tecnológicos, ele passa a atribuir maior significado aos conteúdos estudados, favorecendo a retenção e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

Os recursos didáticos alternativos também contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais e colaborativas. Muitas dessas estratégias são desenvolvidas por meio de atividades em grupo, incentivando a comunicação, a cooperação e o compartilhamento de ideias. Ademais, a diversidade de recursos possibilita atender diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, tornando o ensino mais inclusivo e acessível.

Dessa forma, a literatura científica recente aponta que os recursos didáticos alternativos constituem instrumentos pedagógicos fundamentais para a promoção de uma educação mais participativa e significativa. Quando planejados de acordo com os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos estudantes, esses recursos potencializam o processo educativo ao favorecerem o engajamento, a compreensão conceitual, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção colaborativa do conhecimento.

A eficácia dos recursos didáticos alternativos pode ser compreendida à luz das teorias contemporâneas da aprendizagem. Ausubel (2003) e Moreira (2011) acreditam que os alunos são mais propensos a aprender de forma significativa quando percebem a relevância e o valor do material de aprendizagem. Para isso, os professores devem buscar conectar o conteúdo com as experiências pessoais dos alunos, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo. Um dos pilares da teoria de Ausubel é a importância do conhecimento pré-existente na estrututra cognitiva do aluno. O

conhecimento prévio atua como um ponto de ancoragem para novas informações, permitindo que os alunos façam conexões significativas e compreendam o novo material em um contexto mais amplo.

Portanto, da interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos resultaria a aprendizagem significativa, de maneira progressiva. Nesse sentido, os recursos didáticos, especialmente aqueles que possibilitam a experimentação, a manipulação e a representação visual de conceitos, favorecem a atribuição de significados aos conteúdos científicos, tornando o processo de aprendizagem mais consistente e duradouro.

Sob a perspectiva construtivista de Jean Piaget, o conhecimento é construído por meio da interação ativa do sujeito com o objeto de aprendizagem, Piaget (1998; 2012). De forma complementar, Lev Vygotsky destaca a importância das interações sociais e da mediação pedagógica para o desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2007; 2008). Os recursos didáticos alternativos, ao promoverem atividades colaborativas, investigativas e interativas, constituem importantes instrumentos mediadores da aprendizagem, favorecendo a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

No contexto do ensino de Química e Biologia, a utilização de recursos didáticos alternativos torna-se ainda mais relevante devido ao elevado grau de abstração presente em muitos conteúdos dessas disciplinas, Piaget (2012), Vygotsky (2007), Moraes e Mancuso (2004).

Conceitos relacionados à estrutura atômica, às ligações químicas, à genética, às estruturas celulares e aos processos metabólicos, por exemplo, frequentemente representam desafios à compreensão dos estudantes quando abordados apenas por meio de exposições teóricas e materiais convencionais. Nesse cenário, modelos tridimensionais, jogos educativos, experimentos e materiais manipuláveis possibilitam a concretização de fenômenos científicos e favorecem a visualização de processos que não podem ser observados diretamente.

Além de contribuírem para a aprendizagem conceitual, os recursos didáticos desempenham papel fundamental na promoção da alfabetização científica e da formação cidadã, Chassot (2018), Sasseron e Carvalho (2011). Ao possibilitarem a contextualização dos conteúdos e sua relação com situações do cotidiano, esses recursos estimulam a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico, competências indispensáveis para que os estudantes possam interpretar informações científicas, tomar decisões fundamentadas e atuar de maneira responsável diante dos desafios sociais, tecnológicos e ambientais da contemporaneidade.

Por fim, destaca-se que a produção e utilização de recursos didáticos também representam importantes oportunidades para a formação inicial e continuada de professores, Imbernón (2011) e Tardif (2014). O planejamento, a elaboração e a aplicação desses materiais incentivam práticas pedagógicas reflexivas e inovadoras, contribuindo para o desenvolvimento de competências docentes relacionadas à criatividade, à inclusão - CAST (2024) e UNESCO (2017), à contextualização do conhecimento científico e à construção de ambientes de aprendizagem mais participativos, acessíveis e significativos.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência (RE), de natureza descritiva e observacional, desenvolvido a partir da sistematização de uma vivência acadêmica voltada à elaboração e à aplicação de recursos didáticos alternativos para o ensino de Química e Biologia. O relato de experiência constitui uma modalidade de produção científica que descreve intervenções realizadas nos contextos de ensino, pesquisa ou extensão, articulando a prática vivenciada à fundamentação teórica e à reflexão crítica, de modo a contribuir para a construção e a disseminação do conhecimento (Córdula; Nascimento, 2018).

O caráter descritivo da pesquisa fundamenta-se na busca por compreender e apresentar as características do fenômeno investigado, descrevendo as ações desenvolvidas, o contexto de aplicação, as percepções dos participantes e os resultados observados. De acordo com Gil (2017), as pesquisas descritivas têm como objetivo retratar as características de uma população ou fenômeno, possibilitando a identificação de relações entre as variáveis estudadas.

Quanto ao delineamento observacional, a investigação baseou-se na observação sistemática das atividades realizadas, registrando as interações, as reações do público-alvo e os resultados obtidos, sem manipulação das variáveis ou interferência experimental. Nesse tipo de pesquisa, os fenômenos são analisados em seu contexto natural, permitindo compreender sua ocorrência e identificar padrões de comportamento ou aprendizagem (Hulley et al., 2022).

Assim, a metodologia adotada permitiu registrar e sistematizar o desenvolvimento, a aplicação e a avaliação dos recursos didáticos alternativos de Química e Biologia, favorecendo uma análise crítica e fundamentada de suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, bem como de seu potencial para promover práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e contextualizadas.

Os participantes da investigação foram constituídos por docentes e discentes do Ensino Fundamental, Médio e Superior que participaram de atividades de visitação ao Labrinco, exposições itinerantes em instituições de ensino e eventos científicos e extensionistas. Durante essas atividades, os participantes conheceram as instalações do laboratório, interagiram com os materiais produzidos, manipularam os recursos didáticos de Química e Biologia e compartilharam suas percepções acerca da aplicabilidade, da relevância pedagógica e do potencial desses materiais para a compreensão de conteúdos científicos.

A produção dos dados ocorreu por meio de observações sistemáticas, registros fotográficos, relatos dos participantes e instrumentos de avaliação aplicados durante as ações desenvolvidas.

Destaca-se que o Labrinco constitui um espaço de ensino, pesquisa e extensão universitária voltado à concepção, produção e divulgação de recursos didáticos de baixo custo, inclusivos e acessíveis. Os materiais confeccionados são elaborados com a finalidade de favorecer a contextualização dos conteúdos científicos, estimular a participação ativa dos estudantes e contribuir para a democratização do conhecimento, atendendo às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem.

Para fins de organização didática e de melhor compreensão, este capítulo encontra-se estruturado em cinco seções, nas quais são apresentadas algumas das visitações realizadas in loco no Labrinco, as exposições promovidas em escolas e eventos científicos, como o Encontro de Genética do Nordeste e o Seminário e Exposição sobre Profissões 2025, bem como registros fotográficos e descrições dos recursos didáticos de Química e Biologia desenvolvidos pelo laboratório. Essa organização busca evidenciar não apenas os materiais produzidos, mas também os processos de interação, divulgação científica e formação docente proporcionados pelas ações do Labrinco.

Parte 1 – Registros de Visitas ao Labrinco

Esta seção apresenta registros de algumas visitas realizadas por professores e estudantes ao Labrinco – Laboratório de Recursos Didáticos e Inclusão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus João Pessoa/PB. Os registros fotográficos dessas atividades estão apresentados nas Figuras 1 a 4.

Figuras de 1 a 4 – Visitação de professores e alunos ao Labrinco – Laboratório de Recursos Didáticos e Inclusão da UEPB/CCBSA.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

Durante as visitações ao Labrinco, os participantes conheceram as instalações do referido laboratório, conheceram e interagiram com os materiais produzidos, manipularam os recursos didáticos de Química e Biologia e compartilharam suas percepções acerca da aplicabilidade, da relevância pedagógica e do potencial desses materiais para a compreensão de conteúdos científicos. Além disso, destacaram a importância desses recursos como instrumentos facilitadores da aprendizagem, capazes de tornar conceitos abstratos mais concretos e acessíveis, despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, promover maior participação nas atividades propostas e favorecer a construção de conhecimentos de forma mais dinâmica, significativa e inclusiva.

Os participantes também ressaltaram a relevância do Labrinco como espaço de formação, inovação pedagógica e divulgação científica, contribuindo para o fortalecimento das práticas de ensino em Ciências da Natureza.

Parte 2 – Registros das Exposições dos Recursos Didáticos do Labrinco

Esta seção apresenta os registros das exposições dos recursos didáticos desenvolvidos pelo Labrinco – Laboratório de Recursos Didáticos e Inclusão da UEPB/CCBSA – realizadas em escolas públicas dos municípios de João Pessoa/PB, Lucena/PB e Ingazeira/PE. As ações tiveram como finalidade socializar os materiais produzidos pelo laboratório, promover sua aplicação em contextos educacionais reais e possibilitar a interação de estudantes e professores com os recursos didáticos de Química e Biologia. Além disso, as exposições permitiram a avaliação dos materiais quanto à sua aplicabilidade, potencial pedagógico e contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. Os registros fotográficos dessas atividades estão apresentados nas Figuras 5 a 8.

Figuras de 5 a 8 – Exposição dos Recursos Didáticos do Labrinco – Laboratório de Recursos Didáticos e Inclusão da UEPB/CCBSA em escolas públicas João Pessoa/PB, Lucena/PB e Ingazeira/PE.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

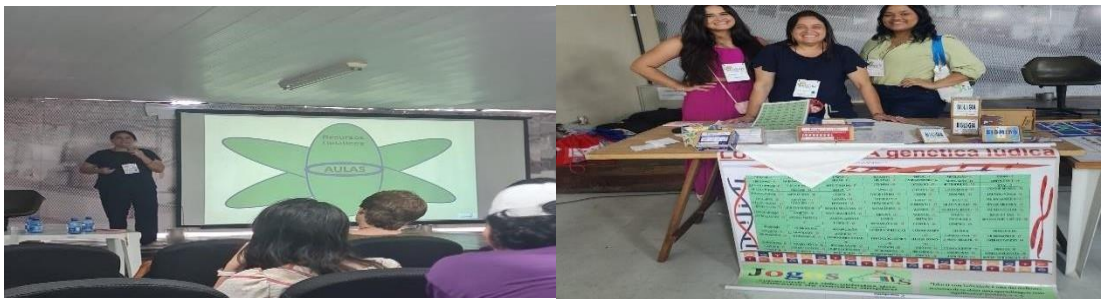
As exposições dos recursos didáticos de Química e Biologia desenvolvidas pelo Labrinco – Laboratório de Recursos Didáticos e Inclusão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus João Pessoa/PB, em escolas públicas dos estados da Paraíba e de Pernambuco constituíram importantes ações de divulgação científica, extensão universitária e formação educacional. Essas atividades possibilitaram a aproximação entre a universidade e a comunidade escolar, promovendo a socialização de conhecimentos científicos por meio de estratégias pedagógicas inovadoras, lúdicas e inclusivas.

Durante as exposições, estudantes e professores tiveram a oportunidade de conhecer, manipular e interagir com diversos recursos didáticos confeccionados pelo laboratório, contemplando conteúdos de Química e Biologia frequentemente considerados abstratos e de difícil compreensão. Entre os materiais apresentados destacam-se recursos relacionados aos elementos químicos, à tabela periódica, às ligações químicas, à formação de íons e moléculas, aos materiais de laboratório de Ciências, bem como recursos voltados ao ensino de Genética, incluindo o quadro de Punnett, as Leis de Mendel, a estrutura do DNA e a tipagem sanguínea do sistema ABO.

Parte 3 – Palestra e Exposição dos Recursos Didáticos do Labrinco no XXIV Encontro de Genética do Nordeste (ENGENE)

Esta seção apresenta os registros da palestra e da exposição dos recursos didáticos desenvolvidos pelo Labrinco – Laboratório de Recursos Didáticos e Inclusão da UEPB/CCBSA – durante o XXIV Encontro de Genética do Nordeste (ENGENE), conforme ilustrado nas Figuras 9 e 10.

Figuras de 9 a 10 – Palestra e exposição dos recursos didáticos do Labrinco no XXIV ENGENE – Encontro de Genética do Nordeste.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

A palestra realizada no XXIV Encontro de Genética do Nordeste (ENGENE) representou um importante espaço de divulgação científica e de compartilhamento de experiências pedagógicas desenvolvidas pelo Labrinco. A atividade possibilitou a apresentação das propostas e dos recursos didáticos confeccionados pelo laboratório, evidenciando suas potencialidades para o ensino de Química e Biologia e promovendo reflexões acerca da necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, contextualizadas e inclusivas.

Entre as principais contribuições da palestra, destaca-se a ampliação do diálogo entre a Universidade e a comunidade acadêmica, favorecendo a troca de conhecimentos entre professores, pesquisadores, licenciandos e estudantes de diferentes instituições brasileiras. O

momento também permitiu a disseminação de metodologias inovadoras voltadas ao ensino das Ciências da Natureza, incentivando a utilização de recursos didáticos alternativos como instrumentos mediadores da aprendizagem e facilitadores da compreensão de conceitos científicos frequentemente considerados abstratos.

Parte 4 – Exposição dos Recursos Didáticos do Labrinco no SEMEP 2025 Seminário e Exposição sobre Profissões

Esta seção apresenta os registros da participação do Labrinco – Laboratório de Recursos Didáticos e Inclusão da UEPB/CCBSA – no SEMEP 2025 – Seminário e Exposição sobre Profissões, conforme ilustrado nas Figuras 11 e 12.

Figuras de 11 a 12 – Exposição dos recursos didáticos do Labrinco no SEMEP - Seminário e Exposição sobre profissões 2025.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

A participação no SEMEP permitiu evidenciar o potencial pedagógico dos materiais produzidos pelo Labrinco, demonstrando como recursos didáticos alternativos, interativos e de baixo custo podem contribuir para tornar o ensino

das Ciências da Natureza mais dinâmico, contextualizado e inclusivo. Além disso, a exposição favoreceu o compartilhamento de experiências, o estímulo à curiosidade científica e a valorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela Universidade Estadual da Paraíba, ressaltando a importância da formação científica e da inovação pedagógica na construção de práticas educativas mais significativas desenvolvidas pelos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas.

Parte 5 – Registros Fotográficos dos Recursos Didáticos de Química e Biologia Desenvolvidos pelo Labrinco

Esta seção apresenta os registros fotográficos de alguns dos recursos didáticos de Química e Biologia produzidos pelo Labrinco – Laboratório de Recursos Didáticos e Inclusão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CCBSA), conforme ilustrado nas Figuras 13 a 16.

Figuras de 13 a 16 – Recursos didáticos de Química e Biologia produzidos pelo Labrinco.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2026.

Os materiais confeccionados refletem o compromisso do Labrinco com a produção de recursos pedagógicos inovadores, acessíveis e de baixo custo, destinados a favorecer o ensino e a aprendizagem nas Ciências da Natureza.

Os recursos didáticos foram concebidos com o propósito de facilitar a compreensão de conteúdos científicos frequentemente considerados abstratos, possibilitando a visualização, a manipulação e a contextualização de conceitos de Química e Biologia. Além de contribuírem para a aprendizagem significativa, esses materiais promovem a participação ativa dos estudantes, despertam o interesse pela Ciência e incentivam práticas pedagógicas mais dinâmicas, investigativas e inclusivas.

Os registros apresentados evidenciam, ainda, o potencial dos recursos didáticos como instrumentos de mediação pedagógica, de divulgação científica e de formação docente, reafirmando o papel do Labrinco como um espaço de ensino, pesquisa e extensão

comprometido com a inovação educacional e com a democratização do conhecimento científico.

ANALISANDO OS RESULTADOS

Os resultados apresentados evidenciam que as ações desenvolvidas pelo Labrinco transcendem a simples exposição de recursos didáticos, configurando-se como uma estratégia de articulação entre ensino, pesquisa, extensão e divulgação científica. As percepções manifestadas pelos participantes indicam que a interação com os materiais favoreceu não apenas o interesse pelos conteúdos científicos, mas também a compreensão de conceitos tradicionalmente considerados abstratos nas áreas de Química e Biologia. Esses achados corroboram estudos que defendem que a utilização de recursos didáticos concretos, manipuláveis e contextualizados potencializa os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que favorece a construção ativa do conhecimento e amplia as possibilidades de mediação pedagógica (Ausubel, 2003; Vygotsky, 2007).

Sob a perspectiva da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003), observa-se que os recursos produzidos pelo Labrinco funcionam como elementos facilitadores da relação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os novos conceitos científicos. A possibilidade de manipulação dos materiais, aliada às explicações e discussões promovidas durante as atividades, contribui para a atribuição de significado aos conteúdos, reduzindo a memorização mecânica e favorecendo uma aprendizagem mais duradoura e contextualizada.

Os resultados também podem ser compreendidos à luz da abordagem socioconstrutivista de Vygotsky (2007), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos e instrumentos culturais. Nesse contexto, os recursos didáticos assumem o papel de mediadores da aprendizagem, favorecendo o diálogo entre estudantes, professores e extensionistas e criando condições para que conceitos científicos sejam apropriados de forma colaborativa. A participação ativa observada durante as exposições reforça a importância de metodologias que deslocam o estudante de uma posição passiva para uma atuação protagonista na construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização dos recursos didáticos de baixo custo e acessíveis. A literatura em Ensino de Ciências tem destacado que a escassez de laboratórios e de materiais

especializados constitui um dos principais desafios enfrentados por escolas públicas brasileiras. Nesse cenário, a produção

de recursos alternativos representa uma estratégia viável para democratizar o acesso às práticas experimentais e investigativas, permitindo que conteúdos complexos sejam explorados por meio de materiais de fácil reprodução e adaptação (Krasilchik, 2019). Os resultados obtidos pelo Labrinco reforçam essa perspectiva ao evidenciarem que a qualidade da aprendizagem não depende exclusivamente de equipamentos sofisticados, mas da intencionalidade pedagógica que orienta o uso dos recursos.

A expressiva aceitação dos materiais pelos professores também revela seu potencial para a formação docente. Conforme discutem Carvalho (2013) e Nóvoa (2019), a inovação pedagógica não está apenas relacionada à introdução de novos materiais, mas à reflexão crítica sobre as práticas de ensino e à capacidade do professor de construir experiências de aprendizagem mais investigativas, contextualizadas e participativas. Nesse sentido, o Labrinco consolida-se como um espaço formativo que contribui para o desenvolvimento profissional de licenciandos e docentes da educação básica, estimulando a produção, adaptação e utilização de recursos pedagógicos inovadores.

As atividades extensionistas realizadas em escolas públicas, bem como a participação em eventos científicos, evidenciam ainda o papel social da universidade na democratização do conhecimento científico. A aproximação entre universidade e comunidade escolar constitui um dos princípios fundamentais da extensão universitária, promovendo a circulação do conhecimento em uma perspectiva dialógica e transformadora (Freire, 1996). Assim, as exposições e palestras desenvolvidas pelo Labrinco não apenas divulgaram conhecimentos científicos, mas também possibilitaram espaços de diálogo, troca de experiências e fortalecimento das relações entre educação superior e educação básica.

No campo da divulgação científica, os resultados demonstram que a utilização de recursos didáticos amplia o potencial comunicativo das ações extensionistas, tornando a Ciência mais acessível a diferentes públicos. Ao favorecer experiências práticas e participativas, essas iniciativas contribuem para a alfabetização científica, compreendida como a capacidade de interpretar, compreender e utilizar conhecimentos científicos para a participação crítica na sociedade (Chassot, 2018; Sasseron & Carvalho, 2011). A curiosidade, o interesse e o envolvimento observados entre estudantes e professores indicam que tais estratégias favorecem não apenas a aprendizagem de conteúdos

específicos, mas também uma aproximação mais positiva com a Ciência.

Entretanto, embora as percepções dos participantes evidenciem elevado reconhecimento do potencial pedagógico dos recursos, e dessa forma, ainda que demonstrem forte aceitação e indiquem contribuições relevantes para os processos de ensino e aprendizagem, não permitem, isoladamente, mensurar o impacto direto dos recursos sobre o desempenho acadêmico ou sobre a aprendizagem em longo prazo. Essa constatação aponta para a necessidade de pesquisas futuras que utilizem instrumentos de avaliação quantitativos e qualitativos, comparando diferentes estratégias didáticas e investigando os efeitos da utilização desses materiais em distintos contextos educacionais.

De modo geral, os resultados confirmam que o Labrinco constitui um ambiente de inovação pedagógica, formação docente, extensão universitária e divulgação científica, cujas ações estão alinhadas às principais discussões contemporâneas do Ensino de Ciências. A produção de recursos didáticos acessíveis, manipuláveis e inclusivos demonstra potencial para favorecer a aprendizagem significativa, estimular a participação ativa dos estudantes, fortalecer a alfabetização científica e aproximar a universidade da comunidade, reafirmando o papel social da educação superior na construção de uma educação científica mais democrática, contextualizada e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados evidenciam que as ações desenvolvidas pelo Labrinco contribuíram para fortalecer o ensino, a extensão e a divulgação científica por meio da utilização de recursos didáticos inovadores, acessíveis e de baixo custo. As visitações, exposições e palestras possibilitaram a interação direta de estudantes, professores e licenciandos com materiais destinados ao ensino de Química e Biologia, favorecendo a compreensão de conteúdos científicos frequentemente considerados abstratos.

As percepções registradas durante as atividades demonstraram, de forma consistente, que os recursos didáticos foram reconhecidos como instrumentos capazes de facilitar a aprendizagem, despertar o interesse pela Ciência, estimular a participação dos estudantes e tornar as práticas pedagógicas mais dinâmicas, contextualizadas e inclusivas. Além disso, as ações extensionistas promoveram a aproximação entre a universidade

e a comunidade escolar, ampliando a socialização do conhecimento científico e fortalecendo a formação inicial e continuada de professores.

As evidências obtidas ao longo das diferentes atividades convergem para o potencial dos recursos didáticos como mediadores da aprendizagem e da alfabetização científica, corroborando estudos que destacam a importância de metodologias ativas, materiais manipuláveis e práticas contextualizadas para o ensino das Ciências da Natureza.

Por fim, os resultados reafirmam o papel do Labrinco como um espaço de inovação pedagógica, produção de recursos educacionais e integração entre ensino, pesquisa e extensão, demonstrando que iniciativas dessa natureza podem contribuir significativamente para a qualificação das práticas educativas e para a democratização do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que sinalizam a importância de estudos futuros que avaliem os impactos desses recursos sobre a aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, A. M. P. de (org.). **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024.

CHASSOT, A.. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2018.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. **A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em: Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientfico. Acesso em: 28 jun. 2026.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M.. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. Editora: Gen Atlas, 2017. HULLEY, S. B.; CUMMINGS, S. R.; BROWNER, W. S.; GRADY, D. G.; NEWMAN, T. B. **Designing Clinical Research**. 5. ed. Philadelphia: Wolters Kluwer, 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASILCHIK, M.. **Prática de ensino de Biologia**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2019.

LAID, S. M. T.; ADLAON, M. S. **A Systematic Review of Innovative Teaching Strategies in Science**: Exploring Hands-on Learning, Technology Integration, and Student-Centered Approaches. 2025.

MORAES, R.; MANCUSO, R. **Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

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

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SOUSA, C. L. L. de et al. A potencialidade dos recursos didáticos alternativos no aprimoramento do ensino e aprendizagem de ciências

naturais. Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 7, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.7-464.

SOUZA, S. C., LIMA, Y. D., e VIEGAS, L. O. **Formando moléculas químicas de forma lúdica**. Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, v. 1, p. 1, 2023.

_____. **Biominó - o gigante lúdico da Biologia**. Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, v. 19, p. 1, 2023.

SOUZA, S. C., VIEGAS, L. O., e LIMA, Y. D. **Aprendizagem significativa com o uso de recursos didáticos em sala de aula para alunos com ou sem eficiência visual**. Anais do V CINTEDI referente ao ISSN 2359-2915. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



Capítulo 27

Da pirâmide social à salada de frutas: estratégias inclusivas no ensino da Revolução Francesa na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem

Isadora de Mélo Escarrone Costa
Giovana Cerqueira Lopes Nunes
Raquel Silva Teixeira de Miguel
Thayane Azevedo

Na atualidade, observa-se uma crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas que dialoguem com a diversidade presente nas salas de aula. Segundo os dados do Censo Escolar de 2024, o Brasil registrou cerca de 2,07 milhões de matrículas na educação especial, e cerca de 92,6% desses estudantes estão em classes regulares de ensino. Tais dados evidenciam uma tendência de ampliação da inclusão escolar no país, no entanto, a democratização do ensino não é somente para reconhecê-los e oferecer acesso, mas valorizar as diferenças e garantir a diversidade e equidade.

Quando assume-se o compromisso pela Educação para Todos compreende-se que o mesmo caminho não será proveitoso para todos os sujeitos, e por esta razão, é necessário fornecer recursos que atendam a cada indivíduo. Acreditamos que não existe uma receita para incluir, e sim o planejamento intencional de ações que contemplem às necessidades dos estudantes atrelado a disponibilização de materiais e de estratégias diferenciadas para atender a todos e a cada um.

Diante dessa realidade, é de suma importância a adoção de práticas que respondam a essa diversidade de perfis dos estudantes, incluindo aqueles que têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, considera-se estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) questões centrais para garantir acessibilidade, participação e engajamento de todos os estudantes em um movimento de construção coletiva do conhecimento.

O DUA, de forma geral, segundo Marin e Braun (2020), Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022), pode ser visto como uma abordagem didática que propõe múltiplos meios de apresentação, expressão e engajamento para acomodar diferentes formas de aprendizagem. Esses princípios, unidos, se alinham ao imperativo ético da educação inclusiva e democrática, capaz de envolver todos os alunos em processos de aprendizagem significativos e que contribuam para o pleno desenvolvimento e participação.

Partimos, então, da premissa que a escola para todos deve refletir uma prática onde reconhecer as diferenças signifique potencializar a diversidade em prol do desenvolvimento individual e coletivo, no qual a organização do processo de ensino acomoda os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem numa perspectiva sócio-histórica de promoção de espaço de diálogo e crescimento em sociedade.

Nesse sentido, a presente experiência, desenvolvida em um Colégio localizado no Rio de Janeiro, foi realizada com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, composta por 35 estudantes com diferentes

perfis de aprendizagem, entre eles três alunos com TDAH, um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1 de suporte e um estudante identificado com altas habilidades/superdotação e TEA.

Tratava-se de uma turma bastante comunicativa, com maior interesse por atividades práticas em detrimento de abordagens exclusivamente teóricas. Ao mesmo tempo, revelava-se agitada, porém participativa quando devidamente engajada pelas propostas pedagógicas. Considerando essa diversidade de perfis e dinâmicas, bem como a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas, buscou-se integrar enfoques pedagógicos inclusivos ao ensino de História, promovendo uma abordagem concreta e vivencial para temas complexos, como a Revolução Francesa, a fim de ampliar a compreensão dos educandos acerca da estrutura social e política desse momento histórico.

Diante deste contexto, o trabalho em tela busca apresentar uma possibilidade de prática escolar com base no Desenho Universal para Aprendizagem com o intuito de demonstrar um planejamento de uma aula em uma perspectiva inclusiva que respeita e valoriza as diferenças.

Além disso foi elaborado e metodologicamente construído a partir de de uma abordagem qualitativa delineado como um relato de experiência, que para além da descrição de uma experiência vivenciada (experiência próxima) busca também a "valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação critica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)." (Mussi, Flores e Almeida, 2021, p.64).

SITUAÇÃO CURRICULAR E CONCEITUAL: OS DESAFIOS DO ENSINO DA REVOLUÇÃO FRANCESA E A PERSPECTIVA DO DUA

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (Brasil, 2018), o 8º ano do Ensino Fundamental constitui o momento em que os estudantes são introduzidos ao estudo das grandes revoluções que marcaram a transição da Idade Moderna para a Contemporaneidade. Nesse contexto, a Revolução Francesa aparece como eixo estruturante das transformações políticas, sociais e econômicas do período, articulando-se às demais rupturas que caracterizaram o mundo dos séculos XVII a XIX.

Ao situar a Revolução Francesa entre os conteúdos basilares do 8º ano, a BNCC reforça sua importância para a compreensão das dinâmicas de transformação que moldaram a emergência das sociedades contemporâneas não apenas na Europa, mas no mundo. O documento

orienta que a abordagem desse processo deve contemplar seus contextos, causas e consequências, bem como os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, que influenciaram fortemente a formação das constituições modernas, o desenvolvimento da cidadania e a consolidação dos direitos civis. A BNCC também destaca que os estudantes devem ser capazes de analisar diferentes narrativas históricas, comparando versões, identificando disputas de interpretação e reconhecendo os impactos da Revolução Francesa tanto na Europa quanto nas sociedades americanas.

Além das diretrizes oficiais, a própria Historiografia vem se afastando gradualmente de perspectivas centradas em "grandes homens", seus "grandes feitos" e acontecimentos isolados, dando lugar a abordagens que valorizam processos estruturais, conflitos sociais, práticas culturais e o protagonismo de grupos historicamente silenciados. Essa perspectiva ampliada ao Ensino de História possibilita que os estudantes compreendam não apenas o que ocorreu, mas também os motivos, interesses, disputas e consequências envolvidas — desenvolvendo, assim, capacidade analítica, sensibilidade histórica e consciência crítica frente às desigualdades. O que, certamente, lança maior protagonismo ao processo de culminou o que chamamos Revolução Francesa.

No entanto, apesar de sua relevância historiográfica e pedagógica, a Revolução Francesa frequentemente se apresenta como um conteúdo de difícil assimilação para os estudantes, especialmente em função de suas diferentes fases, das complexas alianças políticas e da diversidade de agentes históricos envolvidos. Acrescenta-se a isso a dificuldade comum em compreender sua dimensão social, marcada por uma rígida estrutura estamental, profundos desequilíbrios de poder e transformações que afetaram distintamente diferentes segmentos da população. Diante dessa complexidade, as relações estabelecidas entre as dimensões apresentadas assumem um alto grau de abstração, afastando-se de conceitos e elementos concretos e materializados, o que pode se configurar uma barreira no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e transtornos.

Antes de sua eclosão, a sociedade francesa era organizada em três estamentos ou ordens: o Primeiro Estado, formado pelo alto e baixo clero; o Segundo Estado, composto pela nobreza; e o Terceiro Estado, grupo majoritário e extremamente heterogêneo, que compreendia desde a burguesia abastada até camponeses pobres, trabalhadores urbanos, artesãos e demais setores populares.

O clero, representante do Primeiro Estado, gozava de privilégios fiscais — como a isenção de impostos — e detinha considerável poder

político e simbólico. A nobreza, por sua vez, concentrava terras, privilégios jurídicos e influência nas estruturas do Estado. Em contraposição, o Terceiro Estado arcava com a maior parte da carga tributária e vivenciava grandes desigualdades internas.

A Revolução Francesa também representou a afirmação dos princípios iluministas, especialmente Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Um dos seus legados mais duradouros foi a noção de igualdade perante a lei, segundo a qual todos os cidadãos deveriam ser submetidos às mesmas normas jurídicas, independentemente de origem social. Todavia, como a historiografia enfatiza, essa igualdade legal não implicou igualdade social, econômica, racial ou de gênero: muitas lutas permaneceram necessárias para que a noção de cidadania se ampliasse.

Nesse sentido, os limites da Revolução tornam-se evidentes, por exemplo, nas críticas elaboradas por mulheres que participaram politicamente do processo. A atuação de Olympe de Gouges é particularmente emblemática. Em 1791, ela publicou a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, denunciando a contradição entre o discurso revolucionário — que proclamava a igualdade universal — e a realidade da exclusão feminina da vida política. Gouges reivindicava direitos civis e políticos iguais aos dos homens, como participação política, autonomia jurídica e acesso à educação. Diferentemente da *Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos* que trazia o silêncio em relação a elas, Gouges afirmou logo em seu primeiro inciso de *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*: "A mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos" (Gouges, 2019, p. 1). Enfim, a forte resistência que enfrentou, culminou na execução de Olympe de Gouges em 1793. O que ilustra os limites da universalidade proposta pelo ideário revolucionário.

Assim, embora a Revolução Francesa seja amplamente reconhecida como marco estruturante da cidadania moderna, ela não promoveu uma universalização plena dos direitos. Grupos como mulheres, populações pobres e pessoas não brancas permaneceram à margem do projeto revolucionário dominante. Compreender essas tensões e contradições é fundamental para analisar tanto o processo quanto seus desdobramentos no mundo contemporâneo.

Diante de tamanha complexidade — múltiplas fases, conflitos sociais, disputas políticas, continuidades e rupturas — surge uma questão essencial no Ensino de História: como tornar esses elementos compreensíveis, significativos e concretos para estudantes do 8º ano? Como transformar conceitos abstratos em experiências sensoriais, críticas e dialogadas?

A partir disso, foi planejada uma atividade que não facilitasse a compreensão meramente, mas principalmente que pudesse acessibilizar o conhecimento complexo nesse e possivelmente em outros contextos escolares. Diante desse contexto, o DUA se apresenta como "a possibilidade de alcançar mais estudantes, ampliando a inclusão efetiva" para todos (Nunes, 2025, p. 40). Além disso, nota-se nele a possibilidade de alcançar diferentes formas de aprender e de expressar o aprendizado construído e minimizar e até mesmo se antecipar a possíveis barreiras do processo de ensino e de aprendizagem.

No contexto traçado para a aplicação da atividade da aula de História, o Desenho Universal para Aprendizagem favorece um currículo para diversidade, considerando todos coletivamente e cada um em suas singularidades. Com base nessa realidade planejou-se a atividade para o oitavo ano dos anos finais do Ensino Fundamental que levasse em consideração os princípios do DUA: a) apresentação; b) ação e expressão; e c) engajamento. Como percebemos nessa abordagem não é ensinado ao(à) professor(a) como deve planejar ou executar uma atividade inclusiva, mas oferece subsídios flexíveis para que o docente leve em consideração características equitativas durante o planejamento da sua aula, possibilitando um espaço para diálogo e construção de práticas que considerem todos presentes na sala de aula.

Reforça-se a necessidade de conhecer a turma e os estudantes que a compõem para que seja possível planejar algo que atenda às necessidades educacionais específicas do grupo. Com isso, é preciso uma escuta efetiva e atenta em sala de aula, porque como defende Paulo Freire (2002) o escutar e o dialogar fazem parte do processo de aprendizagem e a relação de aprendizagem acontece reciprocamente, uns com os outros e entre educadores e educandos.

DO SIMBÓLICO AO CONCRETO: POTES, FRUTAS E DIÁLOGO NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Partindo dessa problematização e fundamentada nos princípios discutidos anteriormente, foi elaborada uma atividade prática para a turma do 8º ano com o objetivo de tornar visível, concreta e sensorial a estrutura social da França pré e pós-revolucionária.

A proposta foi pensada considerando o perfil específico da turma, que contava com presença de três estudantes com necessidades educacionais específicas, dentre elas tinham: um estudante com TDAH, um estudante com TEA nível 1 de suporte e um estudante com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e TEA) que

demandavam estratégias que favorecessem a atenção sustentada, a organização das ideias, a mediação da participação e a valorização de diferentes formas de expressão e aprendizagem. Dessa forma, a atividade foi estruturada de modo a contemplar a diversidade cognitiva e comportamental da turma, articulando movimento, interação e construção coletiva do conhecimento como caminhos para ampliar a compreensão histórica.

A proposta articulou o Desenho Universal para Aprendizagem, uma visão dialógica inspirada em Paulo Freire (2002) e a aproximação entre a experiência cotidiana e a reflexão histórica. A atividade desenvolveu-se em etapas cuidadosamente planejadas.

Inicialmente, os estudantes foram convidados a trazer diferentes frutas, previamente cortadas e higienizadas, que seriam utilizadas na dinâmica. Em seguida, foram fornecidos três potes plásticos grandes, tipo bacia, de tamanhos distintos e com tampa, representando os três estamentos da França Pré-Revolucionária. O tamanho dos potes simbolizava a quantidade populacional de cada grupo social, enquanto as tampas foram destacadas como elemento fundamental para compreender a lógica hierárquica do período: eram o símbolo da não ascensão social e das barreiras jurídicas e culturais que impediam a mobilidade entre os estamentos.

Em formato de assembleia, foi proposto aos estudantes que escolhessem quais frutas melhor representariam cada estamento. A partir dessa discussão coletiva, chegou-se a um consenso simbólico: as frutas consideradas mais “caras” ou de maior prestígio — como o morango — representaram o clero; uvas, de diferentes cores, foram escolhidas para caracterizar a nobreza; já as frutas mais comuns ao cotidiano do grupo, como laranja, mamão, maçã e banana, representaram a diversidade interna do Terceiro Estado. As frutas alaranjadas simbolizaram a baixa burguesia, enquanto as frutas de coloração mais clara, ao serem descascadas e cortadas, representaram a alta burguesia — escolha justificada pelos estudantes com base em sua percepção de radicalidade política, associando cores mais quentes aos grupos mais contestatórios.

Dentro do pote do Terceiro Estado, foram inseridos potes menores para representar suas subdivisões internas. Um ponto de destaque foi a presença de um pote muito pequeno identificado como “proletariado”. Durante a discussão, o tamanho reduzido do recipiente gerou estranhamento inicial, seguido de reflexão coletiva. Os estudantes perceberam que, diferentemente da Inglaterra industrializada — estudada previamente em conteúdos sobre Revolução Industrial —, a França da época ainda possuía uma burguesia incipiente e uma economia

majoritariamente rural. Assim, compreenderam por que o “pote do proletariado francês” era, simbolicamente, muito menor do que seria o caso inglês.

Todo o processo de montagem dos potes, a nomeação dos estamentos com caneta para retroprojetor e a organização espacial da sala foram conduzidos de maneira freiriana: com diálogo constante, reflexão crítica sobre as escolhas simbólicas, participação ativa dos estudantes e colaboração prática, incluindo o uso de luvas e toucas de cozinha pelos alunos responsáveis pelo manuseio das frutas. Todos estavam em local de protagonismo e todos escolhiam como se colocavam à frente da turma e na escolha dos objetos. Afinal, de fato, “(...) Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 2002, p. 50).

Ao final desse primeiro momento, uma bacia maior, identificada como “França pós-revolucionária – igualdade perante a LEI”, foi posicionada ao lado da pirâmide de potes representando a França do Antigo Regime. A partir dessa disposição espacial, iniciou-se a discussão sobre as transformações sociais decorrentes da Revolução Francesa. Com constante diálogo, os estudantes eram convidados a retirarem as tampas dos potes — símbolo da quebra das hierarquias estamentais — e transferiam as diferentes frutas para a bacia maior, materializando o princípio da igualdade jurídica, um dos legados centrais da Revolução.

Ao misturar as frutas, formou-se uma salada de frutas (que, ao final, foi consumida pela turma). Enquanto a salada de fruta era montada, frisamos que mesmo estando todas numa mesma bacia jurídica, as características físicas e simbólicas de cada fruta permaneciam diferentes: o morango continuou sendo morango; a uva continuou sendo uva; a laranja, proletariado, continuou proletariado. Além disso, observamos que nenhuma fruta era igual entre si. Assim como as pessoas, cada fruta era única e apresentava características e demandas únicas. A metáfora permitiu discutir que igualdade perante a lei não implica, necessariamente, igualdade social, econômica ou simbólica — um ponto certamente crucial para compreender o alcance e os limites da Revolução Francesa.

Nesse ponto da atividade emergiram debates intensos: os estudantes refletiram sobre o significado da igualdade no Brasil contemporâneo, discutindo desigualdades sociais, raciais, de gênero e pensando em possibilidades futuras de ampliação de direitos e justiça social.

Destaca-se, ainda, a participação ativa dos estudantes com deficiência e transtornos. Todos se mantiveram focados nas etapas propostas, observando atentamente e realizando comentários pertinentes ao desenvolvimento da prática. Como a atividade foi

estruturada em momentos previamente combinados e explicitados à turma, um dos estudantes com TEA demonstrava especial atenção ao cumprimento de cada etapa, antecipando os próximos passos com falas como “agora vamos fazer isso, né?”, o que evidencia tanto sua necessidade de previsibilidade quanto sua compreensão da sequência lógica da proposta. Outro aspecto observado foi o elevado nível de organização e envolvimento: diversos estudantes, inclusive aqueles com TDAH, dirigiram-se à frente da sala em diferentes momentos para auxiliar na dinâmica, organizar os materiais e colaborar com os colegas. Essas atitudes revelaram engajamento, senso de responsabilidade e apropriação do conteúdo, demonstrando que a estruturação clara das etapas e a dimensão prática da atividade favoreceram a participação efetiva e a expressão das aprendizagens por múltiplas vias. Neste momento percebemos o concretizar do princípio de engajamento e envolvimento presente no DUA.

É importante destacar que a realização dessa atividade envolveu desafios logísticos e organizacionais próprios do cotidiano escolar. A proposta foi desenvolvida ao longo de três tempos de 50 minutos, somados ao intervalo de 20 minutos destinado ao consumo coletivo da salada de frutas, exigindo planejamento prévio, organização do espaço e colaboração ativa da turma. Além disso, a dinâmica demandou cuidados com higienização dos alimentos, divisão de tarefas, manejo do tempo pedagógico e mediação constante dos debates para que a atividade não se resumisse apenas ao aspecto lúdico. Dessa forma, professores que desejem replicar a proposta precisam considerar as especificidades de suas turmas, a disponibilidade de materiais, o tempo escolar disponível e as condições institucionais para execução da prática, adaptando-a conforme a realidade de cada contexto educativo.

Enfim, acredita-se que a atividade permitiu dar voz a múltiplos atores e representar a complexidade social do Terceiro Estado de forma tangível. O uso de frutas e potes despertou a curiosidade dos estudantes, favoreceu diferentes perfis de aprendizagem (visual, cinestésico, cooperativo) e dialogou diretamente com os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem. Por fim, o diálogo constante e a participação coletiva criaram um ambiente inclusivo, em que cada estudante pôde contribuir ativamente, fortalecendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade. A transposição para a bacia da “igualdade perante a lei” permitiu, ainda, uma reflexão ética e política que conecta passado e presente — um aspecto essencial para o Ensino de História.

ENTRE DIRETRIZES LEGAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: MATERIALIZANDO O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O paradigma da Educação Inclusiva compreende que os educandos possuem necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem diversificados, buscando instituir por meio das políticas públicas medidas e diretrizes que não invisibilizam ou atenuam as diferenças presentes no contexto escolar.

Diante da pressuposta atividade podemos dialogar com a Lei Brasileira de Inclusão da seguinte maneira: em seu artigo 28, a LBI estabelece a obrigatoriedade de garantir condições de *acessibilidade, participação e aprendizagem*, incluindo recursos pedagógicos e estratégias de flexibilização curricular capazes de atender diferentes perfis de estudantes.

Da mesma forma, a Resolução número 2 de 2001, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica, garante em seu artigo 8º a flexibilização curricular. Tal conceito orienta as escolas para o desenvolvimento de um currículo inclusivo que contempla as diferenças, não se consolidando assim de forma paralela ou descontextualizada da realidade e do currículo comum, mas sim de modo que proporcione as mesmas oportunidades de aprendizagem, sucesso escolar e ampliação das experiências formativas para todos.

Diante deste contexto, o professor é um grande artífice do currículo materializado na escola e na sala de aula (Moreira e Candau, 2007) e como afirma Paulo Freire (2002), ensinar exige uma reflexão crítica da prática. Portanto, o professor orientado pelo viés da inclusão assume a diversidade e a heterogeneidade como matéria-prima para o desenvolvimento de um currículo que considera as necessidades dos estudantes no planejamento, na seleção e na organização dos conteúdos a favor da construção coletiva do conhecimento.

Assim como foi realizado com a proposta pedagógica das frutas com os estudantes do 8º ano junto a uma metodologia ativa e respeitando os três princípios do DUA:

Quadro 1 - Os princípios do DUA associados à atividade desenvolvida

Representação	Ação e Expressão	Engajamento
Aula teórica que antecede e prepara para a discussão e associação durante a atividade;	Organizar Potes;	Decisão coletiva (trabalho em grupo);
Potes: visão espacial/ Frutas: símbolos concretos	Escolher Frutas ;	Apelo sensorial;
Discussão oral: linguagem natural	Argumentar;	Humor e ludicidade;
Legendas escritas nos potes: apoio visual	Montar Salada: resultado tangível.	Conexão com temas sociais contemporâneos, associando os ao conteúdo desenvolvido;

Fonte: Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 36-37 *adaptações nossas*)

Ademais, a LBI enfatiza deixa claro que os sistemas de ensino devem eliminar barreiras e garantir participação e aprendizagem de todos, especialmente quando determina a "adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência" (BRASIL, 2015). A atividade realizada com potes e frutas materializa esse princípio ao oferecer múltiplas formas de participação, como visual, oral e colaborativa, permitindo que cada estudante interaja com o conteúdo de maneira adequada às suas especificidades.

Entende-se que o Desenho Universal para Aprendizagem é uma perspectiva potente quando tratamos da inclusão de pessoas com deficiências e transtornos no contexto escolar inclusivo, mas como cada contexto, grupo e sujeito é único e com demandas específicas, é preciso analisar a possibilidade de sua aplicação. Compreende-se que ele não dará conta de todas as demandas e estas devem ser analisadas em cada contexto ou caso. E em algumas situações podem ser utilizadas outras estratégias como adequação curricular para os estudantes público da educação

especial ou tecnologias assistivas para complementar sua aplicação (Heredero, 2010; Boer, 2012; Pires e Mendes, 2019).

Assim, a prática pedagógica não apenas promoveu o acesso ao currículo, mas também criou condições tangíveis para o desenvolvimento acadêmico e social de todos e de cada um, reforçando que a inclusão deve orientar o planejamento pedagógico como diretriz ética, legal e didática.

Diante deste contexto, entende-se que inclusão escolar e acessibilidade são conceitos indissociáveis que convocam a escola inclusiva a buscar meios e estratégias que promovam a equidade de oportunidades e a ampliação da participação nas propostas pedagógicas oferecidas pela escola, objetivando um atendimento educacional que atenda com equilíbrio as necessidades que se apresentam no nível individual e no coletivo e que usufrua da heterogeneidade e da diferença como matéria-prima para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que viabiliza a construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica realizada demonstrou que metodologias concretas, colaborativas e inclusivas podem tornar temas abstratos como a estrutura social da Revolução Francesa mais acessíveis e significativos para os alunos. Ao converter os estamentos em potes de diferentes tamanhos e relacioná-los a frutas simbólicas, foi possível visibilizar desigualdades históricas e promover debates sobre justiça, cidadania e direitos.

O desenvolvimento de um currículo inclusivo se insere na perspectiva de deslocamento do olhar das deficiências para as potencialidades do sujeito e das limitações individuais para barreiras do contexto, de forma a assegurar o direito humano à Educação e assim avançar para além do acesso à escola, mas também na aprendizagem, participação, autonomia e sucesso escolar, contribuindo de forma significativa para o processo de formação humana.

Além disso, a abordagem freiriana de diálogo e participação ativa, unida ao Desenho Universal para a Aprendizagem, evidenciou que a inclusão não é apenas uma demanda normativa, mas uma estratégia eficaz para aprofundar a compreensão histórica e engajar todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou estilos de aprendizagem.

O legado simbólico da Revolução — em particular a ideia de igualdade perante a lei — foi problematizado em sala de aula, mostrando

que a igualdade legal, embora fundamental, é apenas um ponto de partida. A mistura das frutas na salada final serviu como metáfora viva de uma sociedade ideal, onde diversidade e igualdade podem coexistir.

Diante deste contexto, a escola inclusiva se configura como um espaço privilegiado que por meio do desenvolvimento de uma pedagogia centrada no estudante, promove uma educação emancipadora e de qualidade para todos, ampliação das oportunidades de escolarização, formação cidadã e efetiva participação social.

Em razão de tudo o que foi desenvolvido, exposto e discutido até aqui, acreditamos que a Educação Inclusiva é benéfica para todo o coletivo, tratando-se de uma concepção de relevante papel político, social e cultural na construção de uma sociedade mais justa, respeitosa, democrática e humana.

Enfim, acredita-se que esse tipo de prática pode inspirar outras escolas e docentes a adotarem estratégias similares e equitativas a fim de cultivar empatia, escuta atenta e sensível, senso crítico e cidadania histórica nas salas de aulas.

REFERÊNCIAS

MATRÍCULAS na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. **Agência Gov**, 2024. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao. Acesso em: 24 nov. 2025.

RELATÓRIO da qualidade de vida da população do estado do Rio de Janeiro. **Rio de Janeiro: CEPERJ**, 2023. Disponível em: https://www.rj.gov.br/ceperj/sites/default/files/arquivos-paginas/Relat%C3%B3rio%20da%20Qualidade%20de%20Vida%20da%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro%202023.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

BOER, W. A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Wania%20Boer%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 nov. 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOUGES, O. de. Declaração dos Direitos da Mulher, 1791. In: ROVERE, M. **Arqueofeminismo: mulheres filósofas e filósofos feministas, séculos XVII-XVIII**. São Paulo: n-1 Edições, 2019. p. 257.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, 2010. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772. Acesso em: 10 fev. 2025.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 10, p. 1-27, 2020. Disponível em: http://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/01/1154-Texto-do-artigo-2339-4-10-20200106.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, DF, 9 abr. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024. Acesso em: 10 out. 2026.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Acesso em: 10 dez. 2025.

NUNES, G. C. L. **Formação de professores para a educação inclusiva: o Desenho Universal para Aprendizagem como uma abordagem curricular**. 2025. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/25311/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Giovana%20Cerqueira%20Lopes%20Nunes%20-%202025.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 390-403, 2019.
SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. 1. ed. São Carlos, SP: Editora De Castro, 2022.



Capítulo 28

Multimodalidade e semiolinguística: o gênero teatro nos itinerários formativos da Paraíba

Rafael José de Melo
Jaqueline de Farias Dias
Felipe Vieira Rosendo
Najara Bezerra Alves

Atualmente, a Educação Básica no Brasil é orientada principalmente pelas diretrizes estabelecidas pela BNCC. O processo de ensino e aprendizagem está fundamentado no desenvolvimento de competências e habilidades. Cada área do conhecimento possui orientações específicas para as diferentes etapas — Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio — garantindo a adequação dos conteúdos às necessidades de cada fase escolar.

Para tanto, conforme (Brasil, 2018, p. 468, grifo do documento):

> No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias.

Trata-se de priorizar as culturas juvenis e todo o envolvimento que os estudantes já têm com elas. A formação passa a ser pelo desenvolvimento ou, em muitos casos, o aperfeiçoamento das competências e das habilidades dos sujeitos, o que põe a escola na responsabilidade de ofertar uma educação integral, com um currículo diversificado e flexível.

No momento, algumas escolas cidadãs técnicas da rede de ensino estadual da Paraíba, adotaram seis itinerários formativos, publicados pela editora Moderna em 2020: Experimenta ATUAR, Experimenta ENXERGAR, Experimenta PERTENCER, Experimenta SITUAR, Experimenta DIALOGAR e Experimenta COMPARTILHAR. Tais itinerários, foram adotados para serem trabalhados com o aluno nessa sequência. Entenda-se: tudo perpassa ou é perpassado pelas linguagens, que, por sua vez, são organizadas em discursos e estes, encenados em gêneros nos modos de organização enunciativo, descritivo, narrativo ou argumentativo.

A Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso permite conectar categorias da língua e do discurso, pois baseia-se em uma gramática do sentido, portanto “A Semiolinguística, por entender a linguagem como veículo social de comunicação, dá atenção não apenas ao aspecto linguareiro, mas também ao aspecto 5 psicossocial dos sujeitos envolvidos nos diversos atos de linguagem” (Rebello, In: Xavier, et al, 2021, p.15). Para Charaudeau (2008), o texto é construído pelos procedimentos

discursivos chamados por ele de modos de organização do discurso, quais sejam.

Nesse aspecto, o modo narrativo (relata um acontecimento para um destinatário, apresentando os agentes, os processos e as sequências), o descritivo (apresenta um olhar sobre o mundo, sob o qual os seres são nomeados), o argumentativo (possibilita a construção de explicações sobre os seres ou sobre o mundo) e o enunciativo (organiza os lugares dos atores da enunciação, o EU e o TU).

A pesquisa apresenta carácter bibliográfico, tendo como objetivo realizar uma análise dos modos de organização do discurso enunciativo e descritivo nos Itinerários Formativos para o Novo Ensino Médio (NEM), Experimenta ATUAR e Experimenta ENXERGAR, a partir das atividades propostas pelos referidos Itinerários que contemplam o gênero teatral, fundamentando-se na Teoria da Semiolinguística de Charaudeau.

METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza documental, assumindo a abordagem de carácter qualitativo, baseando-se nos princípios da Análise do Discurso sob o viés da semiolinguística, desenvolvida por Patrick Charaudeau. Nesse aspecto, a presente abordagem metodológica justifica-se por compreender o discurso como uma prática social que se situa, mediante articulações entre sujeitos, contextos comunicativos, bem como, materialidade linguístico-semiótica.

A presente pesquisa se constitui em seu corpus, mediante a análise dos itinerários formativos *Se Liga nas Linguagens: Experimenta Atuar (2020) e Se Liga nas*

Linguagens: Experimenta Enxergar (2020), publicados pela Editora Moderna e adotados pela rede estadual de ensino da Paraíba. Para tanto, a presente análise discutida concentra-se especificamente nas unidades didáticas que abordam o gênero teatral.

No volume Experimenta Atuar, o Capítulo 2 – "*Teatro não é uma coisa só",* nos debruçamos em compreender os aspectos de desenvolvimentos das atividades de leitura, interpretação, produção e encenação teatral. No volume Experimenta Enxergar, optamos por examinar as interfaces multimodais na leitura, observando como isso direciona-se ao gênero teatro, bem como, consegue contemplar as diferentes linguagens e práticas discursivas voltadas à formação crítica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Semiolinguística, teoria de análise do discurso desenvolvida pelo linguista Patrick Charaudeau leva em consideração toda a situação de comunicação, não se limitando apenas a língua ou a um aspecto linguístico escolhido para análise. Em março de 1995, Charaudeau publicou em uma revista chamada Langages, um texto em que explica a composição do nome Semiolinguística, onde destaca que, [...] o termo que dá nome à teoria é a combinação de semio (de semiosis) e linguística.

Assim a Semiolinguística estuda a língua, "evidenciando que a construção de sentindo é feita por meio de uma combinação de forma-sentindo, em diferentes sistemas semiológicos, sob a responsabilidade de um sujeito intencional[...]" (Rebello, 2021, p. 16), assim a sua construção recai sobre o sujeito que possui uma intenção. Para tanto, tendo em vista que essa teoria não prioriza apenas o sujeito ou a língua, mas sim, toda a construção envolta dela, isto é, quem é o sujeito, onde ele está inserido socialmente e quais suas intenções ao produzir sua fala.

Dessa maneira, essa abordagem abrange todo o contexto social em que os sujeitos comunicantes estão inseridos. Assim, a teoria semiolinguística é considerada interdisciplinar, pois atravessa diferentes áreas do conhecimento para investigar como os signos são utilizados em situações de comunicação. Segundo (Mendes, 2001, p. 317-318),"o conceito de contrato de comunicação ocupa um lugar central em tal modelo, na medida em que postula/define, como condição de existência qualquer

prática de linguagem, o reconhecimento recíproco dos interlocutores enquanto parceiros de comunicação".

O interlocutor tem o direito de se manifestar e pode usar seu discurso para expressar uma intenção comunicativa relevante ao tema tratado na situação em que ambos os participantes estão inseridos. Para Charaudeau, o discurso vai muito além da definição da palavra, para o autor esse termo não pode se prender a expressão verbal da linguagem, já que ele ultrapassa a manifestação linguareira, dando lugar a própria encenação da significação.

Nesse contexto, ao abordar o conceito de discurso, o linguista considera duas formas de encenação: a discursiva e a linguareira, que se apresentam de maneira oposta. Conforme afirma (Rebello, 2021, p. 17):

> [...] A encenação discursiva é o espaço da organização do DIZER, da realização dos gêneros e das estratégias[...] Já a encenação linguageira é o espaço do FAZER psicossocial, da produção. No entanto, a encenação linguageira, ao incluir também o situacional do ato de linguagem, engloba a encenação discursiva[...]

Assim, entende-se que para que uma encenação ocorra é necessário que a outra também aconteça, formando assim um circuito entrelaçado entre ambas as encenações, na qual, visa não se separar do DIZER e do FAZER. Dessa forma, é possível entender que toda ação comunicativa corresponde a uma encenação chamada de mise-en-scène na qual participam os sujeitos da fala.

Essa por sua vez, leva em consideração os parceiros de comunicação, quatro mais especificamente, dois deles correspondem aos parceiros de "carne e osso", chamados de EUc (Eu-comunicante) e TUi (Tuinterpretante), pertencendo ao circuito do FAZER, visto que ocorrem de forma situacional, determinada pelo lugar em que os parceiros ocupam no ato de linguagem.

Já os outros dois parceiros de comunicação, são indivíduos "criados" pelo Eu comunicante, denominado de EUe (Eu-enunciador) e TUd (Tu-destinatário), esses, pertencem ao circuito do DIZER, em que participam os seres da fala, uma vez que são discursivos e ocorrem de forma interna.

Para tanto, (Machado, 2001, p. 51) afirma que:

> um dos pontos fortes da semiolinguística é o fato de ela considerar o ato da linguagem como resultante de uma espécie de "jogo", ou seja: o ato de linguagem se mantém em 7 uma constante manobra de equilíbrio e de
> ajustamento entre as normas de um dado discurso e a margem de manobras permitida pelo mesmo discurso.

Desse modo, entende-se que essa espécie de "jogo" da qual Machado fala, está relacionada a essas manobras utilizadas nos discursos produzidos por ambos os sujeitos comunicantes e interpretantes presentes naquela situação de comunicação. Dentro de um discurso existem determinadas categorias de língua que possuem a função de organizar o ato de comunicação, esses modos podem ser agrupados em

quatro tipos, o modo enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo.

Charaudeau explica que, “cada um desses modos de organização possui função de base e princípio de organização” (Charaudeau, 2008, p. 17), a função de base refere-se à finalidade discursiva que o projeto de fala do locutor possui, ou seja, o que para ele é enunciar, descrever, contar e argumentar. Nesse aspecto, o princípio de organização refere-se a como ele organiza esse discurso, no caso do modo descritivo, narrativo e o argumentativo esse princípio possui um teor duplo.

Para Charaudeau (1992) o modo enunciativo, nada mais é que uma categoria de discurso que envolve o comportamento dos interlocutores, sendo, portanto, internos ao ato de linguagem. O autor afirma “que não se deve confundir o modo enunciativo com a situação de comunicação, já que nesta última, encontram-se os seres sociais, externos ao ato de linguagem” (Charaudeau, 1992, p. 647), sendo eles o (Eu-comunicante e Tu-interpretante).

Dessa forma, é possível perceber que no modo enunciativo o foco principal são os seres de fala (Eu-enunciante e Tu-determinante). Vale ressaltar que o modo de organização enunciativo e a modalização andam juntos, no entanto, pertencem a categorias diferentes, uma vez que a modalização pertence a categoria da língua enquanto o modo enunciativo pertence a categoria de discurso. Nesse sentindo, Charaudeau (1992) entende que a modalização é uma categoria de língua, visto que ela consegue reunir um conjunto de procedimentos linguísticos, esses possibilitam exteriorizar o ponto de vista alocutivo, elocutivo e delocutivo do locutor.

Dessa forma, o modo enunciativo “[...] é uma categoria de discurso que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação” (Charaudeau, 2008, p. 81). Estando relacionado ao modo como se organiza as categorias da língua, dessa maneira, é possível identificar que posição o sujeito falante está ocupando no momento de sua fala em relação ao seu interlocutor.

Sabendo disso, o modo enunciativo possui três funções que permitem identificar a posição em que o sujeito falante, ou seja, o locutor ocupa em relação ao seu interlocutor. Segundo (Charaudeau, 1992, p. 648), essas funções são:

> Estabelecer uma relação de influência entre o locutor e o interlocutor a que denominamos ato alocutivo ou alocução (relação locutor - interlocutor); Revelar o ponto de vista do locutor, a que denominamos ato elocutivo ou elocução (relação locutor - locutor); Retomar a fala de um terceiro, a que denominamos ato delocutivo ou de locução (locutor - proposição).

Dessa maneira, observa-se que cada ato apresenta características e finalidades específicas. Essas manifestações podem ocorrer na linguagem por meio de diferentes recursos, incluindo marcas formais explícitas ou pela organização contextual particular, em consonância com a situação comunicativa dos interlocutores. O modo enunciativo permite por meio da modalização, analisar a relação existente entre o sujeito falante e a forma como ele relata seu discurso para o interlocutor.

Nesse ínterim, pode ser visto quando o locutor em sua fala tenta influenciar seu interlocutor a responder algo, quando o locutor em seu momento de fala tenta demonstrar seu ponto de vista, ou quando ele age como um observador externo, no qual apenas relata por meio da sua fala um acontecimento.

O Novo Ensino Médio (NEM) traz consigo uma mudança na estrutura educacional do país, promovendo uma flexibilidade na educação em relação a etapa do Ensino Médio (EM) com a implementação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O NEM acabou resultando em um aumento na carga horaria dos estudantes, o tempo mínimo que antes era de 800 horas passou a ser de 1000 horas anuais até o ano de 2022, essa mudança também teve impacto na organização curricular, que se tornou mais flexível com a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa analisa os modos de organização do discurso enunciativo e descritivo nos itinerários do Novo Ensino Médio *Experimenta Atuar!* (2020) e *Experimenta Enxergar!* (2020), publicados pela Editora Moderna. Também compara como os dois materiais abordam o teatro e o relacionam aos objetivos do projeto de vida dos alunos. Nas atividades sobre o gênero teatral, observa-se que a linguagem tem papel central na relação entre a proposta pedagógica dos itinerários e os alunos. Por meio de textos verbais, não verbais e corporais, essa abordagem amplia o ensino e a aprendizagem, inserindo os estudantes no campo das múltiplas linguagens.

A experiência artística, especificamente em “Capítulo 2 (LP) – Teatro não é uma coisa só” do itinerário Experimenta Atuar (2020a). De início, percebe-se nesta parte do Itinerário, a presença de um pequeno texto junto a uma imagem de alguns objetos, esses, formam um instrumento feito de material reciclado utilizado em um show de reciclagem em 2014. Nesse aspecto, a junção da linguagem verbal com a não-verbal trazida

por meio da peça informam ao leitor sobre o conteúdo apresentado e demonstram a intencionalidade dos organizadores de levá-lo a conhecer a proposta pedagógica relacionada temática teatral.

Figura 1 – "A experiência artística"



Fonte: Ormundo et al (2020a, p. 41).

Ao observarmos a disposição do texto, nota-se o realce do visual utilizado na abertura da unidade, evidenciando o início do contrato de comunicação dos organizadores do itinerário com os alunos-leitores, que destacam as experiências artísticas que os indivíduos possuem como um instrumento de apoio para se trabalhar a linguagem. Esse contrato é ainda mais reforçado quando os organizadores do itinerário, utilizando-se de exemplos de músicas, peças teatrais e fotografias para instigar os leitores a se aprofundarem no conteúdo do capítulo.

Ao analisarmos as propostas de leituras e suas respectivas atividades apresentadas, devemos levar em consideração a forma como isso é exposto. Adentrando nos aspectos multimodais, que estão impressos em seu aporte de

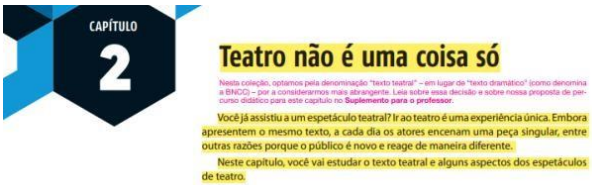
constituição. Entendemos que o jogo multissemiótico entre linguagem verbal e visual, são explorados constantemente como ferramenta discursiva dentro dos livros didáticos da educação básica, constatando que em um discurso, uma imagem é posicionada de modo avulso. Para tanto, dialogando com (Rosendo, 2025, p. 03):

> Em textos multimodais, há intencionalidade em sua elaboração. Analisar conceitos ligados aos discursos presentes em imagens envolve a perspectiva de semiótica social, tratando do design impresso no texto verbo-visual e como é interpretado na comunicação entre sujeitos para com o texto, assim, o significado de um texto é construído socialmente e não apenas na composição de seus signos. Quem o ler, o preenche com a impressão dos sentidos advindos de seu repertório linguístico sociocultural.

Para tanto, o título "A experiência artística", convida o estudante a constituir uma interpretação sobre como a arte é concebida enquanto uma experiência humana, sua fotografia composta por materiais recicláveis, busca ampliar/exemplificar a compreensão das diferentes formas de expressão artística enquanto algo singular. A disposição dos elementos gráficos, estabelecem um o percurso de leitura que destacam as informações principais. Dessa forma, utiliza-se de uma estratégia discursiva que se articula a diferentes linguagens em favor da construção de sentidos/engajamento do leitor.

No segundo capítulo, observamos no tópico “Teatro não é uma coisa só”, um breve texto em preto posicionado abaixo do título. Nele, a pergunta “Você já assistiu a um espetáculo teatral!?” evidencia a presença de um locutor que, ao produzir um ato de linguagem, assume o papel de sujeito real interessado em saber se o leitor já teve contato com uma apresentação teatral. Nesse sentido, o representante da fala procura despertar o interesse dos alunos, se utilizando de mecanismos linguísticos “a”, “os”, “neste” para convidá-los a estudar o texto teatral e se envolver com as nuances que o gênero proporciona.

Figura 2 – “Teatro não uma coisa só”


CAPÍTULO 2

Teatro não é uma coisa só

Nesta coleção, optamos pela denominação "texto teatral" – em lugar de "texto dramático" (como denomina a BNCC) – por a considerarmos mais abrangente. Leia sobre essa decisão e sobre nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

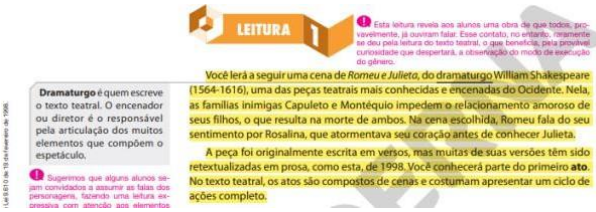
Você já assistiu a um espetáculo teatral? Ir ao teatro é uma experiência única. Embora apresentem o mesmo texto, a cada dia os atores encenam uma peça singular, entre outras razões porque o público é novo e reage de maneira diferente.

Neste capítulo, você vai estudar o texto teatral e alguns aspectos dos espetáculos de teatro.

Fonte: Ormundo et al(2020a, p. 49)

Na figura 2, nota-se por meio do uso desses mecanismos que o modo enunciativo permite ao locutor, criar um vínculo com seu interlocutor e utilizar de seu conhecimento de mundo para provocar nele seu interesse. Além disso, na figura 3 abaixo, tem-se o primeiro momento de leitura de uma peça de teatro, onde os organizadores trazem a obra *Romeu e Julieta*, como primeira proposta leitura de texto. Assim, apresenta-se em forma de prosa, constituída para chamar a tenção de seus leitores, ou talvez para facilita a adesão da leitura do texto teatral com as marcações.

Figura 3 - Momento de Leitura


LEITURA 1

Esta leitura revela aos alunos uma obra de que todos, provavelmente, já ouviram falar. Esse contato, no entanto, inicialmente se dá pela leitura do texto teatral, o que benefícia, pela provável curiosidade que despertará, a observação do modo de execução do gênero.

Você lerá a seguir uma cena de *Romeu e Julieta*, do dramaturgo William Shakespeare (1564-1616), uma das peças teatrais mais conhecidas e encenadas do Ocidente. Nela, as famílias inimigas Capuleto e Montéquio impedem o relacionamento amoroso de seus filhos, o que resulta na morte de ambos. Na cena escolhida, Romeu fala do seu sentimento por Rosalina, que atormentava seu coração antes de conhecer Julieta.

A peça foi originalmente escrita em versos, mas muitas de suas versões têm sido retextualizadas em prosa, como esta, de 1998. Você conhecerá parte do primeiro **ato**. No texto teatral, os atos são compostos de cenas e costumam apresentar um ciclo de ações completo.

Dramaturgo é quem escreve o texto teatral. O encenador ou diretor é o responsável pela articulação dos muitos elementos que compõem o espetáculo.

Sugerimos que alguns alunos sejam convidados a assumir as falas dos personagens, fazendo uma leitura expressiva com atenção aos elementos

Fonte: Ormundo et al(2020a, p. 49).

Charaudeau (1992) observa que o modo enunciativo possui três funções de base, cada uma delas possui uma posição e um comportamento específicos direcionados ao locutor em seu ato de fala, chamadas de ato alocutivo, elocutivo e delocutivo. Nessa imagem, é possível identificar o ato alocutivo logo no primeiro parágrafo, quando o locutor fala "Você lerá a seguir uma cena de Romeu e Julieta", o que Charaudeau (1992) configura como algo de fácil identificação, uma vez que:

> O interlocutor está geralmente presente no ato de enunciação em construções linguísticas como pronomes pessoais e de tratamento que se refiram ao interlocutor (tu, você etc); nomes próprios ou termos que identifiquem o interlocutor; o vocativo; formas verbais do imperativo; frases interrogativas (Charaudeau, 1992, p. 102).

Desse modo, o uso do pronome de tratamento "você" presente no início do texto indica a intenção do locutor em influenciar seu interlocutor a ler o primeiro ato de Romeu e Julieta. Isto pode ser compreendido também como uma tentativa de dialogar diretamente com ele para que adira o pensamento do locutor, entre no jogo proposto e se identifique com o que lerá. Assim que terminamos a leitura, encontramos algumas informações sobre o autor da peça, seguidas das primeiras perguntas relacionadas ao texto teatral. Essas perguntas têm como objetivo despertar a curiosidade do leitor e ao mesmo tempo situá-lo.

Adentrando na construção do itinerário "Experimenta Atuar", observamos o modo de organização descritivo do discurso constitui uma situação de comunicação juntamente com o enunciativo no itinerário. De maneira geral, a proposta pedagógica contempla uma abordagem dialógica interdisciplinar direcionada ao aprimoramento do conhecimento discente, considerando que o modo descritivo ultrapassa a mera exposição de situações específicas.

Figura 4 – Uma terceria proposta de leitura



LEITURA 3

O texto a seguir é a transcrição de um *teaser*, um gênero da esfera publicitária usado para provocar a curiosidade do público em torno de um produto a ser lançado. Em publicações *on-line*, o *teaser* costuma ser um vídeo curto, formado, normalmente, por texto verbal, imagens em movimento, *performance* de atores, elementos sonoros e efeitos de iluminação.

A campanha do musical *Elza* contou com sete *teasers*, cada um protagonizado por uma das atrizes. Conheça um deles.

Musical* Elza – Teaser *Larissa Luz

Eu sou Larissa Luz. Sou baiana, soteropolitana. Participar de um espetáculo que traz à tona a vida de Elza Soares é dar mais um passo na direção da conquista de um espaço que sempre foi nosso. Falo nós, mulheres negras, resistentes, lutadoras. Elza é uma referência. Trazer a Elza que tem dentro de nós é exaltar todo nosso poder à máxima potência dentro de um contexto que faz completamente necessário exaltar nosso poder, a nossa força. É agora! É a nossa hora! E as pessoas precisam conhecer a história de Elza Soares.

Na sequência, escrito na tela, sobreposto à imagem da atriz:

Vem aí o musical. Direção **Duda Maia**. Texto **Vinicius Calderoni**. Direção Musical **Pedro Luís**. Direção de Produção **Andréa Alves**.

Na tela seguinte, ainda sobre a atriz, o título: **Elza**

Fonte: Ormundo et al(2020a, p. 61).

Nesta seção do itinerário “Experimenta Atuar!”, tem-se a terceira proposta de leitura e atividade relacionadas ao musical Elza, de Vinícius Calderoni. A imagem da figura 4 mostra que o locutor tem a intenção de informar a seu leitor do que se trata o próximo texto teatral. Logo abaixo, está o título “Musical Elza – Teaser Larissa Luz”, nele, vê-se a apresentação da pessoa que representará Elza no espetáculo.

Figura 5 - Teaser de Larissa



Fonte: Ormundo et al(2020a, p. 62).

Nesse texto é possível identificar traços do modo de organização descritivo, como descrito por Charaudeau (2008). A atriz Larissa Luz, ao se apresentar, traz em seu discurso os três pontos descritivos que o autor menciona. Ao dizer “Eu sou Larissa, sou baiana, soteropolitana,” a atriz acaba por trazer o “nomear”. Sua voz se identifica com o modo de organização descritiva, movimentando informações que trazem pontos específicos que faz referência a quem ela é ao mesmo tempo em que a difere, por exemplo, de uma pessoa que mora em outra região.

As imagens dispostas de Larissa, reforçam sua qualificação para o papel de Elza, dando amplo destaque a sua identidade como mulher negra e baiana, além de realçar seus traços por meio da luz e da maquiagem. Assim, texto e imagem evidenciam o modo descritivo do discurso. Em relação à temática, circula em torno do aluno, até então alocutário, tornar-se locutor, inscrevendo-se e escrevendo a si nas próprias produções. As propostas de atividades apresentadas foram pensadas levando em consideração o Novo Ensino Médio (NEM), no qual são formulados de modo a aprofundar áreas do conhecimento.

A partir dessa premissa, o NEM torna obrigatório em todas as escolas o projeto de vida dos estudantes para auxiliarem no desenvolvimento de habilidades de compreensão, domínio de

tecnologias, defesa de suas próprias ideias entre outros. Para isso, os alunos devem desenvolver um projeto sobre si mesmo, bem como seus planos para o futuro, de modo a contribuir para a sua formação.

Em outras palavras, estimulando-os a serem protagonistas de sua própria história, a traçarem seus objetivos de maneira consciente e coerente com a realidade e capacidades individuais. Dessa forma, os autores dos itinerários construíram em ambos os exemplares, propostas que visam fornecer para os alunos base de conhecimentos tanto para a (re)produção do gênero teatro apresentado quanto atividades para se fazer pensar a respeito dele na sociedade.

No que concerne o *design* estrutural do texto verbo-visual, relativo à construção da multimodalidade impressa no seu aporte, observamos seu enfoque partindo da semiótica de escrita que defende a comunicação apenas na impressão dessa visualidade, o que dialoga com o que afirma (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 46):

> [...] os modos semióticos da escrita e da comunicação visual têm cada um seus próprios meios muito particulares de realizar relações semânticas, os quais podem
> ser muito similares. [...] isso não quer dizer que todas as relações que podem ser realizadas linguisticamente podem também ser realizadas verbalmente – ou viceversa, que todas as relações que podem ser realizadas visualmente podem também ser realizadas linguisticamente

A interação do texto cabe ao meio social, o espaço tempo do qual vivemos é discursivo, uma vez que a forma pela qual o indivíduo se comunica com o outro, infere também em seu discurso interacional em contexto comunicativo. No que diz respeito ao “Teaser de Larissa”, o texto atribui ao leitor em seu aporte recursos visuais onde, a iluminação em tons escuros e os focos de luz direcionados para a atriz, fabricam um efeito de dramaticidade, remetendo ao ambiente cênico do teatro e valorizando sua presença como protagonista nesse espaço.

Para tanto, esse enquadramento cinematográfico simula o movimento de um teaser audiovisual, buscando em sua concepção, aproximar o leitor da experiência multimidiática proposta pelo livro. A fabricação visual do sujeito, desde sua maquiagem, cabelos volumosos e o figurino, reforçam o desejo dos autores em estabelecer a identidade visual partindo da caracterização como Elza Soares, o que dialoga com o desejo de expressar, a força e a expressividade da cantora.

Assim, interação com o texto verbal se posiciona, de acordo com Kress e Van Leeuwen (1998, p.186) “quando escrevemos, nossa mensagem é expressa não apenas linguisticamente, mas também por meio de um

arranjo visual", arranjo este que se expressa na visibilidade semiótica disposto. O contexto de produção desse texto, desenvolve-se mediante o desejo de que os estudantes consigam observar a semelhança com realidades sociais, provocando reflexões, estabelecendo a criticidade como elemento de desenvolvimento de seu próprio projeto de vida.

Desse modo, os organizadores dos livros se utilizam das atividades acerca do gênero para ofertar aos alunos os meios de produzir e encenar as estruturas que envolvem cada etapa: o planejamento 33 de produção do gênero teatral, etapa centrada na escrita de uma peça bem como sua encenação. Em seguida vem a elaboração, a avaliação e, por fim, a apresentação.

O itinerário *Se Liga nas Linguagens: Experimenta Enxergar* (2020) apresenta aos textos teatrais uma perspectiva distinta do teatro clássico, recorrendo a exemplos como webdocs e fóruns na internet para ampliar os conhecimentos dos alunos. Suas atividades estimulam a reflexão ao relacionar o teatro a situações próximas de diferentes realidades sociais. Após leituras e atividades, os alunos aplicam os conhecimentos em três etapas: problematizar, imaginar e refletir, consolidando a análise dos modos enunciativo e descritivo nos itinerários do NEM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu do interesse dos pesquisadores em demonstrar como os atos de linguagem constituem um encontro dialético entre os autores dos itinerários, seres de fala que atuam como (EU comunicante) e os alunos, leitores desse material didático, que acabam por atuar como (EU interpretante/ TU destinatário). Para isso, foi dado destaque ao contrato de comunicação e a dois modos de organização do discurso, o enunciativo/descritivo de Patrick Charaudeau.

As análises presentes no corpo do trabalho evidenciaram que os modos enunciativo e descritivo são distribuídos nas atividades de ambos os Itinerários dependendo dos objetivos a serem alcançados, ou seja, se o aluno precisar fazer leituras, encenar trechos de peças, criar um texto teatral ou assistir a vídeos, a demanda destinada a ele acaba por se organizar de acordo com as categorias de língua e discurso, dialogando com os contextos de produção e recepção.

Embora os Itinerários abordem o mesmo tema, cada um apresenta perspectivas distintas, mostrando que diferentes estratégias de ensino podem ser aplicadas em uma mesma área. Os modos enunciativo e descritivo contribuem para a elaboração do material didático, cuja

organização orienta a criação de atividades que promovem o aprofundamento dos conhecimentos dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018;

CHARAUDEAU, Patrick**. Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992;

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008;

KRESS, Gunther;VAN LEEUWEN, **Theodore.front pages:** (The Critical) Analysis of Newpaper layout**.** In: BELL, A.; GARRET, P.(ed).Approaches to Média Discourse.Oxford, UK: Blackwell publishing, 1998, p. 186-219
KRESS, G.; VANLEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London: New York: Routledge, 2006

MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (Org**). Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2001.

ORMUNDO, W. et al. **Se Liga nas Linguagens: experimenta atuar!**. São Paulo: Moderna, v. 1, 2020.

ROSENDO, Felipe Vieira et al. **A representação da insegurança alimentar no mundo através da multimodalidade.** Anais XI Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/133052. Acesso em: 27/07/2026

XAVIER, Glayci; REBELLO, Ilana; MONNERAT, Rosane. **Semiolinguística aplicada ao ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.



Capítulo 29

O MODAL, O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO E OS MUNDOS SIGNIFICADOS NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

Rafael José de Melo
Jaqueline de Farias Dias
Felipe Vieira Rosendo
Najara Bezerra Alves

Ao se averiguar os itinerários formativos: “Se Liga nas Linguagens: Experimenta Atuar!” (2020) e “Se Liga nas Linguagens: Experimenta Enxergar!” (2020) (Ormundo et al (2020), se é possível observar que eles possuem atividades capazes de conduzir os alunos para o desenvolvimento de um olhar crítico, e, consequentemente, contribuir para a aquisição de conhecimentos a respeito da Semiolinguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa.

As obras estão circunscritas pelo PNLD 2021. Abrangem muitas estratégias pedagógicas, como por exemplo, uma ampliação do conhecimento da língua e uma visão mais crítica sobre as variadas formas de arte e de literatura em geral, visando, assim, uma maior compreensão dos estudantes do Novo Ensino Médio (NEM). Nesse contexto, destacam-se a valorização das distintas manifestações artísticas e identidades dos indivíduos, bem como o reconhecimento dos espaços de diversidade. Essa abordagem visa proporcionar oportunidades para a expressão dos sentimentos e talentos dos alunos, promovendo a compreensão e o respeito à diversidade.

Neste estudo, tem-se como objetivos refletir, a partir das atividades propostas nos itinerários, os sujeitos ligados pelo contrato de comunicação, no que diz respeito ao ato de linguagem na relação entre o uso do texto verbal, visual e verbo-visual e fazer um estudo analítico da semiotização do mundo representado em texto verbal, visual e verbo-visual. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo tratamento dos dados ocorre pelo cruzamento das linguagens verbal e imagética.

REFERENCIAL TEÓRICO

Artes de rua na mídia jornalística: o passarinho e o muralismo

A UNIDADE 2 – A experiência jornalística do itinerário “Se Liga nas Linguagens: Experimenta Enxergar!” (2020b) é aberta com um texto verbo visual. O verbal informa ao leitor sobre o conteúdo que será apresentado, bem como o objetivo a ser alcançada ao final da unidade. Afirma-se o como a imprensa consegue impor suas narrativas através da mídia, a respeito de muitas práticas artísticas. A dança passinho e a luta MMA são exemplos dessa articulação.

Figura 1 – Texto e imagem



Fonte: Ormundo et al (2020b, p. 46).

A imagem da figura 1 mostra em um plano aberto muitas câmaras profissionais e seus respectivos cameramen, sendo que estes se encontram por detrás daquelas, possibilitando pensar-se no que há “atrás dos bastidores” de um jornal ou de uma entrevista. Entretanto, estes profissionais, consoante a disposição representada deles na figura 1 exprimem um EU comunicante que prisma o mundo através de uma escolha, um modo de ver o objeto a ser retratado no mundo a ser significado.

Tal disposição demonstra que na maioria das vezes as imagens escolhidas para representar os veículos da mídia, são apenas dos repórteres e nunca dos que conduzem o equipamento de filmagem. Os cameramen são responsáveis pela condução das reportagens e determinam sempre em quem o foco da lente deverá estar, e, são essas imagens que ele(s) captura(m) que chegam até o público. Eles selecionam e filtram a realidade, pela lente, o que será um elemento na composição do discurso.

> Para a produção da capa de uma revista, há um acontecimento bruto (mundo a significar) que precisa ser descrito, transformado em "notícia" em "capa". O acontecimento bruto é também um acontecimento interpretado, já que é selecionado, captado de acordo com o que a revista quer divulgar para o seu público leitor. Assim, a escolha da foto que, normalmente, passa por edições, a definição da(s) manchete(s) e as cores utilizadas fazem com que o “estado bruto" do fato seja levado à instância receptora como um "acontecimento construído", "editado". São tantas interferências que o "real é transformado em "construção" (Feres; Monnerat, 2016, p. 70).

Sendo assim, os veículos de informação não são criados ao acaso, existem pessoas que estão por detrás das câmeras e das postagens, pessoas essas que pensam e refletem sua visão de mundo por uma perspectiva.

Figura 2 – Informações: o passinho


CAPÍTULO 1

O valor do passinho é dado pela mídia?

LEITURA 1

Fonte: Ormundo et al (2020b, p. 47).

Na imagem da figura 2, "Capítulo 1: O valor do *passinho* é dado pela mídia?", exemplifica o quanto o verbal traz as informações por meio da intertextualidade ao referendar as cantoras brasileiras como Anitta e Ludmilla, que estão dentro do campo midiático nacional e são muito populares entre os adolescentes. Mas qual o motivo da escolha de ambas? As duas nasceram e cresceram em comunidades periféricas do Rio de Janeiro e foram precursoras do *funk carioca* que explodiu em muitos meios midiáticos na década de 80 e as pôs no cenário musical brasileiro. Essa relação aparece como uma estratégia dos autores para introduzir a temática da unidade, assim como mostrar a importância geográfica dos surgimentos e movimentos artísticos, ou seja, há uma história envolvendo o nascimento e ou consolidação de um artista ou obra de arte, música, escultura etc.

É mister frisar: alguns textos grifados em rosa são encontrados durante as análises, esses textos são exclusivamente para o professor se situar sobre o que é o passinho e como apresentar e explicar da melhor forma, todo o contexto artístico envolvendo essa dança. Como forma de apresentação do que é o *passinho* para os alunos, o professor (como mostrado nos textos em rosa) exibirá imagens e vídeos referentes aos dançarinos do passinho que estão sempre em evidência na mídia, principalmente no meio mais comum de acesso, a internet. No geral, os questionamentos guiam os alunos para

exporem seus conhecimentos prévios sobre o *passinho* e refletir se essa dança é bem-vista pela sociedade.

Figura 3 – Dança o passinho



Fonte: Ormundo et al (2020b, p. 47).

Observa-se um menino movimentando-se com o famigerado passinho em uma batalha de passinho no Rio de Janeiro, que conta inclusive com a disponibilização do nome e link de acesso ao teaser de onde a imagem foi printada. Além disso, há um pequeno quadrinho com informações acerca do reconhecimento da dança como patrimônio cultural imaterial do Rio de Janeiro. Diante disso, os alunos farão suas compreensões, ou seja, para conseguirem interpretar o que leem e/ou ouvem, eles precisam recompor o mundo representado com o mundo a representar. Para Rabello (2026, p. 68):

> Os sujeitos da comunicação, para interpretarem o que leem, ou ouvem recorrem não só ao signo verbal (morfemas, palavras, frases etc.), o que interessa à linguística, mas também ao não verbal, o que interessa à semiótica. Além disso, a Semiolinguística é do discurso, porque o texto deve ser analisado em seu contexto discursivo, do qual fazem parte outros textos pré-existentes a ele, que circulam na sociedade em geral, ou num dado grupo social.

Dessa maneira, na página 47 do itinerário, os leitores — sejam professores ou alunos — encontram um contexto discursivo que entrelaça cenários urbanos do Rio de Janeiro, personagens sociais tanto famosos quanto desconhecidos, além de uma contextualização histórica do funk, seu surgimento e a relação com a dança "o passarinho". Também há destaque para a interação entre a cultura global e local. Assim, é possível perceber como o mundo cheio de significados

transforma o ambiente “bruto” em um ato comunicativo. Como aponta Charaudeau (2020, p. 10):

> Um sujeito do ato de linguagem desdobrado em identidade social e discursiva, ao mesmo tempo sob as restrições dos dados situacionais, tendente a se individuar recorrendo a estratégias discursivas, e cuja instauração em termos de linguagem produz um texto que é portador de efeitos de sentido possíveis, resultados de uma acumulação de co-construção de feitos visados e de efeitos produzidos.

Logo, o conjunto dos conteúdos articulados nas imagens das figuras 1, 2 e 3 produzem um efeito de comprovação dos fatos. Nelas, pode estar presente um enfoque subjetivo, a partir do diálogo dos fatos e cenas do mundo real. O uso dessas imagens, além de ilustrar visualmente os elementos analisados, contribui para a construção de sentidos múltiplos, pois a relação entre o verbal e o visual reforça a interpretação dos alunos e leitores.

Como textos, resultam de uma manifestação material, composta do verbal com o visual, de um ato de comunicação, em uma situação dada, a formação dos alunos do Novo Ensino Médio (NEM), para servir aos propósitos de fala dos sujeitos comunicantes, os autores do itinerário.

Figura 4 – Do videoclipe “De ladin”



Fonte: Ormundo et al (2020b, p. 49).

O que se vê na imagem não são os referentes do mundo real, mas suas representações organizadas por um sistema simbólico de linguagem que põe em diálogo o verbal com o visual. Nesse ambiente criado pela intersecção de linguagens interagem elementos próprios dos sistemas linguístico e semiótico que revelam um mundo a significar e um mundo significado. A figura 4 projeta uma realidade interpretada, não a do passinho, cabendo aos autores escolher o ângulo e momento da coreografia.

Tal dança criada nas periferias brasileiras, enfrentou diversos preconceitos, porém ganhou reconhecimento e transmitida para inúmeras telas do mundo nas olimpiadas de 2016. A imagem está simbolizando um mundo interpretado pela linguagem, possuindo significados atrelados ao EU comunicante e TU interpretante. Isso cria mundos a partir de realidades vividas, um conceito chamado de "semiotização do mundo."

> A semiolinguística postula que a semiotização do mundo obedece a dois mecanismos que, embora se realizem de formas distintas, tornam-se, pela interdependência no ato de comunicação, solidários na construção do sentido discursivo. O primeiro é o processo de transformação, responsável pela passagem de um "mundo a significar" a um "mundo significado", sob a ação de um sujeito falante. O segundo é o processo de transação, que faz desse mundo significado um objeto de troca, na interação com outro sujeito, tomado como destinatário desse objeto (Xavier et al, 2021, p. 43, grifos dos autores).

Assim, a figura 4 mostra que o leitor interage com essa semiotização do mundo, guiado pela perspectiva de Ormundo et at (2020).

A recepção e interpretação desse capítulo, articulado na cultura do *passinho* e na Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, revelam como os mundos (real e significado) se organizam para uma melhor compreensão dos alunos a respeito da dança criada nas periferias. Permitindo que os estudantes – objetivamente ou subjetivamente – se identifiquem com o que veem e leem.

RELAÇÕES ENTRE ARTE E POLÍTICA

No início do "Capítulo 1: Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite" da **UNIDADE 1 – A experiência política** no itinerário "Se Liga nas Linguagens: Experimenta Atuar!" (2020a) é esclarecido o objetivo da unidade: "refletir sobre alguns aspectos da esfera política nos planos da arte de rua, dos gêneros textuais da esfera legal e da dimensão ética do esporte" (Ormundo et al, 2020b, p. 9).

Na figura 5, o mundo a significar é semiotizada entrelaçando a representação de uma obra arquitetónica com os referentes-sujeito comuns, isto é, pela linguagem verbal são estabelecidas as relações de sentido de que a política, desde suas bases é feita com o povo, “populares”, e, o fato destes estarem caminhando na construção estabelece para o leitor a ideia de um fazer coletivo político harmônico e participativo. Por essa trilha, se é estabelecido entre o leitor e os autores do itinerário um contrato de comunicação:

> Denominamos Contrato de comunicação o ritual sociolinguageiro do qual depende o Implícito codificado e o definimos dizendo que ele é constituído pelo conjunto das restrições que codificam as práticas sociolinguageiras, lembrando que tais restrições resultam das condições de produção e de interpretação (Circunstâncias de Discurso) do ato de linguagem (Charaudeau, 2019, p. 60, grifos do autor).

Figura 5 – Imagem de abertura: unidade 1



Fonte: Ormundo et al (2020a, p. 9).

Figura 6 – Pintura de Ananda Nahu



LEITURA 1

A fotografia reproduzida a seguir é de um mural pintado na paisagem urbana da cidade de Praia, pela artista baiana Ananda Nahu, em parceria com o projeto Xalabas, iniciativa local que visa ampliar e diversificar a oferta turística nesse território africano.

Observe atentamente a imagem e analise os elementos gráficos e estéticos que a compõem.

Localizada ao sul da ilha de Santiago, a cidade é capital de Cabo Verde, país constituído por um conjunto de ilhas localizadas na costa da África Ocidental. O idioma oficial de Cabo Verde é o português.

Obra de Ananda Nahu, integrante do projeto Xalabas, realizado na cidade de Praia, em Cabo Verde, 2018. Dimensões: 7 m × 2 m.

10

Fonte: Ormundo et al (2020a, p. 10).

A figura 6 mostra a primeira atividade de reflexão sobre arte urbana, mais especificamente o muralismo. Cada estudante fará suas interpretações sobre a obra, baseadas em seus conhecimentos prévios e de mundo. O mural foi pintado pela artista baiana Ananda Nahu na cidade de Praia, em Cabo Verde.

Pode-se perceber muitas cores vivas e fortes que preenchem o olhar de quem as observa, características culturais africanas também podem ser vistas no mural, como por exemplo o manto em torno da menina que carrega a grita “ancestralidade”, já que são roupas típicas de países africanos. A obra visa promover o turismo na cidade por intermédio do projeto Xalabas, que busca melhorar a infraestrutura da cidade e garantir a inclusão social. A realização desse projeto governamental é de suma importância para o combate a violência e a evasão escolar dos jovens da região.

Na configuração que envolve a semiotização do mundo real para o mundo do significado, observa-se, conforme ilustrado na figura 6, a presença do princípio de alteridade no processo de transação. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 35), o princípio de alteridade:

> define o ato de linguagem como um ato de troca entre dois parceiros que são, no caso, o sujeito comunicante (eu) e o sujeito interpretante (tu). Eles se encontram em uma relação interacional não simétrica, já que cada um deles desempenha um papel diferente: um, o da produção do sentido do ato da linguagem, o outro, o da interpretação do sentido desse ato.

O ato comunicativo representado na Figura 6 é elaborado por meio da interação entre elementos verbais e imagéticos, permitindo ao intérprete identificar informações implícitas e responder ao emissor, contribuindo para a construção conjunta do significado.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento desta pesquisa de iniciação científica (PIBIC/UEPB/2023-2024), realizada nos itinerários formativos para o Novo Ensino Médio da Paraíba – "Se liga nas linguagens: experimenta ATUAR!" e "Se liga nas linguagens: experimenta ENXERGAR!" –, concentrou-se na análise de como os sujeitos se relacionam por meio do contrato de comunicação nas atividades propostas, especialmente na articulação entre texto verbal, visual e verbo-visual.

A pesquisa que se qualificou como uma perspectiva bibliográfica, procurou investigar a semiotização do mundo representado através da multimodalidade, explorando as conexões entre língua e discurso. O corpus de análise abrangeu o "Capítulo: Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite" e o "Capítulo: O valor do passinho é dado pela mídia?" dos respectivos itinerários, fundamentando-se na Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau.

A metodologia usada nesta pesquisa é de cunho bibliográfico, seu enfoque é analítico e interpretativo, isto é, são analisados textos verbais, visuais e verbo visuais. Para as análises tomou-se o aparato teórico da Teoria Semiolinguística de Análise do discurso de Patrick Charaudeau, com ênfase nas categorias de língua e de discurso. O *corpus* que compõe esta pesquisa é formado por dois itinerários formativos: "Se Liga nas Linguagens: Experimenta Atuar!" (2020) e "Se Liga nas Linguagens: Experimenta Enxergar!" (2020) (Ormundo et al (2020), adotados pelas escolas da rede pública de ensino estadual da Paraíba.

Foi escolhido um capítulo de cada itinerário para as arguições dos objetivos traçados. Capítulos que apresentam algumas diferenças, a citar, o "Capítulo 1: O valor do passinho é dado pela mídia?" da **UNIDADE 2 – A experiência jornalística** do itinerário "Se Liga nas Linguagens: Experimenta Enxergar!" (2020b), porque essa parte do livro traz o valor do conhecido "passinho" - dança criada nas comunidades periféricas das grandes cidades do Brasil, principalmente as do Rio de Janeiro – que tem seu valor colocado a prova com os meios midiáticos do país. Já o "Capítulo 1: Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite" da **UNIDADE 1 – A experiência política** no itinerário "Se Liga nas Linguagens: Experimenta Atuar!" (2020a), discute

aspectos da esfera política com a arte de rua, como o muralismo e o grafite, e da dimensão ética do esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui proposta apresentou como resultado a reflexão da língua atrelada ao discurso a partir dos textos-discursos referendados e/ou reorganizados por *Ormundo et al* (2020a;b) nos itinerários formativos para o Novo Ensino Médio da Paraíba, **"*Se Liga nas Linguagens*: Experimenta Atuar"** (2020) e "***Se Liga nas Linguagens*: Experimenta Enxergar"** (2020).

Nos dois capítulos analisados, foram observados nas atividades propostas para o aluno, conforme a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau, os sujeitos ligados pelo contrato de comunicação, no que diz respeito ao ato de linguagem na relação entre o uso do texto verbal, visual e verbo-visual e o processo de semiotização do mundo representado e do mundo a representar.

Assim, a pesquisa contribuiu para reflexões acerca da linguagem e do discurso, além de promover a bolsista uma submersão ao mundo de diversidades, culturas e identidades inscritos na materialidade linguística do *corpus* da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa sincera gratidão a Deus por nos orientar e conceder discernimento ao longo desta pesquisa. Também agradecemos ao nosso orientador Dr. Rafael José de Melo pela orientação e dedicação durante a condução da pesquisa, pelas recomendações fundamentais para o nosso desenvolvimento acadêmico.

Destacamos ainda a Universidade Estadual da Paraíba, por proporcionar um ambiente propício à atuação como pesquisadores dedicados ao avanço do ensino da Língua Portuguesa. O presente estudo foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil. Expressamos nossa gratidão ao programa PIBIC-Af/CNPq-UEPB, bem como ao professor. Reconhecemos o apoio de colegas e amigos, cujas contribuições e diálogos enriqueceram e fortaleceram este estudo. Por fim, agradecemos às pessoas que participaram desta pesquisa, pois sua colaboração foi essencial para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019a.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

FERES, B.; MONNERAT, R. et al (orgs.). **Análises de um mundo significado**: a visão semiolinguística do discurso. Rio de Janeiro: Eduff, 2017. (Série Ensaios, 39).

GLAYCI, X. Et al. **Semiolinguística aplicada ao ensino**.São Paulo: Contexto, 2021.

ORMUNDO, W. et al. **Se liga nas linguagens. Experimenta ENXERGAR**: as experiências profissionais, identitárias, jornalísticas e de busca de informação. São Paulo: Moderna, 2020.

ORMUNDO, W. et al. **Se liga nas linguagens. Experimenta ATUAR**: as experiências Políticas, artísticas, críticas e de divulgação de conhecimento. São Paulo: Moderna, 2020.

XAVIER, G.; et al (orgs.). **Semiolinguística aplicada ao ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.



Capítulo 30

O PAPEL DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES LGBTQIAPN+

Maria Eduarda Ferreira Amorim

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento crescente de casos de discriminação, bullying e exclusão de estudantes LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outros) no ambiente escolar, evidenciando um problema de ordem biopsicossocial que afeta diretamente o desenvolvimento acadêmico, a saúde mental, a autoestima e as relações interpessoais desses estudantes. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que a vivência de ambientes não inclusivos e de hostilidade social contribui significativamente para o surgimento de transtornos como ansiedade e depressão, sendo estes os mais prevalentes entre jovens em idade escolar (OMS, 2022). Tais transtornos impactam não apenas os estudantes, mas também o clima escolar, resultando em evasão, isolamento social e dificuldades de aprendizagem.

O contexto atual de maior visibilidade das pautas LGBTQIAPN+, aliado à persistência de preconceitos e estigmas, evidencia a necessidade de espaços educativos seguros e acolhedores. Estudos recentes indicam que ambientes escolares inclusivos e intervenções psicossociais eficazes reduzem significativamente os casos de bullying e promovem o bem-estar emocional dos estudantes (Russell; Fish, 2019). Esse cenário aponta para a importância da psicologia escolar, não apenas no atendimento individual, mas também na implementação de políticas, programas e estratégias preventivas que favoreçam a inclusão, a equidade e a construção de relações respeitosas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica integrativa, o papel da psicologia escolar na promoção de um ambiente seguro para estudantes LGBTQIAPN+, contribuindo para a compreensão das práticas, desafios e possibilidades de intervenção que favorecem a criação de escolas mais inclusivas e justas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, com o objetivo de sintetizar e analisar estudos prévios sobre o papel da Psicologia Escolar na promoção de um ambiente seguro para estudantes LGBTQIAPN+, identificando tendências, lacunas e contribuições relevantes para o avanço do conhecimento na área. Segundo Hartmut Günther (2006), a distinção mais acentuada entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa reside na interação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo, sendo que, na pesquisa qualitativa, há maior

envolvimento interpretativo e contextualização dos dados. Assim, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, voltada à análise crítica e interpretativa das produções científicas existentes sobre o tema.

Os critérios de escolha e exclusão dos artigos e dados foram estabelecidos para garantir a qualidade e a relevância da revisão. Os critérios de inclusão abrangeram:

(1) publicações em periódicos científicos ou relatórios institucionais reconhecidos; (2) estudos que abordassem a atuação da Psicologia Escolar em contextos de diversidade sexual e de gênero; (3) trabalhos que discutissem práticas de acolhimento, prevenção à discriminação e promoção da saúde mental de estudantes LGBTQIAPN+; e (4) publicações realizadas nos últimos 10 anos, assegurando a atualidade das informações.

Os critérios de exclusão para os trabalhos levantados foram os seguintes: (1) artigos que não apresentassem relação direta com o tema central da pesquisa; (2) estudos com metodologias frágeis ou descrições superficiais; (3) publicações voltadas a outros campos que não envolvessem o contexto escolar; e (4) fontes sem dados verificáveis ou com ausência de fundamentação teórica consistente. Esses critérios foram aplicados com o intuito de garantir que as produções selecionadas apresentassem relevância científica, coerência metodológica e pertinência temática ao objetivo deste estudo.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e de natureza teórico-interpretativa, fundamentada nos pressupostos da Psicanálise enquanto instrumento de leitura da cultura e da produção simbólica. Parte-se da compreensão de que a literatura, mesmo quando destinada ao público infantil, constitui um espaço capaz de representar conflitos, tensões e formas de organização subjetiva presentes na sociedade.

O corpus da pesquisa é constituído pela obra *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari, analisada a partir de categorias psicanalíticas freudianas e lacanianas, especialmente os conceitos de desejo, falta, compulsão à repetição, gozo e supereu. Além disso, o estudo dialoga com autores contemporâneos que discutem subjetividade e consumo, como Bauman, Han e Lipovetsky.

A análise foi desenvolvida por meio de uma leitura interpretativa da narrativa, articulada ao referencial teórico psicanalítico adotado neste estudo. Não se busca estabelecer comprovações empíricas ou relações causais, mas compreender os sentidos produzidos pela obra e suas relações com questões subjetivas e sociais contemporâneas.

O procedimento analítico consistiu na leitura minuciosa da narrativa, observando elementos recorrentes, estruturas discursivas e aspectos simbólicos presentes ao longo da obra. Receberam especial atenção a

repetição da expressão “felizes, mas nem tanto”, a escalada progressiva das invenções e as transformações nas relações familiares ao longo da narrativa.

Também foram considerados os deslocamentos de sentido produzidos pelos objetos e pelas invenções criadas pelos personagens, buscando compreender como essas produções funcionam simbolicamente como respostas ao desejo, ao desconforto e à insatisfação. A análise procurou observar de que maneira o consumo deixa de ocupar apenas uma função prática e passa a estruturar a experiência subjetiva dos personagens.

Dessa forma, a metodologia adotada compreende a literatura como espaço de produção simbólica e representação das experiências humanas, permitindo refletir sobre questões relacionadas ao consumo, ao mal-estar e às formas contemporâneas de subjetividade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola representa um espaço fundamental para a formação da cidadania e o desenvolvimento psicológico, emocional e social dos estudantes. No entanto, no contexto brasileiro, ainda persistem grandes lacunas na abordagem da sexualidade e da orientação sexual, o que repercute diretamente no bem-estar e no desempenho acadêmico de estudantes que pertencem à população LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Apesar dessas garantias legais, pesquisas indicam que o ambiente escolar ainda reproduz práticas discriminatórias. Um estudo da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE, 2009) revelou que escolas com maiores índices de preconceito apresentam desempenho acadêmico inferior, especialmente em português e matemática. O preconceito, portanto, afeta não apenas as vítimas diretas, mas toda a comunidade escolar, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. A presença constante de bullying, exclusão e discriminação contribuem para a deterioração do clima escolar e para o sofrimento psicológico de estudantes LGBTQIAPN+, reforçando a urgência de políticas de inclusão e acolhimento.

Entretanto, a inclusão da diversidade sexual e de gênero nas escolas brasileiras ainda é incipiente. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram que, em 2011, mais da metade das

escolas de ensino médio não desenvolviam projetos voltados à discussão de temas como machismo e homofobia.

Apesar de uma leve melhora até 2017, quando 43,7% das escolas relataram ações nesse sentido, o índice caiu para apenas 25,5% em 2021, demonstrando um retrocesso preocupante. Segundo Daniela Mendes, analista de Políticas Educacionais do Todos Pela Educação (Brasil, 2023.), o avanço de uma agenda ultraconservadora, os impactos da pandemia e a falta de coordenação nacional nas políticas do Ministério da Educação contribuíram para essa queda. A autora destaca que a escola precisa ser um espaço de acolhimento, respeito e valorização das diversidades, e que o combate ao machismo e à homofobia é fundamental para garantir um ambiente escolar inclusivo e democrático (Instituto UNIBANCO, 2016).

Sob a perspectiva psicológica, a exclusão e a hostilidade vivenciadas por estudantes LGBTQIAPN+ têm consequências significativas para sua saúde mental. Pesquisas internacionais apontam que a exposição constante a situações de preconceito e discriminação constitui um importante fator de risco para o desenvolvimento de transtornos como ansiedade, depressão e estresse crônico, especialmente em adolescentes e jovens (Russell; Fish, 2019; OMS, 2022). Assim, a psicologia escolar assume um papel essencial na promoção de um ambiente seguro, empático e acolhedor, atuando na prevenção de violências simbólicas e na valorização das identidades diversas.

Nesse sentido, Kosciw et al. (2020) destacam que escolas que adotam políticas inclusivas, programas de conscientização e práticas pedagógicas de acolhimento apresentam uma redução significativa nos episódios de bullying e um aumento do senso de pertencimento entre os estudantes. A diversidade sexual e de gênero, portanto, deve ser entendida não apenas como uma questão de direitos humanos, mas também como um fator determinante para o bem-estar psicológico e para a qualidade do processo educativo.

De acordo com o artigo “A inclusão da diversidade sexual e de gênero no ensino: uma revisão integrativa”, a literatura científica brasileira aponta que, embora existam políticas e diretrizes legais que garantem a igualdade, a inclusão dessas temáticas ainda enfrenta barreiras culturais, políticas e religiosas. A pesquisa evidencia o predomínio da heteronormatividade nas práticas pedagógicas, o que leva à exclusão simbólica de identidades diversas. Nesse contexto, a formação docente crítica e o trabalho interdisciplinar com a psicologia escolar são fundamentais para transformar o espaço escolar em um ambiente de escuta, empatia e diálogo (Kosciw et al., 2020).

Na mesma linha, Quartiero e Nardi (2011), em “A Diversidade Sexual na Escola: Produção de Subjetividade e Políticas Públicas”, analisam os efeitos das políticas públicas de diversidade sexual, como o programa “Brasil sem Homofobia”, e concluem que, embora essas ações representem avanços, muitas vezes limitam-se a uma lógica de “tolerância”, mantendo a marginalização do “diferente”. Os autores defendem que o ambiente escolar precisa superar o discurso da tolerância e construir práticas efetivas baseadas em direitos humanos, equidade e respeito à pluralidade das identidades.

Portanto, a inclusão da diversidade sexual e de gênero no contexto escolar é uma necessidade urgente e estratégica. Para além de uma questão social, trata-se de um compromisso ético e psicológico com o desenvolvimento integral dos estudantes. A psicologia escolar, nesse cenário, desempenha um papel mediador e transformador, contribuindo para a construção de um espaço educativo seguro, plural e humanizado, onde cada sujeito possa se reconhecer, pertencer e aprender em sua totalidade.

O PAPEL DA PSICOLOGIA ESCOLAR

A Psicologia Escolar desempenha um papel essencial na promoção do bem-estar emocional, social e cognitivo dos estudantes, atuando de forma integrada aos processos pedagógicos e às relações interpessoais no ambiente educacional. Mais do que intervir em situações de crise, o psicólogo escolar exerce uma função preventiva, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, a construção de vínculos saudáveis e o fortalecimento da autoestima dos alunos.

Entre suas principais atribuições, destacam-se a identificação de sinais de sofrimento emocional, a oferta de apoio individual ou grupal e a mediação de conflitos entre estudantes e profissionais da educação. Além disso, a psicologia escolar contribui na elaboração de políticas e práticas institucionais que favorecem o respeito à diversidade, a equidade e a convivência democrática (Pereira; Silva, 2018).

Essa atuação vai além da dimensão clínica tradicional: ela envolve um olhar crítico sobre o contexto escolar e suas relações de poder, reconhecendo que o sofrimento psíquico dos estudantes, em muitos casos, é produzido por estruturas de exclusão e discriminação presentes no próprio espaço educativo. Nessa perspectiva, o psicólogo escolar deve adotar práticas fundamentadas na escuta sensível e no acolhimento, ajudando a desconstruir estigmas e a promover a valorização das diferenças.

No caso específico de estudantes LGBTQIAPN+, a Psicologia Escolar tem papel central na construção de um ambiente de segurança afetiva. Isso inclui a implementação de ações que estimulem o respeito à diversidade sexual e de gênero, a formação de professores para o enfrentamento de práticas discriminatórias e a criação de espaços de diálogo e apoio psicológico. Intervenções como rodas de conversa, projetos de convivência e grupos de apoio têm se mostrado eficazes na redução do isolamento social e no fortalecimento da autoestima desses estudantes (Russell; Fish, 2019).

Além da atuação direta com os alunos, o psicólogo escolar exerce um papel formativo junto à equipe pedagógica. Por meio de capacitações e orientações, contribui para que professores e gestores compreendam a importância da escuta empática e do uso de linguagem inclusiva, favorecendo uma cultura institucional baseada no respeito e na equidade. Essa dimensão formativa é indispensável, pois o trabalho de promoção da saúde mental e da diversidade na escola depende de uma atuação coletiva e contínua (Pereira; Silva, 2018).

Segundo Kosciw et al. (2020), escolas que contam com profissionais capacitados em diversidade sexual e que desenvolvem políticas institucionais de apoio apresentam uma redução significativa nos índices de bullying e violência simbólica, além de melhora nos indicadores de pertencimento e desempenho escolar.

Isso reforça a necessidade de compreender a psicologia escolar como um campo de atuação interdisciplinar, que integra aspectos pedagógicos, sociais e afetivos para a construção de um espaço educativo mais justo e acolhedor.

Desse modo, a psicologia escolar atua não apenas na resolução de conflitos individuais, mas também na transformação das dinâmicas institucionais, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de paz, respeito e solidariedade. O psicólogo, ao reconhecer a escola como um espaço de subjetivação e diversidade, torna-se agente fundamental na consolidação de um ambiente escolar que promova saúde mental, inclusão e reconhecimento para todos os sujeitos que o compõem.

SOFRIMENTO EMOCIONAL E CONSEQUÊNCIAS DA EXCLUSÃO ESCOLAR

O sofrimento emocional decorrente da discriminação e do bullying escolar manifesta-se de diferentes formas, incluindo ansiedade, depressão, baixa autoestima, isolamento social e dificuldades de aprendizagem (Russel; Fish, 2019). Segundo Hayes e Smith (2005), a experiência de exclusão social ou preconceito pode gerar sentimentos

intensos de medo, tristeza, frustração e desesperança, prejudicando a capacidade do estudante de lidar com situações cotidianas.

De acordo com Nogueira (2025), a violência simbólica e emocional nas escolas tem se intensificado nos últimos anos, especialmente entre meninas e estudantes LGBTQIA+, que relatam sentir-se mais solitários e desamparados. A autora evidencia que, após a pandemia, os índices de sofrimento psicológico entre jovens cresceram significativamente, e cerca de 6% dos estudantes afirmaram pensar em suicídio diariamente — um dado alarmante que reforça a urgência de políticas escolares voltadas à escuta, acolhimento e pertencimento. Essa constatação aponta que a ausência de vínculos e o sentimento de exclusão estão profundamente associados à desesperança e à ideação suicida na adolescência.

Além disso, conforme Saes, Oliveira e Santos (2018), o modelo escolar tradicional, pautado em padrões homogêneos de rendimento e comportamento, contribui para o agravamento do sofrimento psíquico ao marginalizar estudantes que não correspondem às expectativas de desempenho. As autoras afirmam que "a escola, ao não reconhecer as especificidades de cada aluno, acaba por reforçar sentimentos de inferioridade, desmotivação e baixa autoestima, resultando em sofrimento emocional e evasão" (Saes; Oliveira; Santos, 2018, p. 6). Esse tipo de exclusão, ainda que não intencional, revela uma estrutura educacional que muitas vezes transforma as dificuldades de aprendizagem e de adaptação em sinais de fracasso individual, ignorando os fatores emocionais e sociais que as produzem.

Nesse sentido, a psicologia escolar assume papel central na mediação de conflitos e no fortalecimento de redes de apoio que combatam as causas estruturais da exclusão. Estudos indicam que a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor não apenas reduz os riscos à saúde mental, mas também favorece o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes LGBTQIAPN+(Kosciw et al., 2020; Russell; Fish, 2019). Assim, cabe ao psicólogo escolar promover espaços de escuta, pertencimento e reconhecimento, contribuindo para que a escola se torne um ambiente de cuidado e construção coletiva, em que a diversidade seja compreendida como valor e não como obstáculo.

RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados evidencia que o papel da Psicologia Escolar na promoção de um ambiente seguro para estudantes LGBTQIAPN+é multifacetado, envolvendo dimensões éticas, institucionais, pedagógicas e subjetivas. A revisão bibliográfica revelou

que, embora haja avanços nas políticas de inclusão e no reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, a escola ainda se configura, muitas vezes, como um espaço de reprodução de violências simbólicas e exclusões sociais.

O estudo de Quartiero e Nardi (2011), ao investigar o programa Brasil sem Homofobia(2004), mostra que, apesar da intenção de promover uma educação inclusiva, as práticas escolares continuam operando sob a lógica da heteronormatividade. Os autores observam que a diversidade sexual é frequentemente tratada sob o discurso da "tolerância", o que perpetua a marginalização dos estudantes LGBTQIAPN+. Além disso, apontam que os professores tendem a reproduzir o discurso jurídico dos direitos humanos sem, contudo, transformar efetivamente suas práticas pedagógicas. Assim, evidencia-se a necessidade de uma formação docente crítica e de uma Psicologia Escolar que atue na desconstrução das normas de gênero naturalizadas no espaço escolar.

Na mesma direção, Pais e Almeida (2024), ao articularem a Teoria Queer e a Filosofia da Diferença, defendem que a escola é um espaço privilegiado para a construção de identidades e o reconhecimento das diferenças. Segundo os autores, "a promoção do debate de gênero e sexualidade na escola, juntamente com o reconhecimento e a valorização das diversas identidades de gênero e sexualidade, são considerados essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva" (Pais; Almeida, 2024, p. 1). Essa perspectiva reforça que o psicólogo escolar deve assumir o papel de mediador entre as práticas pedagógicas e as experiências de subjetivação dos estudantes LGBTQIAPN+, contribuindo para desconstruir padrões heteronormativos e fomentar um ambiente de acolhimento e respeito.

O trabalho de Benício (2023) também corrobora essa compreensão, ao enfatizar que a psicologia escolar deve ultrapassar o campo da intervenção clínica e assumir um compromisso ético com a transformação social. Para o autor, "a Psicologia Escolar precisa assumir um compromisso ético com a transformação social, promovendo o diálogo e a escuta ativa como instrumentos de inclusão e valorização das subjetividades" (Benício, 2023, p. 5). Assim, o psicólogo escolar é chamado a desenvolver ações preventivas e educativas que favoreçam o bem-estar coletivo e o respeito à diversidade, o que é particularmente relevante diante das situações de vulnerabilidade enfrentadas por estudantes LGBTQIAPN+.

Os resultados apresentados por Lima (2023), em relato de experiência realizado com alunos da Educação de Jovens e Adultos, reforçam o impacto positivo das práticas psicológicas no ambiente escolar. As rodas de conversa e o acompanhamento psicossocial

permitiram a criação de vínculos e o fortalecimento da autonomia dos estudantes. Embora o estudo não tenha sido especificamente voltado à população LGBTQIAPN+, suas conclusões demonstram que a presença ativa do psicólogo contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo — o que se aplica diretamente à necessidade de acolhimento de estudantes LGBTQIAPN+.

O estudo de Pedra (2020) complementa esse panorama ao demonstrar que a escola, ainda hoje, funciona como espaço de opressão para estudantes LGBTQIAPN+. O autor destaca que a ausência de políticas públicas interseccionais e o despreparo docente resultam em exclusão, evasão e sofrimento psíquico. Conforme ressalta, "o espaço que deveria ser dedicado ao conhecimento torna-se, nesses casos, um lugar de censura, violência, vergonha e medo" (Pedra, 2020, p. 87). Esses achados reforçam o papel do psicólogo escolar como agente de mediação, capaz de transformar a escola em um espaço de escuta, segurança e pertencimento.

No mesmo sentido, Souza et al. (2025) analisaram a experiência de estudantes LGBTQIAPN+ no Instituto Federal Goiano, destacando que, embora haja avanços institucionais, a percepção de insegurança ainda é significativa. Segundo os autores, "a percepção de insegurança por parte de uma parcela significativa dos entrevistados reforça a necessidade de ações contínuas que combatam a discriminação e promovam o respeito à diversidade" (Souza et al., 2025, p. 16). Essa conclusão reforça a importância do psicólogo escolar na formulação de políticas inclusivas e na criação de espaços de acolhimento e prevenção de violências simbólicas.

O relato de Fernandes Filho e Oltramari (2021), desenvolvido no contexto universitário, amplia a discussão ao demonstrar que a Psicologia Escolar também tem papel essencial no ensino superior. Os autores defendem que o psicólogo deve "construir um espaço de desconstrução, acolhimento e descriminalização" (Fernandes Filho; Oltramari, 2021, p. 4), atuando de forma ética e transformadora. Essa prática emergente, voltada à pluralidade e à defesa dos direitos humanos, representa um modelo de atuação que pode ser estendido a outros níveis da educação básica.

Os artigos de Rosa e Figueirêdo (2016) e Carvalho e Silva (2018), embora tenham como foco a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, oferecem bases teóricas aplicáveis ao contexto da diversidade sexual. Rosa e Figueirêdo (2016, p. 7) afirmam que "o psicólogo escolar deve atuar como um agente transformador da realidade escolar", princípio que

também se estende à luta contra a LGBTfobia. Já Carvalho e Silva (2018, p. 6) sustentam que "a função do psicólogo é contribuir para que a escola se torne um espaço de transformação social e não de reprodução das desigualdades", destacando o caráter institucional e coletivo da atuação psicológica.

Por fim, o artigo de Almeida, Maia e Chaves (2016) apresenta uma análise sobre a postura das instituições de Psicologia no enfrentamento à homofobia escolar. Os autores concluem que ainda há carência de ações sistemáticas e contínuas, mas destacam que a Psicologia tem papel central na "busca de novos referenciais teóricos, profundamente comprometidos com a desnaturalização de verdades seculares" (Almeida; Maia; Chaves, 2016, p. 80). Esse apontamento reforça a urgência de uma Psicologia Escolar crítica, pautada na ética, na equidade e na defesa dos direitos humanos.

De modo geral, os estudos analisados convergem na compreensão de que a Psicologia Escolar deve atuar como mediadora entre os discursos pedagógicos e as vivências subjetivas, promovendo espaços institucionais de diálogo, acolhimento e desconstrução de estigmas. O psicólogo escolar emerge como figura essencial na transformação da cultura escolar, atuando de forma preventiva e emancipatória na construção de ambientes que garantam o bem-estar e o respeito às identidades de todos os estudantes.

A análise dos estudos revisados permite concluir que a Psicologia Escolar exerce um papel indispensável na construção de um ambiente educacional seguro, inclusivo e acolhedor para estudantes LGBTQIAPN+. Mais do que uma atuação restrita à escuta individual ou ao atendimento clínico, o psicólogo escolar é um agente de transformação institucional, cuja função está diretamente ligada à promoção da saúde mental, à mediação de conflitos e à desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar.

Os resultados desta revisão indicam que a presença de profissionais capacitados em diversidade sexual e de gênero é determinante para a redução de episódios de bullying, evasão e sofrimento psíquico, bem como para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e valorização das identidades. Essa atuação, contudo, exige o comprometimento ético e político do psicólogo com a equidade e os direitos humanos, reconhecendo que o sofrimento dos estudantes LGBTQIAPN+ está frequentemente enraizado em estruturas institucionais de exclusão e heteronormatividade.

Observa-se que a efetividade do trabalho da Psicologia Escolar depende de uma abordagem interdisciplinar, que envolva professores, gestores, famílias e a própria comunidade escolar. A formação

continuada de educadores sobre diversidade sexual e de gênero, a implementação de políticas institucionais inclusivas e a criação de espaços de diálogo e apoio psicológico são estratégias que contribuem para transformar a escola em um espaço de acolhimento e respeito.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, ainda persistem desafios significativos, especialmente no que se refere à resistência cultural e política à inclusão da temática LGBTQIAPN+nas práticas pedagógicas. Tais resistências apontam para a necessidade de fortalecer as políticas públicas educacionais e as diretrizes do Sistema Conselhos de Psicologia, assegurando que a atuação profissional esteja pautada em princípios de justiça social, empatia e valorização das diferenças.

Dessa forma, entende-se que a Psicologia Escolar deve ser compreendida como um campo estratégico para a consolidação de uma educação verdadeiramente democrática, que reconheça a diversidade como um valor formativo e humano. O compromisso do psicólogo escolar com a escuta, o acolhimento e a transformação das

relações escolares é essencial para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes LGBTQIAPN+, contribuindo para uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FERENCZI, Sándor. **Introjeção e transferência**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer (1920)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id (1923)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização (1930)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. São Paulo: Moderna, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



Capítulo 31

Currículo da BNCC e tecnologias digitais da informação e da comunicação: a importância da crítica à tecnologia

Angélica Aparecida Filha

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) estão disseminadas na sociedade contemporânea e medeiam diversas atividades corriqueiras, tais como o acesso a serviços bancários e a aplicativos cujas ferramentas viabilizam acesso a serviços prestados pelo Governo (assinatura eletrônica, carteira de trabalho digital, etc.). Todavia, do mesmo modo que o uso dos recursos tecnológicos oriundos das TDIC trazem certas facilidades ao cotidiano das pessoas, também levantam questionamentos quantos aos perigos, como a exposição de dados pessoais, a que os usuários estão expostos quando da utilização pouco reflexiva e acrítica, limitando-os a recursos neutros.

Em âmbito acadêmico, a discussão da integração das TDIC nas práticas pedagógicas não é recente. Desde a década de 1990, estudiosos e estudiosas, especialmente no campo da Linguística Aplicada (LA) e da educação, têm se preocupado em entender as possibilidades que tais recursos ensejam para as práticas de linguagem, para o ensino de língua portuguesa (Coscarelli, 1998; 1999; Soares, 2002; Ribeiro, 2009; Xavier, 2003, e outros). O fato é que, na atualidade, numa perspectiva mais reflexiva, o uso dessas tecnologias na escola não pode ser limitado a "ferramentas pedagógicas", recursos neutros, pois elas operam dentro da lógica de plataformas.

Estudos recentes debatem (Diniz; França, 2023; Silveira; Cassino; Souza, 2021) que o monopólio e a exploração de informações compartilhadas por usuários do mundo inteiro atendem a interesses comerciais daqueles que gerem plataformas por trás de aplicativos e redes sociais frequentemente utilizados pelos sujeitos. Por isso, considerar o contexto político-ideológico, econômico e social tem relevância para que se empreenda usos pedagógicos das TDIC na educação.

No tocante ao currículo nacional, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017/2018) reafirmou a pauta do trabalho com as TDIC na Educação Básica de forma geral, e no Ensino Médio (EM), de modo específico. O propósito é que o estudante as use de forma "crítica, significativa, reflexiva e ética" (BNCC, 2018, p. 8), o que é relevante para sua formação cidadã. Todavia, questionamos se essa abordagem trazida na BNCC dá conta de conscientizar os estudantes acerca das relações de poder envolvidas na criação e na utilização das tecnologias digitais. Essa compreensão também é essencial para que se possa participar de ambientes digitais com responsabilidade, ética e criticidade, esta que é tão visada no documento.

Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar reflexões de uma pesquisa realizada num curso de Especialização em Língua Portuguesa

na Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG-OP), que buscou investigar se a perspectiva de multiletramentos é suficiente como base teórica curricular para desenvolver o letramento digital crítico na etapa do EM. Para tanto, apresentamos, neste artigo, algumas reflexões da análise e leitura crítica do documento, considerando os desafios que, como professores e professoras, temos enfrentado na materialização cotidiana da profissão docente, sobretudo no que tange à exigência pelo trabalho com as TDIC no ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Neste estudo, ao abordar o tema acerca da relação tecnologia e educação, concordamos com autores, como Buckingham (2012; 2020), Cassino, Souza e Silveira (2021), Selywn (2011), de que é relevante levar em consideração aspectos que vão além de questões infraestruturais e de formação de professores, e integrar à discussão, também, implicações sociais, culturais, políticas e ideológicas mais amplas.

Isso porque, tal qual a educação não é neutra, também as tecnologias, sejam elas materializadas numa metodologia ou num determinado recurso, também não são neutras. Nessa linha de raciocínio, com as ponderações de Selywn (2011), entendemos que, assim como não se pode pensar em educação e em processos de ensino-aprendizagem sem ponderar o contexto sociocultural em que estes se manifestam e em que os sujeitos estão inseridos, o que implica reconhecer conjunturas de poder; a relação educação e tecnologia também se inclui nesta lógica, uma vez que nenhuma tecnologia se limita a um trivial instrumento de apoio à aprendizagem.

De modo mais amplo, pode-se conceituar o termo “tecnologia” como sendo o resultado das modificações feitas pelo homem na natureza para atender às suas necessidades mais primordiais (Selywn, 2011). Nesse contexto, a invenção do fogo pelos homens primitivos exemplifica que, há muito tempo, o ser humano se vale das tecnologias não só para garantir sua sobrevivência e a do grupo ao qual pertence, mas também para se adaptar e controlar o ambiente (Selywn, 2011).

Com isso, cada tecnologia, criada em contextos e tempos distintos, traz diferentes transformações para a sociedade, reverberando em suas formas de agir, pensar e compreender o mundo. Por isso, em se tratando do cenário educacional, é necessário haver uma postura de criticidade

quanto à influência que as tecnologias podem exercer, para além das práticas pedagógicas, problematizando, por exemplo, discursos limitantes e crenças demasiado otimistas de que elas vão "salvar a educação". Isso porque "as tecnologias digitais na educação não são neutras, mas, sim, veículos de suposições e ideias sobre o futuro da sociedade" (Selywn, 2017, p. 93).

Em uma linha de raciocínio semelhante à de Selywn (2011), porém focalizando a relação mídia e educação, Buckingham (2012) salienta que, quando surgiram os meios de comunicação de massa (rádio, televisão, imprensa), propagou-se a ideia de que essas tecnologias trariam "poder" às pessoas, permitindo "aos cidadãos comuns expressarem-se e fazerem-se ouvir, criando novas formas de colaboração nas maneiras revolucionárias que, agora, são precisamente características da mídia digital" (Buckingham, 2012, p. 46).

Transpondo essa ideia para o contexto da população brasileira, é paradoxal afirmar que tais tecnologias outorgam aos sujeitos terem seus anseios atendidos ou suas vozes ouvidas. Em razão das desigualdades socioeconômicas, muitas vezes, os sujeitos não têm seus direitos básicos garantidos, como saneamento básico e saúde de qualidade. Indubitavelmente, nem todas as pessoas possuirão recursos econômicos, e mesmo conhecimentos técnicos, para usufruir dos "benefícios" tecnológicos.

Na visão de Buckingham (2012, p. 49), em se tratando da participação nas mídias, formas de capital tecnológico, cultural ou educacional são afetadas pela desigualdade social, já que "os participantes mais ativos no mundo criativo da Web 2.0 são 'os mesmos de sempre'". Embora idealiza-se, portanto, que ambientes digitais são democráticos e acessíveis, não se pode dizer que os todos os cidadãos participam em condição de equidade desses espaços.

Por outro lado, a noção de liberdade disseminada com as TDIC também precisa ser problematizada, sobretudo levando em conta o funcionamento dentro da estrutura de plataformas. Cassino (2021) e van Dijck (2017) contribuem com essa discussão ao argumentarem que a extração de dados e informações executada pelas plataformas digitais, focalizam a exploração predatória, com fins comerciais e mercadológicos, o que, tal como no colonialismo histórico, tende a manter a manter relações de poder e imposições culturais nas mãos de poucos (especialmente, das empresas do chamado Vale do Silício). Conforme os autores, tal captação dos dados é construída mediante estruturas informacionais que funcionam em prol da vigilância e do controle, sem que os usuários tenham uma clara noção de que forma isso acontece. Afinal, "as

pessoas passam a considerar a captura das informações como algo normal, natural" (Cassino, 2021, p. 27).

Essa discussão importa à educação, porque as TDIC têm empreendido forte influência no cotidiano dos aprendizes, fora e dentro da ambiência escolar. Como Buckingham (2020) defendeu em uma entrevista concedida à *Revista Comunicação & Educação*, as mídias têm exercido um papel significativo na cultura, na economia, na vida pública e política. Com isso, "se queremos preparar as crianças para este mundo, precisamos constantemente ensiná-las sobre mídia" (Buckingham, 2020, p. 129).

Certamente, isso não implica transferir à educação e a professores e professoras a tarefa de lidar com questões tão multifacetadas e complexas quanto essas que envolvem as formas de operação das TDIC, constantemente usadas em nosso dia a dia. Ao contrário disso, trata-se de assumir posição e de reafirmar o papel da educação e do educador/a que é o de auxiliar na formação de cidadãos críticos, conscientes e questionadores. Cidadãos que não aceitem a realidade tal qual ela é (im)posta, mas que saibam interpelar em que contextos a utilização da tecnologia digital é ou não coerente com seus propósitos de aprendizagem.

UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A BNCC, AS TDIC E O LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO

A BNCC é um dos documentos curriculares que regem a educação no Brasil. Apesar da homologação da última versão da BNCC ter ocorrido em 22 de dezembro de 2017, para o ensino fundamental, e em 14 de dezembro de 2018, para o EM; sua trajetória de discussão para criação até a homologação não é recente e remonta à Constituição Federal de 1988, em que já se antevia a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para a aprendizagem na etapa do ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), entre outros, são marcos regulatórios que também orientaram a elaboração da Base.

Como parte da política nacional da Educação Básica, no texto de Introdução do documento, afirma-se que a função da Base é, não somente atender às demandas de formação de professores, infraestrutura, conteúdos educacionais, mas também cooperar para a garantia da qualidade da educação brasileira, do acesso e da permanência dos aprendizes na escola. A partir do conceito de competência inferido da LDB, orienta-se que as ações pedagógicas estejam voltadas ao desenvolvimento de competências, as quais necessitam apontar ao aprendiz, de forma

evidente, o que ele “deve saber” e, principalmente, aquilo que ele deve “saber fazer” (BNCC, 2017).

Além da pedagogia das competências, o compromisso com a educação integral é outro fundamento pedagógico que direciona a construção da Base. Define-se educação integral como “a construção integral de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BNCC, 2017, p. 14). Ou seja, em tese, o documento da BNCC ressalta, com a noção de uma educação integral, que as práticas pedagógicas devem propiciar um processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado e alinhado às aspirações dos educandos e às demandas do mundo no qual eles vivem.

Em se tratando do EM, reconhece-se que há uma defasagem nesta etapa da educação básica. Entre os principais fatores que explicam as dificuldades de garantir o prosseguimento dos estudos, de acordo com o que indica o documento, estão o desempenho insatisfatório em percursos escolares anteriores, “a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 461). Nesse cenário, justifica-se a demanda de inserção das TDIC no ensino, sobretudo nas escolas de EM, como necessária, uma vez que as transformações provocadas por elas implicam desafios sociais, econômicos e ambientais e, segundo apresentado no documento, os jovens configuram o público mais afetado por essas mudanças. Essa preocupação é legítima se considerarmos que muitos adolescentes e jovens já nasceram na cultura digital. O paradoxo é que, em grande parte dos contextos, nem as instituições escolares nem os professores/as estão efetivamente preparados, em termos de conhecimentos; e amparados, em termos de políticas públicas e infraestrutura; para implementar as propostas indicadas no currículo.

No documento, afirma-se que um dos deveres da escola, para contribuir com a continuidade dos estudos no EM, é reforçar seu compromisso com os fundamentos científicos-tecnológicos, sendo um dos objetivos deste fundamento “a apropriação das linguagens digitais e a fluência em sua utilização” (BNCC, 2018, p. 466). O fato é que não se especifica, com clareza, em que consiste tal fluência ou em quais contextos e quais recursos se pode lançar mão na sala de aula para alcançar tal finalidade.

Fazendo um recorte do que o documento especifica para a área de Linguagens e Suas Tecnologias, que abrange os componentes curriculares de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa;

estabelece -se sete competências específicas as quais, em articulação com as 10 competências gerais da educação (citadas na BNCC 2017) e com a área de Linguagens do Ensino Fundamental, espera-se que sejam desenvolvidas com os estudantes. Precisamente na competência específica sete, é indicado que os aprendizes sejam capazes de:

> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 482).

Este trecho exemplifica uma argumentação, construída e ratificada em poucas páginas e em momentos restritos do documento, de que as TDIC são pertinentes à formação crítica e cidadã dos educandos. Estes que devem praticar a autonomia, o protagonismo e a autoria perante as abundantes práticas de linguagem propiciadas pelo digital. Todavia, para criar situações de aprendizagem em que competências, como a descrita no trecho acima, sejam contempladas, é premente que professores/as tenham incorporado uma série de conhecimentos concernentes ao funcionamento e à apropriação das TDIC no contexto escolar, que, muitas vezes, o percurso formativo destes profissionais não permitiu que eles tivessem acesso.

Para Acri e Ruiz (2022), a BNCC pressupõe que professores/as já tenham letramento digital consolidado. E essa presunção é prejudicial, já que pode ser um impeditivo não só à criação de políticas públicas de formação continuada docente, mas também da responsabilização dos órgãos governamentais em prover recursos necessários para que a integração das TDIC à educação aconteça de forma igualitária, efetivamente contribuindo para a formação de cidadãos preparados para lidar com as mudanças do mundo contemporâneo, em parte, ocorridas em razão do rápido desenvolvimento tecnológico, como se argumenta no próprio texto da Base (2018).

O que pretendemos salientar, nesta subseção do referencial teórico, é que o currículo não pode ser tomado como um conjunto imparcial de orientações e determinações de conteúdos a serem seguidos. Apoiamo-nos em Sacristán (2013, p. 20), que concebe o currículo como "um recipiente não neutro de conteúdos", para destacar a relevância de o professor/a questionar, frequentemente, a favor de quem e do quê prescreve-se que a seleção de determinado tópico faça parte das metodologias e do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso lembrar que tanto as temáticas quanto as ferramentas empregadas para ensinar representam perspectivas e formas particulares de enxergar o mundo. Com isso, em se tratando das TDIC, sua presença na sala de aula não pode se restringir apenas ao cumprimento do que o currículo da BNCC orienta. Isso, porque, mesmo que este currículo esclareça, de modo amplo e genérico, que o uso das tecnologias digitais é um caminho para aproximar a educação das vivências da juventude, aparentemente, o tópico é tratado como mais uma das "matérias" a serem ensinadas, sobretudo no EM.

Seguindo essa linha de raciocínio, uma discussão que se faz necessária diz respeito à relevância do letramento digital crítico nas escolas. Para Coscarelli e Ribeiro (2011), o letramento digital está relacionado a práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais viabilizadas pela utilização de dispositivos digitais móveis, tais como *tablet*, celular, *notebook*. Ainda em conformidade com as autoras, diferentes contextos podem demandar diferentes usos desses recursos. Ainda assim, é desejável que os usuários possuam familiaridade com determinadas habilidades, como copiar, colar, saber se localizar em diferentes p áginas, etc.

O fato é o que, no bojo do conceito de letramento digital, prevê -se que o usuário tenha não apenas domínio técnico dos recursos presentes nas ferramentas digitais, mas também que saiba se apropriar criticamente delas nas múltiplas situações em que seus usos são requeridos, seja para se divertir, se comunicar, aprender, entre outras. Zacharias (2016, p. 21) salienta que o letramento digital exige desde saber ligar e desligar dispositivos, por exemplo, à compreensão das ações empreendidas nos ambientes multimidiáticos. De forma mais ampla, isso implica, portanto, navegar e utilizar as ferramentas tecnológicas com consciência e reflexão.

Entretanto, neste artigo, o conceito de letramento digital, acrescido do adjetivo "crítico", propõe uma reflexão mais aprofundada. Compreendemos que, para fazer uso pedagógico das TDIC no contexto escolar hoje, é primordial conhecer as complexidades desses recursos, que tanto se atualizam a todo momento quanto são geridos por plataformas. Embora o currículo da BNCC, ancorado em abordagens teóricas dos multiletramentos e dos novos letramentos[18], traga orientações de uso das TDIC na educação,

[18] O termo "multiletramentos" surge em meados da década de 1990 , com um grupo de 10 estudiosos (*New London Group*), num cenário global de transformações políticas, econômicas e sociais desencadeadas pela globalização. O livro *Multiletramentos na Escola*, publicado em 2012, por Roxane Rojo e Eduardo Moura, é uma referência muito importante para quem deseja se aprofundar no assunto. Já a corrente de estudos dos "novos letramentos", proposta por Knobel e Lankshear (2007), pode ser melhor compreendida no livro *Multiletramentos, Mídias e Linguagens*, publicado em 2019 pelos mesmos pesquisadores.

essa abordagem parece não dar conta de levar os aprendizes a refletir as relações de poder subjacentes às formas de funcionamento delas na atualidade, como discutir sobre os efeitos que de vídeos curtos e *feeds* instantâneos podem trazer à saúde dos jovens e adolescentes.

Ou, ainda, a manipulação de dados por meio dos algoritmos que, ao direcionar conteúdos aos usuários baseados na interação com publicações e vídeos, muitas vezes, pode contribuir para a acriticidade e a alienação dos sujeitos.

Sendo assim, considerar o letramento digital crítico pode ser importante para fortalecer caminhos que, de fato, conduzam à apropriação ética, crítica e reflexiva das TDIC nas ações pedagógicas. Para isso, é imprescindível vincular a aprendizagem aos usos que educadores/as e educandos/as já fazem da língua, das mídias e das tecnologias no dia a dia, acrescentando aquilo que ainda precisam descobrir e conhecer com relação às TDIC. Dessa forma, é possível sustentar a formação de cidadãos que possam decidir quando e por que uma tecnologia digital deve apoiar o processo de ensino-aprendizagem; sendo parte dele, e não o contrário.

METODOLOGIA

Como já supracitado na Introdução, este artigo apresenta reflexões de uma pesquisa desenvolvida num curso de especialização *latu sensu* em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG-OP). Seu propósito foi entender de que forma as TDIC e o currículo da BNCC chegam à escola, a partir das experiências de professores que lidam com as contingências cotidianas da sala de aula.

Para tanto, sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica (Minayo, 1994; Gil, 2002), neste artigo, limitamo-nos a trazer algumas reflexões oriundas da leitura analítica e crítica do documento em questão a partir de duas categorias levantadas: a formação docente e a infraestrutura e recursos disponíveis nas instituições escolares. A leitura considerou os seguintes recortes da BNCC: 1. Introdução (p. 7-21); 5. Etapa do Ensino Médio (p. 461-472); 5.1 A área de Linguagens e Suas Tecnologias (p. 473-482) e 5.1.1 Linguagens e Suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades (p. 483 -496).

A escolha por essas seções da BNCC justifica-se em razão do recorte do objeto de estudo do trabalho em questão, que visa discutir sobre uso das TDIC e ensino de LP. Já a seleção pela etapa do EM se deu pelo fato de o documento ressaltar mais evidentemente indicações para o trabalho

com TDIC nessa fase da Educação Básica. Paralelamente, concordamos que, no EM, os estudantes, cuja faixa etária varia entre 15 a 18 anos, podem ter mais maturidade para compreender as reverberações trazidas pelos usos das tecnologias digitais na aprendizagem.

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

No texto de Introdução da BNCC, ratifica-se que sua criação visa assistir políticas e ações, nas três esferas de poder, "referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação" (BNCC, 2018, p. 8). Todavia, podemos afirmar que, passados quase 10 anos da homologação do documento, tal contribuição ainda é exígua, uma vez que há um grande gargalo entre o que está previsto em suas disposições e as realidades experienciadas por professores e professoras de diferentes contextos escolares país afora.

Embora suas diretrizes, habilidades e competências estejam contempladas em materiais didáticos e planejamentos, a formação docente para sua compreensão não parece chegar às instituições como deveria, já que, muitas vezes, as orientações previstas na Base são seguidas na escola apenas como mais uma das obrigações que o professor precisa cumprir. Porém, é premente lembrar que o currículo não é neutro e pode carregar perspectivas e visões de mundo que privilegiem determinados conteúdos em detrimento de outros (Sacristán, 2013). Portanto, sempre que possível, cabe ponderar a favor de quem, ou do quê, determinados currículos precisam ser abarcados, refletindo como isso infere na formação dos sujeitos.

Esse entendimento da não neutralidade de um currículo é importante para a compreensão da forma como as TDIC são inseridas no currículo da BNCC e demandadas na escola. O texto da Base parece pressupor que professores/as saibam lidar eficientemente com tais tecnologias em propostas pedagógicas. A despeito da orientação de emprego delas no ensino, não parece haver a preocupação com a qualidade do trabalho pedagógico, uma vez que não há indicações evidentes e detalhadas de como as/os docentes podem se apropriar delas para ensinar.

Mesmo que o debate de inserção das TDIC na educação, em termos curriculares, venha sendo constituído, ao menos, desde a década de 1990, se levarmos em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo; ainda precisa avançar no sentido de ouvir e atender às demandas reais dos professores/as e suas salas de aula. Não é justo que o professor/a se sinta responsabilizado/a pela busca individual por formação quando faltam políticas públicas e investimentos efetivos na

educação os quais ofereçam condições básicas para o exercício de sua profissão com integridade e respeito. Sabemos que muitas instituições ainda lidam com dificuldades básicas em suas infraestruturas. Muitas vezes, não podem contar com conectividade de qualidade, laboratório de informática com computadores que funcionem, salas de aula equipadas com projetores, por exemplo. Conforme Valente e Almeida (2022), essa realidade é legado de um passado em que as políticas públicas de inserção das TDIC na educação criadas ao longo do tempo (Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) — 1989-1992; Projeto Um Computador por Aluno — UCA — 2007; entre outros) não foram efetivamente implementadas nas escolas. O período da pandemia da covid-19 foi um marco que enfatizou o descompasso no preparo dos professores/as e também na disposição de recursos dos ambientes escolares.

Com isso, além do investimento em formação continuada docente, é preciso investir na infraestrutura das instituições. Sem isso, o uso das TDIC na escola também acaba sendo entendido como mais uma cobrança acrescida à lista de demandas que se espera que o professor cumpra. Do mesmo modo, é premente construir a reflexão de que as TDIC não são artefatos neutros. Como indicam Buckingham (2012; 2020), Selywn (2017), entre outros estudiosos, é fundamental que a participação da tecnologia na educação não perca de vista as questões políticas, econômicas, ideológicas e sociais. Para tais autores, as tecnologias no ensino devem ir além do deslumbramento, desnudando o pensamento equivocado de neutralidade. Nesse sentido, a educação é uma ferramenta imprescindível para construir essa consciência crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, buscamos apresentar, de forma mais ampla, algumas reflexões oriundas de uma pesquisa desenvolvida num curso de especialização *latu sensu*, ofertado por uma instituição federal de ensino, cujo objetivo foi investigar se a perspectiva de multiletramentos adotada é suficiente como base teórica curricular para desenvolver o letramento digital crítico na etapa do EM. Nossos gestos de interpretação, a partir da análise e leitura crítica do documento, indicam que o texto da BNCC parece presumir que as escolas estejam equipadas e que os professores/as tenham letramento digital bem consolidado. No entanto, na contramão desse discurso, sabemos que as/os profissionais da educação lidam com desafios que perduram há décadas, tais como a formação continuada e infraestrutura.

Em se tratando das TDIC na educação, é relevante que seja tecida a crítica às tecnologias. É preciso abarcar as conjunturas econômicas e

político-ideológicas em torno da criação e do modo de operar dessas tecnologias na atualidade. Defendemos que firmar esta posição é urgente para que esses recursos não sejam limitados a ferramentas com fins em si mesmas, uma vez que seus usos representam concepções e perspectivas de mundo.

REFERÊNCIAS

ACRI, Marcelo Cristiano; RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 10-30, 2022. DOI: 10.21165/el.v51i1.3252. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BUCKINGHAM, David. David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. Entrevista concedida a Douglas Calixto, Tatiana Garcia Luz-Carvalho e Adilson Citelli. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 25, n. 2, jul./dez. 2020.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 17, n. 2, p. 41-60, jul./dez. 2012. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/182270. Acesso em: 16 jul. 2026.

CASSINO, João Francisco. O Sul global e os desafios pós-coloniais na era digital. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu; CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce (org.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. p. 13-31.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura numa sociedade informatizada. In: MENDES, Eliana Amarante M.; OLIVEIRA, Paulo M.; BENN-IBLER, Veronika (org.). **Revisitações**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 83-92. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/Sociedinform.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, p. 36-45,

mar./abr. 1998. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes.html. Acesso em: 20 set. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

DINIZ, Janaina do Rozário; FRANÇA, Renata de Souza. Tecnologias a favor de quem? Um diálogo entre Álvaro Vieira Pinto, Evgeny Morozov, Paulo Freire e Sérgio Guimarães sobre capitalismo de vigilância na educação. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 16, p. 1-11, 2023. DOI: 10.1590/1983-3652.2023.42201. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/42201. Acesso em: 4 abr. 2025.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

RIBEIRO, Ana Elisa. Seis clichês e uma sugestão sobre a leitura na web. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 585-602, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/tWmdKZhMv8jVtG49MG5ccWy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 nov. 2025.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-34.

SELWYN, Neil. **Educação e tecnologia: questões críticas**. Tradução de Giselle Martins dos Santos Ferreira e Marcelo Ruschel Träsel. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

SELWYN, Neil. **O que queremos dizer com "educação" e "tecnologia"?** Tradução de Giselle Martins dos Santos Ferreira. 2011.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na

cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 nov. 2025.

VAN DIJCK, José. Confiamos nos dados? As implicações da datificação para o monitoramento social. **MATRIZes**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2017. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v11i1p39-59. Disponível em: https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/131620. Acesso em: 7 jun. 2025.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. In: CETIC.BR (ed.). **Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação**. Panorama Setorial da Internet, n. 2, 2022. Disponível em: https://cetic.br/pt/publicacoes/indice/panoramas/. Acesso em: 7 ago. 2025.

XAVIER, Antonio Carlos. Hipertexto e intertextualidade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 283-290, jan./jun. 2003. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637082/4804. Acesso em: 5 nov. 2025.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-26.



Sobre os Autores

Ana Thamiris Batista de Farias
Pedagoga e licenciada em Letras, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial, Neuropsicopedagogia, Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e áreas afins. Atua como servidora pública, psicopedagoga clínica e docente do ensino superior, desenvolvendo ações de formação continuada para profissionais da educação por meio de palestras, cursos e oficinas. É pesquisadora discente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE/UFPB). Seus estudos, pesquisas e áreas de interesse concentram-se nos processos de ensino e aprendizagem, inclusão escolar, Educação Especial, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), Atendimento Educacional Especializado (AEE), Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e práticas pedagógicas inclusivas.

Anni Gabrieli da Silva
Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI). Atua como berçarista no Colégio Batista de Ibitinga – SP, desenvolvendo atividades relacionadas ao cuidado e à educação na primeira infância. Possui interesse nas áreas de educação infantil, práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil.

Angélica Aparecida Filha
Formada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (IFMG-OP). Atualmente, é mestranda em Linguística Aplicada pela UFOP, atua como revisora textual e também é corretora de redação do ENEM no Projeto Trocado Ideias: desvendando a redação do Enem (IFMG-OP). Suas áreas temáticas de interesse são práticas pedagógicas e TDIC, linguística aplicada, ensino de língua portuguesa, letramentos críticos, multiletramentos.

Arielly dos Santos Moura
Graduanda do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atua como membro associado do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NUPLIM). Participa de projetos de extensão voltado à educação e formação de leitores, com ênfase em literatura maranhense, oficinas literárias e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e institucional. Possui interesse nas áreas de leitura literária, literatura brasileira e inglesa, formação do leitor e ensino de língua inglesa.

Cleide Jane de Sá Araújo Costa
Doutora em Educação e em Linguística pela Université de Provence Aix-Marseille I e pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), respectivamente, ambas concluídas em 2002. Mestre em Psicologia pela Université de Provence Aix-Marseille I, bacharel em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, é professora titular do Centro de Educação da UFAL, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Tecnologias. Coordena e orienta pesquisas, com publicações nacionais e internacionais. Possui experiência em Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação, com ênfase em interação online, avaliação da aprendizagem online, tutoria, elaboração de material didático, gestão e formação docente.

Dandara Cristina Conceição de Paula
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - ProPed-UERJ. Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Especialista em Língua Portuguesa: leitura e escrita para surdos, Libras, Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES. Integra o Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais. Interessa-se pelos seguintes assuntos: Formação de Professores, Educação Bilíngue de Surdos, Tecnologias, Legendagem e Acessibilidade para surdos, Alfabetização de Surdos, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), Autismo, Atendimento Educacional Especializado (AEE), TDAH e Eventos Educacionais.

Dayane Vieira Leite
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), pedagoga pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Atualmente, desenvolve atividades na linha de pesquisa: Políticas, Culturas e Currículos do PPGE/UFAL, com ênfase em Educação Especial na perspectiva da inclusão. Dedica-se também a estudos que articulam gênero e deficiência a partir de uma perspectiva interseccional, fundamentando-se na teoria sócio-histórica de Vigotsky, no materialismo histórico-dialético e nos estudos feministas da deficiência.

Denise Aparecida Chiconato
Professora doutora do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), atuando na formação de professores e no desenvolvimento de atividades acadêmicas no campo educacional. Desenvolve trabalhos voltados à área da educação, com ênfase em práticas pedagógicas e processos formativos.

Elisama Rode Boeira
Professora do Instituto Federal Catarinense desde 2015, campus Concórdia.. Autora dos livros ''A menina de um ouvido só '' (2024) e ''O surdo e o Intérprete de Libras. Histórias e vivencias que se entrelaçam (2022). Surda Unilateral, Doutoranda em Teoria Literária pela Uniandrade (Curitiba,Pr). Mestrado em Educação (UFRGS,2014). Especialização em Libras: Docência e Interpretação (2011). Graduação em Letras-Libras UFSC (2012). Nas instituições acadêmicas trabalha com ênfase na Língua de Sinais - LIBRAS, atuando principalmente nos seguintes temas: musicalidade surda, literatura surda; teatro surdo, contexto escolar; metodologia, bilíngue, intérprete educacional, educação de surdos; diversidade da surdez e inclusão no espaço religioso.

Felipe Vieira Rosendo
Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN); Especialista no magistério de língua portuguesa para o Ensino Médio pela Faculdade Campos Elíseos- FCE (2026); Graduado em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB (2025)

Giovana Cerqueira Lopes Nunes
Professora Auxiliar de Atendimento Educacional Especializado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino em Educação Básica – PPGEB/CAp-UERJ. Graduada em Pedagogia e graduanda em Letras ambas pela UERJ. Interessa-se pelos seguintes eixos temáticos: Desenho Universal para Aprendizagem, práticas inclusivas, formação, etc. Bolsista de extensão do Projeto Páginas de Mulheres na Imprensa (PROMIM). Integrante do Projeto de extensão Autonomia em Prosa. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa LADIC. Estudante dos grupos de pesquisa: GRUPEEL e Ensino, Formação, Currículos e Culturas.

Glaydsane Peres Carrilho de Souza
Professora Assistente do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp UERJ). Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PROPED/UERJ. Mestre em Educação também pelo PROPED/UERJ (Linha: Educação Inclusiva e Processos Educacionais). É integrante do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Comunicação Alternativa e processos educacionais para pessoas com deficiências, na UERJ. Pós-graduada, Lato Sensu, em Psicopedagogia, pelo Instituto de Psicologia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2018). Possui licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2016). Foi aluna e pesquisadora do Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA-UERJ). Tem experiência na área da Educação Inclusiva, na utilização de propostas pedagógicas, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da área da Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Helen Karine Gomes Dantas
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), Mestra em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU/UFPB), Especialista em Educação Inclusiva, Psicopedagoga e Designer de Interiores, atuando nas duas áreas. É Pesquisadora Colaboradora no Laboratório de Acessibilidade (Lacesse/UFPB) e Pesquisadora Discente no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB). Desenvolve pesquisas na área da Educação Inclusiva, Formação de Professores, Desenho Universal para Aprendizagem, Inovação Educacional, Relação Pessoa-Ambiente, Acessibilidade e Neuroarquitetura.

Iara Cristine Rodrigues Leal Lima
Mestra em psicologia. Atua na área da psicologia escolar e clínica. Professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba. Psicóloga escolar do município de Monteiro. Interessa-se pela área do desenvolvimento infantil e adolescente e pela área da inclusão.

Irinaldo Caetano Marques
Mestre em Educação Inclusiva- PROFEI-(UEPB), Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Bacharel em Psicologia (UNIFIP), Bacharel em Psicopedagogia (UniCesumar), com Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIFIP), Especialização em Neuropsicologia, (UNOPAR), Especialização em TDAH-Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia no Contexto Escolar (Grupo Rhema Educacional), Psicologia Escolar (UNOPAR), Psicomotricidade (UNOPAR) e Especialização em Terapia Cognitiva Comportamental (FAVENI) Orientação Escolar e Supervisão Educacional (UNIFIP), Especialização em Neuropsicopedagogia (UNIFIP). É professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UNIFIP) e da pós -graduação UNIFIP-Patos-PB. Professor da Rede Municipal de Educação de Patos-PB. Atua diretamente nos Grupos de pesquisa: Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares e Grupo de Pesquisas Linguagens, Inclusão e Tecnologias. Atualmente é Coordenador do NIPE- Núcleo Integrado Psicossocial e Educacional na Secretaria Municipal de Educação (Patos-PB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Continuada de Professores.

Isadora de Mélo Escarrone Costa
Professora Auxiliar de Atendimento Educacional Especializado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), bem como Professora de História na rede particular de ensino, atuando no Ensino Fundamental II e Médio. Doutora e Mestra em História Política pelo PPGH-UERJ. É pós-graduada em Administração Escolar, Supervisão e Orientação, Cultura Afro-brasileira e Educação Inclusiva. Bacharel e Licenciada em História Política pela UERJ, foi bolsista de Iniciação Científica e integrou projetos de pesquisa vinculados ao CNPq no campo da História Política e da História da História Cultural. Participou da organização da Semana de História Política da UERJ e atuou como membro editorial da Revista Dia-logos. Interessa-se pelos seguintes eixos temáticos: História do Brasil, História Política e Cultural, História da Imprensa, História das Mulheres, Relações de Gênero e Masculinidades, História da Educação e Educação Inclusiva. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e extensão “Projeto Páginas de Mulheres na Imprensa” (PROMIM).

Jacely Alves Florêncio Silva Herculano
Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAL, na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Tecnologias. Especialista em Educação Especial, Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências pela Faculdade Dom Alberto. Especialista em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas. É professora efetiva da rede pública municipal de Maceió/AL.

Jaqueline de Farias Dias
Graduada em Letras - Português pela UEPB, Campus IV. Atuou como voluntária no projeto de extensão Semiolinguística e leitura em sala de aula: sequências didáticas com os gêneros anúncio e Reportagem. Monitora da disciplina Linguística II, no período de 2023.2 e 2024.1.

Jessica Emmily Monteiro Cunha
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e servidora técnico-administrativa no Colégio de Aplicação EBas da UFPB (CAp-EBas/UFPB), atuando no Setor Pedagógico. É Pesquisadora Discente no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) e desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Inclusiva, Educação Infantil, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Desenho Universal para a Aprendizagem, Necessidades Complexas de Comunicação e formação de professores.

Liana Carla Araújo de Maria
Especialista em Fundamentos da Educação (UEPB) e em Atendimento Educacional Especializado (UFPB), além de Licenciada em Letras com habilitação em Português, Inglês e Literaturas (UNEB) e Mestranda no curso de Pós - Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, UEPB. Criadora do Cards Game, um jogo educacional, e de um aplicativo voltado para o ensino inclusivo. Professora de Língua Inglesa e Educação Digital na Educação Básica do Estado da Paraíba e Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Remígio. Em sua prática docente, adota o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as Tecnologias Assistivas (TA) como base para aulas inclusivas. Desenvolve pesquisas sobre o uso de cards no ensino do Braille e sobre recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para alunos com dificuldades complexas de comunicação. Também realiza estudos na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, com ênfase em Transtorno do Espectro Autista, Comunicação Aumentativa e Alternativa

(CAA) e aplicativos para crianças não verbais. Participa do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes (GPTEMA).

Liliane Cunha da Silva
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual, Neuropsicopedagogia e Ensino Especial e Psicopedagoga (UFPB), atuando como servidora pública na educação básica. É Pesquisadora Discente no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) e possui interesse em pesquisas sobre Educação Especial e Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão Escolar, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Tecnologias Assistivas e Formação de Professores.

Lilliane Araújo Lima Brito
Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana e especialista em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana, integra o quadro efetivo da Secretária de Educação do Estado da Bahia, integrante do Programa/Projeto: Polo de Apoio Presencial UAB Bahia, como coordenadora de Polo EaD UAB Alagoinhas Possui experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, desenvolvendo estudos voltados à Informática Educativa, Modelagem Matemática e Práticas Pedagógicas. Sua produção acadêmica concentra-se na formação docente e na gestão da Educação a Distância, com enfoque em políticas públicas educacionais.

Lívia Ledier Felix Vieira
Graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa, MBA em Gestão Escolar, mestre em Literatura e Crítica Literária e doutoranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC-SP. Atua como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo — SME-SP. Desenvolve estudos e práticas vinculados às áreas de Políticas Públicas e Formação Docente, com interesse nas relações entre currículo, prática pedagógica e atuação da coordenação pedagógica na escola pública.

Luana Micaelhy da Silva Morais
Doutoranda em Literatura e Estudos Interculturais pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestra em Literatura e Estudos Interculturais

pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Ampliando a Pesquisa e Fortalecendo a Prática, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, é professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba. Possui experiência na área de Educação, Educação Inclusiva, Literatura Afro-Brasileira, Ensino de Literatura.

Luiza Benicio Pereira
Mestra em Literatura e Estudos Interculturais pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus I, em Campina Grande-PB. Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Natal Zona Leste. Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), campus São Miguel do Guaporé. Especialista em Gestão de Instituições Públicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), campus Zona Norte. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Centro de Humanidades Osmar de Aquino, campus III, em Guarabira-PB. Atua nas áreas de ensino de Língua Portuguesa. Letramento literário, literaturas brasileira e africana lusófona.

Maria Analice Pereira da Silva
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio pós-doutoral realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e bacharela na mesma área pela UFPB, ocupa o cargo de professora titular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Coordena atualmente o curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância e lidera o Grupo de Estudos sobre Ensino de Literaturas e de Língua Portuguesa numa Perspectiva Integradora (GEELLPI). Possui ampla produção intelectual voltada ao romance contemporâneo, formação docente e metodologias de ensino de literatura em ambientes virtuais de aprendizagem.

Maria Aparecida Pereira Viana
Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Realizou estágio pós-doutoral em Ciência da Educação na Universidade do Minho, (Portugal), e na Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo (PUC-SP). Mestre pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Metodologia no Ensino Superior e Educação a Distância com ênfase na Docência e na Tutoria em EAD (PUC RS). Licenciada em Pedagogia com especialização em Informática Educativa pela UFAL. Professora Adjunto da linha de Pesquisa em Educação, Linguagem e Tecnologias, (TDIC), da Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, docência universitária, metodologias ativas, educação online, Webquest, EaD e Docência Superior.

Maria do Rosário Gomes Germano Maciel
Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2020), Mestra em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2005), Especialista em Educação (1992) e em Educação Infantil pela (UFPB, 2000). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1989). Professora do Departamento de Educação da UEPB. Atua como docente da disciplina Tecnologia, Mídia e Educação Escolar no curso de Especialização em Formação e Desenvolvimento Humano e da disciplina Inovação e TDICs na Educação, no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPB). Atualmente, exerce a função de Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPB) no biênio 2026–2027. Desenvolve estudos e orienta pesquisas na área da Educação, com ênfase em inovação educacional, tecnologias digitais e tecnologias assistivas, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias assistivas, comunicação aumentativa e alternativa e inclusão escolar. Participa do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes (GPTEMA).

Maria Eduarda Balbino da Silva
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Linguagens. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela UNINASSAU. É estudante no Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE/UFAL/CNPq). Atuou como residente no Programa Residência Pedagógica (2018-2022) e como monitora nas disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Seminários Temáticos sobre Ensino, Diversidade e Educação Inclusiva. Foi monitora voluntária dos cursos de Libras e Braille do Instituto ADEVIPI. Possui

experiência como professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e em Psicopedagogia clínica.

Maria Lúcia Serafim
Doutora em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino, PPGLE/UFCG com Mestrado em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especialização em Psicologia Educacional pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maceió, Especialização em Psicologia da Personalidade pela Universidade Estadual da Paraíba, Especialização em Novas Tecnologias na Educação pela Universidade Estadual da Paraíba, e em Tecnologias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Educação, Centro de Educação, Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes - GPTEMA. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: didática, educação e tecnologias digitais, TDIC e processos educativos, EaD, formação de professores e letramento digital docente e Educação inclusiva. É Docente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UEPB) na linha II - Inovação Tecnológica e Tecnologia assistiva.

Marília Soares Carreiro Maia
Graduada em Letras Língua Portuguesa pela UEPB. Monitora da disciplina Linguística II, nos períodos 2023.2 e 2024.1. Colaboradora nos projetos de extensão “A Dissertação do ENEM na Escola: Oficinas de Leitura Crítico-Social” e “(Re)escrita e A Gramática do ENEM na Escola: Oficinas de Análise Linguística”

Mariselma de Vasconcelos Cavalcante
Psicopedagoga e fonoaudióloga, graduada em ambas as áreas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), respectivamente. Atualmente, finaliza a licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Detém especializações latu sensu em Saúde Pública, Auditoria de Serviços Sanitários, Docência para Educação Profissional, Linguagens e suas Tecnologias, além de Tutoria em EaD. Exerce atividades clínicas na Fisiocorpore, focando sua atuação no desenvolvimento da linguagem e inclusão escolar. Seus interesses investigativos abrangem o letramento literário sob a ótica da Lei 10.639/03 e estratégias de alfabetização na educação básica, acumulando sólida experiência prévia como monitora de ensino.

Mariza Sttayner da Silva Rocha
Graduanda do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Campus Caxias. Atua como membro do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NUPLIM). Participa da implementação de projetos de extensão voltados ao ensino de Literatura Maranhense e práticas educacionais relacionadas á formação de leitores. Possui interesse nas áreas de literatura geral, linguística e ensino de língua inglesa.

Nadjanara Lopes de Abreu Araújo
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia e mestra em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia, possui especializações em Gestão Escolar, Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. Integra a equipe gestora do Centro de Atendimento Pedagógico à Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE), atuando na organização de práticas pedagógicas inclusivas e processos formativos. Sua produção acadêmica concentra-se em Formação docente, Projeto Político Pedagógico, educação inclusiva e gestão democrática. Desenvolve pesquisas que articulam fundamentos pedagógicos e administrativos, com foco em práticas dialógicas e na construção de processos formativos em contextos educacionais inclusivos.

Najara Bezerra Alves
Graduada em Letras Língua Portuguesa pela UEPB. Técnica em Têxtil pela ECIT de São Bento. Obtém conhecimento razoável da língua espanhola. Monitora da disciplina Literatura Brasileira Contemporânea no período de 2024.2 e 2025.1. No período de 2023.2 e 2024.2 foi bolsista pesquisadora no programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto (U.Porto), mestra em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente, é professora titular da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e exerce a função de vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES). Também atua no curso de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE/UFAL). Possui experiência na área de Educação Inclusiva e Educação Física Adaptada, sendo referência na Educação

Especial na perspectiva inclusiva. Dedica-se à realização e orientação de pesquisas voltadas à formação de professores e aos desafios da inclusão de pessoas com deficiência em diferentes contextos educativos.

Quemila Silva Nunes
Graduanda do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Presidente da Liga Acadêmica de Libras de Caxias (LALIC), atuando como membro associada do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NUMPLIM) e membro associada do Núcleo de Pesquisa em Literatura, Artes e Pesquisa (LAMID). Integrante do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Desenvolve atividades voltadas à extensão universitária, com experiências relacionadas à literatura infantil, práticas de leitura e ações inclusivas. Possui interesse nas áreas de literatura, linguagem e educação inclusiva.

Rafael José de Melo
Pós-doutor em Estudos de Linguagens pelo Posling/CEFET-MG (2025). Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba UFPB (2015). Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande UFCG (2008).

Raquel Silva Teixeira de Miguel
Professora Auxiliar de Atendimento Educacional Especializado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Pesquisadora associada do Grupo de Pesquisas Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação (LUPAA/UERJ) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC/UNIRIO).

Rayssa Maria Anselmo de Brito
Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFERSA) e Pedagoga (UFPB), Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Vice-Coordenadora e Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEEJA /UFPB). Atualmente, atua como Formadora Estadual do PROLEEI-PB. Desenvolve pesquisas na área da Educação

Inclusiva, Formação de Professores, Desenho Universal para Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil.

Rodolfo Ramazoti da Silva
Graduando em Licenciatura em Pedagogia, com atuação na área educacional. Exerce a função de professor particular de matemática na escola Isabela Manchini Reforço Escolar, localizada no município de Ibitinga – SP. Desenvolve atividades voltadas ao ensino de matemática e ao apoio pedagógico, com interesse nas áreas de currículo escolar, práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem.

Sabrina de Araújo Aparecida
Graduada do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Integrante da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras (LICLE), atuando como membro associado na área de Assuntos Científicos, e do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NUPLIM). Participa de projetos de extensão voltados à educação inclusiva, com ênfase em literatura infantil, contação de histórias e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e institucional. Possui interesse nas áreas de leitura literária, mediação de leitura, formação do leitor e educação inclusiva.

Sebastiana Aparecida Vidal Gomes
Formada em Letras - habilitação em Língua portuguesa, Pedagogia. Com especialização em Psicopedagogia, supervisão escolar, Coordenação Pedagógica e Orientação pedagógica. Psicopedagoga da Rede Municipal de Ensino de Monteiro.

Solange Santana Guimarães Morais
Doutora em Ciência da Literatura-UEMA/UFRJ(2014), mestre em Teoria da Literatura-UFPE (2002), e especialização em Leitura e produção de texto-PUC/MG(2000). Atualmente é Professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde atua na graduação e na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Letras). Membro do Comitê de Extensão/UEMA. Coordenadora da Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa- CESC. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Teoria Literária, Literatura Comparada, Literatura Maranhense, Literatura Infantil, Literatura e Memória e Literatura e História. Membro da RIEMO/LANMO/México, líder do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NuPLiM/CNPq), editora-chefe da Revista de Letras Juçara e

coordenadora da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras-LICLE/CESC-UEMA.

Soraia Carvalho de Souza
Professora associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus João Pessoa, atuando nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. É doutora, mestra, bacharela e licenciada em Química pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Educação Especial pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Fundadora e coordenadora do LABRINCO – Laboratório de Recursos Didáticos e Inclusão da UEPB; exerce a função de vice-presidente do Núcleo de Inclusão, Cultura e Artes (NICA/CCBSA) e membro da comissão de acessibilidade da UEPB. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Inclusão e Ensino de Ciências, com ênfase na produção e aplicação de recursos didáticos inovadores. Desde 2015, é idealizadora da marca SCS – Superando dificuldades dos Conteúdos de maneira Simples!, dedicada ao desenvolvimento de recursos didáticos para a Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Suely Maria da Silva
Mestra em Gestão Pública pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, possui graduação em Secretariado e graduação em Formação Docente – Licenciatura em Pedagogia, especialização em Gestão Estratégica de Pessoas e em MBA em Design Thinking e atualmente é graduanda em Administração. Servidora pública há 20 anos, atuando no serviço público federal há 17 anos. As principais áreas de pesquisa são gestão pública, políticas públicas educacionais, educação a distância, práticas e tecnologias educacionais e inclusão de pessoas com deficiência.

Tatiana Silva Brito Ferreira
Especialista em Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) e licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA), mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) na linha II - Inovação Tecnológica e Tecnologia assistiva, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2005, com experiência na Educação Infantil, alfabetização, coordenação pedagógica e formação continuada de professores, integra a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Com trajetória acadêmica e profissional marcada pelo interesse em educação inclusiva,

desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural. Atualmente, dedica-se a estudos e pesquisas sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), inclusão escolar e processos de ensino e aprendizagem de crianças. Participa do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes – GPTEMA

Thayane Azevedo
Professora Assistente de Atendimento Educacional Especializado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - ProPed-UERJ. Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Transtorno do Espectro do Autismo e Inovação Tecnológica e Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integra o Grupo de Pesquisa Inclusão Educacional e Social (GPIES-UERJ) e coordena o projeto de extensão Organização Didática na Perspectiva da Educação Inclusiva - CAp UERJ.

Thaynara do Nascimento Clementino
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), Bacharela em Psicopedagogia (UFPB) e licenciada em Pedagogia (UNIESP). É pesquisadora Discente no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) e desenvolve pesquisas na área da Educação Inclusiva, Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), Necessidades Complexas de Comunicação e Desenvolvimento Infantil.

Waldilene Araújo Neto
Graduada em Letras Língua Portuguesa pela UEPB. Atualmente é monitora de língua portuguesa do programa tempo integral na língua portuguesa de Ensino Fundamental Josué Alves de Azevêdo.

Yana Liss Soares Gomes
Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizou estágios pós-doutorais na Universidade Federal de Pernambuco (2022-2023) e na Universidade Federal do Piauí (2014-2016). Mestre em Letras e graduada em Letras Português pela Universidade Federal e Estadual do Piauí, respectivamente. Pesquisadora do

GELLITE/UFAL/CNPq, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL), na linha Educação, Linguagens e Tecnologias. Foi coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica (2018-2020) e assessora do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) – Nordeste (2024-2026). Atualmente é assessora pedagógica do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) em Alagoas.



Sobre os Organizadores

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães
Doutor e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com pós-doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, na área de Política, Planejamento e Avaliação Educacional. É graduado em Administração, licenciado em Pedagogia e Sociologia e especialista em Docência Superior e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Atua como Diretor Acadêmico, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Piracanjuba e Diretor da Escola do Futuro do Estado de Goiás Luiz Rassi. É professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano, campus Urutaí. Possui experiência docente no ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação, com atuação na formação de professores, na educação profissional e tecnológica e na gestão educacional, com ênfase em estudos sobre juventudes, participação social, sociologia da educação e planejamento institucional. Participa de ações de ensino, pesquisa e extensão, incluindo a formação docente para a educação do campo, a educação escolar quilombola e as relações étnico-raciais.

José Leonardo Diniz de Melo Santos
Advogado, docente, pesquisador e palestrante, com trajetória interdisciplinar nas áreas do Direito, Educação, Direitos Humanos, Cidadania, Cultura de Paz e Tecnologias. Graduado em Direito, Licenciado em História e Pedagogia, Técnico em Gestão Pública, Mestre em Educação, Culturas e Identidades e Doutorando em Educação, com pesquisas dedicadas à construção da paz na escola, ao currículo e à formação de sujeitos. Esta Conselheiro Subseccional e Secretário da Comissão de Educação para Cidadania da OAB Pernambuco.

Tatiana Cristina Vasconcelos
Doutora em Educação (UERJ), com pós-doutorado em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER), mestre e graduada em Psicologia (UFPB). É docente na UEPB, atua no PROFEI/UEPB e lidera o Grupo de Pesquisa em Linguagens, Inclusão e Trabalho Educativo (GPLIT/CNPq). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Psicologia Educacional, Educação Inclusiva, formação docente, currículo e diferença.

Franciane Silva Lima
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional pelo Instituto Franciscano (IESF) e LIBRAS pela Faculdade UNIANDRADE. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP e Ciências Biológicas (Bacharel e licenciatura) pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Vice coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática-GEPECIM/UFMA e Membro do grupo de pesquisa ''Educação, Sociedade e Políticas Públicas'' do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais- CCCh/UFMA. Coordenadora dos cursos de Letras e Pedagogia (2022). Membro do Comitê de Biossegurança e Elaboração de protocolos Internos COVID-19 da Faculdade do Baixo Parnaíba-FAP (2022-2024). Bolsista supervisora do programa PIBID (editais 2014-2015 e 2022-2024) e professora substituta da Universidade Federal do Maranhão (CCCH-UFMA) no período de 2016-2018 e 2022-2025. Bolsista do Programa de Incentivo ao Exercício da Docência na Educação Inclusiva (PIDEI-2026-atual). Professora da Escola Municipal Militar Tiradentes XXIX, Chapadinha-MA. Sócia e coordenadora pedagógica na empresa Interface Educacional: assessoria e consultoria. Tem experiência em pesquisas na área da educação, com foco na formação inicial e continuada, políticas públicas educacionais, Ensino de Ciências e Biologia e Ensino e Aprendizagem.

Allysson Barbosa Fernandes
Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA). Pós-Graduação em Tutoria em Educação a Distância (UFMS). Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais (IFCE). Licenciado em Pedagogia (EDUCA+). Bacharel em Administração e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos (UniAteneu). É Pesquisador do Núcleo de Estudos em Educação a Distância e Educação Digital (UFMG). É Professor Universitário, Pesquisador, Coordenador Editorial, Coordenador Acadêmico, Líder de Grupo na Iniciação Científica e Tutor a Distância, atua na formação de estudantes de graduação e pós-graduação. Possui produção científica interdisciplinar nas áreas de educação, gestão e tecnologias digitais.



EDITORA
Saberelar