Diálogos em educação especial e inclusiva



Tulio Adriano Marques Alves Gontijo
Marcos Vinícius de Sousa Gontijo
(organizadores)

Guará
editora

Diálogos em educação especial e inclusiva

D536

Diálogos em Educação Especial e Inclusiva [recurso eletrônico] / Organizadores: Tulio Adriano Marques Alves Gontijo; Marcos Vinícius de Sousa Gontijo Cuiabá-MT: Guará Editora, 2026.

ISBN 978-65-84310-18-6

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. I. Gontijo, Tulio Adriano Marques Alves. II. Gontijo, Marcos Vinícius de Sousa.

CDU 376

Todos os direitos desta edição pertencem exclusivamente à Guará Editora.
É proibida a reprodução, no todo ou em parte, em qualquer tipo de mídia, sem autorização prévia por escrito da Editora.
Qualquer violação estará sujeita às sanções previstas em lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões expressas nesta obra.

Copyright © do texto 2026: dos Organizadores
Copyright © da edição 2024: Guará Editora
Coordenação Editorial: Guará Editora
Revisão: Dra. Caroline Pereira de Oliveira

Conselho Editorial
Dr. Jackson Antônio Lamounier Camargos Resende (UFMT)
Dr. Leandro Dênis Battirola (UFMT)
Dra. Taciana Mirna Sambrano (UFMT/IFMT)
Dra. Alexcina Oliveira Cirne (Unicap)
Dra. Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira (UFMT/Seduc MT)
Dra. Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro (UniGoiás/ Seduc GO)
Dr. Jonatan Costa Gomes (ICEC)
Dra. Érica do Socorro Barbosa Reis (UFPA)
Dr. Tulio Adriano M. Alves Gontijo (UFJ)
Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UFR)
Dra. Solange Maria de Barros (UFMT)
Dra. Caroline Oliveira Santos de Araújo (UNIVAG)
Dra. Sônia Marta de Oliveira (PUC Minas/ SGO-PBH)
Dra. Rosaline Rocha Lunardi (UFMT)
Dr. Fábio Henrique Baia (UniRV)
Dra. Hélia Vannucchi de Almeida Santos (UFMT)
Ma. Jessica da Graça Bastos Borges (UFMT)
Dra. Izabelly Correia dos Santos Brayner (UPE)
Ms. Douglas de Farias Rios (UNIVAG)
Dr. Lucas Eduardo Marques-Santos (UFG)

GUARÁ EDITORA
www.guaraeditora.com.br/
contato@guaraeditora.com.br
WhatsApp (64) 99604-0121



SUMÁRIO

Apresentação 8

Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil 11

Ivaneti Ferreira Nunes da Silva Rodrigues
Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

Tecnologias assistivas como ferramenta de inclusão escolar 24

Andréia Souza dos Reis
Queila Nogueira

Apoios visuais no atendimento educacional especializado: do recurso à estratégia pedagógica para estudantes com transtorno do espectro autista 39

Érica Etiene dos Santos Silva
Izabelly Correia dos Santos Brayner

Da história da psiquiatria à educação inclusiva: saúde mental na infância e na adolescência no contexto brasileiro 55

Kathianne Lima Silva Gonçalves
Cristiane Ferreira de Souza

Atendimento educacional especializado em uma sala de leitura adaptada: relato de experiência sobre acolhimento, planejamento e construção do espaço pedagógico 68

Natália Freitas da Silva
Ana Cláudia Ferreira Damacena Moreira

Formação continuada online em libras para professores do ensino médio: a inclusão de estudantes Surdos na gre Vale do Capibaribe (PE) 89

Marcella Barbosa dos Santos Silva
Izabelly Correia dos Santos Brayner

Metodologias e recursos para acessibilidade de pessoas com deficiência em museus: a importância das visitas técnicas em museus e espaços culturais para os profissionais da acessibilidade atuantes de museus 104

Marcos Vinicius de Sousa Gontijo

Relato de experiência: a gestão da educação inclusiva na diretoria regional de educação de Barra do Garças – MT 115

Lilia de Oliveira Silva

Letramentos, acessibilidade comunicacional e inclusão no poder judiciário brasileiro: uma análise documental da resolução CNJ nº 401/2021 130

Caio Fernando Gianini Leite
Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Aprendendo a ensinar: contribuições do Pibid na vida acadêmica 165

Cristiane Nunes Boabaid Espírito Santo

APRESENTAÇÃO

Falar em Educação Especial e Educação Inclusiva é, antes de tudo, falar sobre como uma sociedade lida com aquilo que a diferencia. Não basta garantir que uma pessoa chegue à escola. É preciso perguntar se ela permanece, se participa, se aprende e se encontra ali um lugar que reconheça seu modo próprio de estar no mundo.

No Brasil, esse compromisso tem base legal sólida. A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e, mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, formam esse conjunto. Mas a lei, sozinha, não resolve. Entre o direito escrito e a experiência vívida persiste uma distância feita de barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas, arquitetônicas e institucionais, que ainda marcam o dia a dia de muita gente. Diminuir essa distância é o verdadeiro desafio.

É daí que nasce este livro. *Diálogos em Educação Especial e Inclusiva* reúne reflexões surgidas no encontro entre pesquisa, formação e prática. Seus capítulos foram escritos por pesquisadores, docentes, gestores e estudantes que, cada um em seu contexto, se dedicam a entender os obstáculos da inclusão e os caminhos imaginários para enfrentá-los. São experiências

que passam por diferentes etapas e modalidades de ensino, por redes públicas, por instituições e por espaços culturais — o que mostra, logo de saída, que a inclusão não cabe em um único ambiente.

Partimos de uma ideia simples: o conhecimento produzido ganha sentido quando conversa com as situações concretas que profissionais e estudantes enfrentam todos os dias. Por isso, os estudos aqui reunidos têm caráter predominantemente qualitativo, teórico-prático e exploratório. Eles recorrem à análise documental, aos relatos de experiência, aos estudos de caso, às observações e às visitas técnicas. Essa proximidade com a realidade ajuda não só a identificar demandas, mas a entender suas particularidades.

Os temas são variados. Acessibilidade comunicacional, formação docente em Libras, uso de recursos e apoios visuais no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tecnologias assistivas, práticas lúdicas na Educação Infantil, gestão educacional na perspectiva inclusiva, saúde mental de crianças e adolescentes, acessibilidade em museus e espaços culturais. Objetos diferentes, contextos diferentes, no entanto, uma inquietação em comum: como práticas, recursos, políticas e processos de formação podem derrubar barreiras e ampliar a efetiva participação daqueles que necessitam de educação especial e inclusiva.

Há um fio que atravessa todos os capítulos. A inclusão não acontece só porque existe um recurso ou porque um documento foi assinado. Ela faz nas relações, nas escolhas pedagógicas, na forma de organizar os espaços, na comunicação e, principalmente, nas atitudes de quem está envolvido. Discutir inclusão, portanto, é olhar para o cotidiano, obstáculos sérios que já viraram a paisagem e construir alternativas que levem a sério a singularidade de cada pessoa.

As autoras e autores são o centro desta coletânea. Suas experiências, suas dúvidas e seus diferentes pontos de vista aproximam o debate científico daquilo que realmente acontece nas escolas e nos espaços culturais. Ouvir os sujeitos, observar os contextos e participar das situações de trabalho faz com que esses estudos ultrapassem o plano conceitual e toquem nas questões que desafiam, diariamente, professores, gestores, estudantes, famílias e tantos outros.

A pergunta que fica é incômoda e permanece aberta: como construir espaços educativos e sociais em que a diversidade seja vista não como um problema a concordar, mas como parte do que nos faz humanos? As reflexões deste livro não trazem respostas fechadas. Eles devem abrir conversas, provocar uma revisão de práticas e convidar à construção coletiva de novas possibilidades.

Diálogos em Educação Especial e Inclusiva nascem desse compromisso: reconhecer direitos, enfrentar barreiras e valorizar as diferenças. Ao aproximar pesquisa, prática profissional e realidade social, o livro quer ajudar a inclusão a deixar de ser apenas um princípio no papel e a se firmar como prática de todo dia, feita de escolhas, relações e responsabilidades compartilhadas.

Esperamos que estas páginas provoquem reflexões, despertem novas perguntas e inspirem práticas mais seguras e acolhedoras. No fim das contas, construir uma educação inclusiva é construir lugares onde cada pessoa possa aprender, ensinar, participar e ser reconhecida como é.

Túlio Adriano Marques Alves Gontijo
Marcos Vinícius de Sousa Gontijo

Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil

Ivaneti Ferreira Nunes da Silva Rodrigues
Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, torna-se essencial compreender a escola como um espaço de convivência com as diferenças, no qual cada criança deve ser reconhecida em sua singularidade, potencialidades e necessidades.

Assim, discutir a organização de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade desde os primeiros anos escolares é um passo importante para a construção de uma educação comprometida com os princípios da equidade, do respeito e da garantia de direitos para todos. Nessa perspectiva, o presente texto tem como objetivo discutir como as práticas pedagógicas desenvolvidas nos momentos de brincadeira contribuem para a promoção da inclusão e para o desenvolvimento integral das crianças, considerando a brincadeira como um espaço privilegiado de interação, participação e aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva.

Dando continuidade a essa proposta, destaca-se que o presente texto se caracteriza como um estudo de natureza bibliográfica, construído a partir do diálogo com produções teóricas que discutem a Educação Infantil, a Educação Inclusiva e o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, possibilitando ao pesquisador compreender diferentes perspectivas sobre o tema investigado e ampliar a análise teórica acerca do objeto de estudo. Nesse sentido, a opção por esse percurso metodológico contribui para fundamentar reflexões sobre como as práticas pedagógicas organizadas nos momentos de brincadeira podem favorecer processos de inclusão e promover o desenvolvimento integral das crianças na perspectiva da Educação Inclusiva.

Pensar uma Educação Infantil que considere toda a diversidade humana implica, necessariamente, pensar na educação inclusiva, uma vez que tais reflexões ocorrem, no Brasil, desde a década de 1990. Apesar do tempo transcorrido, observa-se que permanece cada vez mais emergente a necessidade de ampliar tais debates, de modo que todas as crianças tenham assegurados seus direitos de acesso, participação e desenvolvimento no ambiente escolar.

Recentemente, foi homologada a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que, em seu inciso 3º, regulamenta:

> A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são público da educação especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua

> participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025).

Partindo do pressuposto de que o sistema educacional deve se constituir como espaço inclusivo, reafirma-se a necessidade de construir práticas pedagógicas que garantam a participação efetiva de todas as crianças no espaço escolar. Isso implica reconhecer que o lugar da criança com deficiência é, legitimamente, na escola regular, não como exceção, mas como sujeito de direitos. Assim, pensar a inclusão vai além do acesso físico, exigindo propostas pedagógicas que promovam aprendizagem, interação e desenvolvimento.

Ferreira et al. (2024) apontam que os docentes enfrentam diversos desafios no processo de efetivação da educação inclusiva, entre eles a ausência de suporte institucional consistente, as dificuldades relacionadas às adaptações curriculares e metodológicas e a insuficiência de recursos materiais e pedagógicos. Tais obstáculos impactam diretamente a organização das práticas em sala de aula e podem gerar insegurança profissional diante das demandas da inclusão.

No entanto, para além desses entraves, os autores destacam que a formação continuada de professores constitui um mecanismo fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas no ambiente escolar. Essa formação pode ocorrer por meio de mentorias, cursos ofertados por instituições formadoras e do uso de tecnologias educacionais, ampliando repertórios pedagógicos e promovendo maior autonomia docente. Dessa forma, investir na formação permanente revela-se uma estratégia essencial para a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva (Ferreira et al., 2024).

EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS LEGAIS E ATUALIDADE

A **Educação Infantil**, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como um importante pilar para o desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Nesse contexto, a escola e a família desempenham papel fundamental, atuando de forma colaborativa para garantir experiências significativas, seguras e acolhedoras, que favoreçam a aprendizagem, a socialização e a construção da identidade desde os primeiros anos de vida.

Conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996,

> [a] educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29).

Atualmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, nem sempre foi compreendida como um espaço educativo estruturado. Sua trajetória histórica revela mudanças significativas nas concepções de infância, passando de uma visão assistencialista para uma perspectiva que reconhece a criança como sujeito de direitos, e protagonista em seu processo de desenvolvimento e aprendizagens.

A LDBEN, ao regulamentar a Constituição Federal, trouxe importantes mudanças para a Educação Básica, destacando a inclusão das creches nos sistemas de ensino, juntamente com as pré-escolas, como parte da primeira etapa da Educação Básica. Além disso, a legislação passou a valorizar a autonomia das instituições de ensino na organização de seus currículos, permitindo maior flexibilidade e diversidade de práticas pedagógicas, desde

que garantam a aprendizagem das crianças. A lei também reforça o direito ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas, conforme previsto na Constituição (Moreira *et al.*, 2021).

Inicialmente, as instituições voltadas à infância, como creches e pré-escolas, tinham como principal objetivo o cuidado das crianças, especialmente aquelas cujas mães trabalhavam. Nesse contexto, predominava uma prática voltada à proteção, higiene e alimentação, sem intencionalidade pedagógica definida. A criança era vista como um ser em preparação para a vida adulta, e não como protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Com o avanço dos estudos nas áreas da educação e da psicologia, essa concepção começou a se transformar. A infância passou a ser compreendida como uma fase singular, marcada por aprendizagens significativas, interações e descobertas. Esse novo olhar impulsionou mudanças importantes nas políticas públicas e nas práticas educativas. Um marco fundamental nesse processo foi a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos. Esse reconhecimento representou um avanço significativo ao incluir a Educação Infantil no campo dos direitos sociais. A educação é compreendida como um direito fundamental, sendo responsabilidade tanto da família quanto do Estado.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que

> [a] educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando... (Brasil, 1996, art. 2º).

Outro documento de grande relevância é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) ao apresentar a criança como sujeito de direitos, assegurando a elas proteção integral e prioridade absoluta no acesso à educação, ao cuidado e ao desenvolvimento saudável. Nesse sentido, o documento estabelece que é dever da família, da sociedade e do poder público garantir, com prioridade, os direitos fundamentais da criança, incluindo o acesso à educação (Brasil, 1990, art. 4º).

A consolidação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece sua finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, articulando o educar e o cuidar como dimensões indissociáveis. A partir desse momento, a Educação Infantil passa a ter um papel claramente definido no sistema educacional brasileiro.

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam princípios fundamentais para essa etapa, como o respeito à dignidade, aos direitos das crianças, às suas identidades, culturas e formas de expressão. As DCNEI destacam a importância das interações e das brincadeiras como eixos centrais das práticas pedagógicas, orientando o trabalho educativo nas instituições. Nesse sentido, o documento orienta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser organizadas a partir das interações e das brincadeiras, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2009).

Na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular consolida esses avanços ao definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em campos de experiências. A BNCC reafirma a criança como protagonista e destaca a importância de práticas

que valorizem o brincar, a escuta, a participação e o respeito às diferenças.

Na atualidade, a Educação Infantil é entendida como um espaço essencial para a formação integral da criança, no qual ela aprende, interage, brinca e constrói conhecimentos de maneira significativa. Nesse contexto, o cotidiano pedagógico valoriza experiências que estimulam a autonomia, a criatividade, a linguagem e as relações sociais, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprender. Destaca-se, ainda, a importância de uma educação inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade presente nas instituições. As práticas pedagógicas contemporâneas buscam assegurar não apenas o acesso, mas também a participação ativa e a aprendizagem de todas as crianças, considerando suas singularidades. Esse movimento exige do educador um olhar sensível, atento e comprometido com a equidade, favorecendo a construção de um ambiente acolhedor, respeitoso e que garanta o direito de aprender a todos.

Apesar dos avanços conquistados ao longo do tempo, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a garantia de acesso com qualidade, a formação continuada dos profissionais da educação e a melhoria das condições estruturais das instituições. Nesse sentido, a Educação Infantil permanece em constante construção, acompanhando as transformações sociais e reafirmando seu papel essencial na formação dos sujeitos desde os primeiros anos de vida.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de práticas pedagógicas inclusivas fundamenta-se no reconhecimento e no respeito à diversidade, visando à garantia da participação efetiva de todos os sujeitos no processo educativo. Nesse contexto, o brincar configura-se como um elemento central, na medida em que favorece a interação social e potencializa o desenvolvimento emocional, cognitivo e cultural, além de proporcionar experiências de aprendizagem significativas.

Para crianças com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista, as atividades lúdicas assumem relevância ainda maior, pois ampliam as possibilidades de comunicação, de convivência e de participação no cotidiano escolar, contribuindo para a promoção de práticas educacionais mais equitativas e inclusivas.

Segundo Fonseca (2023), no contexto da Educação Infantil destaca-se a importância de resgatar metodologias lúdicas no ambiente escolar, de modo a favorecer a aprendizagem em consonância com o nível de desenvolvimento e compreensão das crianças. Essa perspectiva evidencia que a ludicidade possibilita que a aprendizagem ocorra de forma significativa e contextualizada, aproximando os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelas crianças. Assim, ao utilizar jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas, o professor contribui para que as crianças compreendam melhor o mundo ao seu redor e estabeleçam relações entre o conhecimento escolar e suas experiências cotidianas.

No contexto da inclusão escolar, essa abordagem torna-se ainda mais importante, especialmente para crianças com TEA, que frequentemente apresentam dificuldades na interação social e na comunicação. As brincadeiras estruturadas e mediadas

pelo professor favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais possibilitando que a criança participe das atividades coletivas e amplie suas formas de expressão. Dessa forma, o brincar deixa de ser apenas um momento recreativo e passa a ser reconhecido como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, o uso da ludicidade contribui significativamente para o desenvolvimento das relações sociais entre as crianças. Assim, as propostas pedagógicas em grupo favorecem o compartilhamento, o respeito às diferenças e a construção de valores fundamentais para a convivência em sociedade, aspectos essenciais para a realização de práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor reconheça, de forma consciente e intencional, o brincar como um eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Longe de se configurar como um momento secundário ou meramente recreativo, o brincar integra a própria natureza da infância e constitui um elemento essencial para o desenvolvimento humano. Ao compreender sua relevância, o docente passa a valorizar e planejar práticas lúdicas que favoreçam a aprendizagem significativa, a autonomia e a interação. Fonseca (2023, p. 25) ressalta que "nunca se deve esquecer que brincar é altamente importante na vida da criança, primeiro por ser uma atividade interessante e segundo, por desenvolver concepções, inteligência e seus instintos sociais". Assim, o brincar favorece não apenas a aprendizagem escolar, mas também o desenvolvimento emocional e social das crianças, contribuindo para a construção de sua identidade e autonomia.

Ao brincar, a criança também expressa suas experiências, sentimentos e percepções sobre o mundo em que vive. Segundo Fonseca (2023, p. 26), durante o ato de brincar, a criança manifesta "o que absorve do mundo real, seu modo de pensar e seus

valores". Dessa forma, o brincar torna-se uma importante ferramenta de comunicação e expressão, especialmente para crianças com dificuldades na linguagem verbal, como ocorre frequentemente com crianças com TEA. De acordo com Kishimoto (2010, p. 1), "o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário".

Nesse sentido, a presença do brincar desde o início da Educação Infantil contribui para a garantia dos direitos das crianças e para a construção de práticas pedagógicas de qualidade. Conforme afirma Kishimoto (2010, p. 1), "a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade". Assim, o brincar deve ser compreendido como um direito da infância e como uma estratégia pedagógica indispensável para a construção de práticas inclusivas.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que as crianças aprendem a brincar por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Conforme destaca Kishimoto (2010, p. 1), a criança "não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos". Dessa forma, a mediação do professor torna-se fundamental para favorecer a participação de crianças com deficiência ou com TEA nas brincadeiras coletivas, ampliando suas possibilidades de interação social.

Além disso, o brincar possibilita diferentes formas de comunicação e expressão, respeitando as singularidades de cada criança. Kishimoto (2010, p. 5) afirma que a criança possui "cem linguagens", como o gesto, o desenho, a música, a imitação e o movimento, que contribuem para sua expressão e aprendizagem.

Essa compreensão é especialmente importante no contexto da inclusão, pois permite reconhecer que as crianças se comunicam de diferentes maneiras e que todas essas formas de expressão devem ser valorizadas no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de organizar ambientes pedagógicos que respeitem o ritmo e os interesses das crianças. Segundo Kishimoto (2010, p. 5), é fundamental oferecer tempo e espaços com variedade de brinquedos, pois isso favorece experiências expressivas, corporais e sensoriais importantes para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, a organização do espaço escolar torna-se um elemento essencial para a promoção de práticas inclusivas.

Assim, as brincadeiras constituem uma importante estratégia pedagógica para favorecer a interação entre crianças com e sem deficiência, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, participativo e inclusivo. No caso das crianças com TEA, as atividades lúdicas mediadas pelo professor favorecem o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da autonomia, possibilitando sua participação ativa nas experiências escolares.

Dessa maneira, é possível compreender que o brincar ocupa um lugar central na Educação Infantil e constitui uma ferramenta essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao promover situações de interação, cooperação e expressão, as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma escola que valoriza as diferenças e reconhece o direito de todos à aprendizagem.

SÍNTESE REFLEXIVA: O PAPEL DO BRINCAR NA INCLUSÃO E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

As discussões apresentadas ao longo deste texto reforçam que o brincar ocupa um papel central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, constituindo-se como uma dimensão essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Mais do que uma atividade recreativa, a brincadeira configura-se como uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Nesse sentido, reconhecer o brincar como eixo estruturante das práticas educativas implica valorizá-lo como um direito da criança e como um instrumento potente de aprendizagem.

Além disso, evidencia-se a importância da atuação consciente do professor nesse processo. Cabe ao educador compreender o valor pedagógico das brincadeiras e planejar intencionalmente situações que favoreçam a participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades. Uma prática pedagógica comprometida com a Educação Inclusiva exige sensibilidade, escuta e mediação qualificada, de modo que o brincar não seja apenas espontâneo, mas também um espaço organizado para promover equidade, interação e desenvolvimento. Assim, o professor torna-se mediador fundamental na construção de experiências inclusivas e significativas.

Por fim, destaca-se que as brincadeiras coletivas criam oportunidades concretas de acolhimento, pertencimento e desenvolvimento, ao favorecerem interações entre as crianças em um ambiente de respeito às diferenças. Esses momentos possibilitam a construção de vínculos, o reconhecimento do outro e o fortalecimento de atitudes colaborativas, elementos essenciais para a inclusão. Dessa forma, o brincar se consolida como um espaço privilegiado de interação, participação e aprendizagem, contribuindo significativamente para a formação de sujeitos mais autônomos e empáticos ao coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 abr. 2026.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 abr. 2026.

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

FONSECA, Silvani de Lima. **O lúdico como estratégia de aprendizagem na Educação Infantil**. 2023. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Altamira, Altamira, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: 2010.

MOREIRA, Danieli Casare da Silva; SANT'ANA, Izabella Mendes; PINTO, Rafael Ângelo Bunhi; GALÃO, Sabrina Aparecida. A criança e o direito à educação: desafios da Educação Infantil na atualidade. ***Revista Educação e Políticas em Debate***, v. 23, n. 3, p. 919–937, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2021v23n3p919-937. Acesso em: 03 abr. 2026.

Tecnologias assistivas como ferramenta de inclusão escolar

Andréia Souza dos Reis
Queila Nogueira

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como um princípio fundamental da educação contemporânea, especialmente no contexto brasileiro, em que políticas públicas buscam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular. Esse movimento está diretamente relacionado à construção de uma educação mais justa, democrática e equitativa, que reconhece e valoriza as diferenças. Nesse sentido, a escola deve adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, promovendo estratégias que assegurem a participação efetiva de todos no processo educativo. Assim, a inclusão torna-se um compromisso essencial no cenário educacional (Mantoan, 2015).

Entretanto, apesar dos avanços legais e teóricos, ainda existem desafios significativos na efetivação da inclusão escolar, especialmente no que diz respeito ao uso de recursos que au-

xiliem a aprendizagem de estudantes com deficiência. Muitas instituições enfrentam dificuldades relacionadas à formação docente, à infraestrutura e à disponibilidade de tecnologias adequadas. Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: como as Tecnologias Assistivas podem contribuir para a inclusão escolar no ensino básico e quais são os principais desafios enfrentados pelos professores em sua utilização? Essa questão orienta o desenvolvimento do presente estudo.

A realização desta pesquisa justifica-se pela crescente necessidade de promover práticas educacionais inclusivas que atendam à diversidade presente nas salas de aula. As Tecnologias Assistivas apresentam-se como ferramentas importantes para a superação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e físicas, contribuindo para a autonomia e participação dos estudantes. Além disso, o estudo é relevante por contribuir para a formação de professores mais preparados para atuar na inclusão. Dessa forma, evidencia-se a importância de investimentos em recursos tecnológicos e formação continuada (Bersch, 2017; Moran, 2018).

Diante disso, objetivamos, de modo geral, analisar o papel das Tecnologias Assistivas como ferramenta de inclusão escolar no ensino básico. Como objetivos específicos, busca-se identificar os principais tipos de Tecnologias Assistivas utilizadas no contexto escolar, descrever suas contribuições para a aprendizagem dos alunos com deficiência, analisar os desafios enfrentados pelos professores na utilização desses recursos e avaliar a importância da formação docente para o uso dessas tecnologias. Assim, pretende-se compreender de forma ampla a relação entre tecnologia e inclusão educacional.

Por fim, este capítulo está estruturado em cinco seções principais. Inicialmente, apresenta-se a introdução, contemplando a contextualização, o problema, a justificativa e os objetivos

do estudo. Em seguida, o referencial teórico aborda os principais conceitos relacionados à inclusão e às Tecnologias Assistivas. Posteriormente, a metodologia descreve os procedimentos adotados na pesquisa. Na sequência, os resultados e discussão analisam as contribuições e desafios das tecnologias no contexto escolar. Por fim, a conclusão apresenta as considerações finais do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS PRINCÍPIOS

A educação inclusiva fundamenta-se na ideia de que todos os estudantes têm direito à aprendizagem em um mesmo espaço escolar, respeitando suas diferenças e singularidades. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 19) afirma que "incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum". Essa perspectiva rompe com modelos segregadores e propõe uma educação baseada na equidade e no respeito à diversidade. Assim, a escola deve adaptar-se às necessidades dos alunos, garantindo condições adequadas de ensino. Dessa forma, consolida-se a inclusão como princípio essencial da educação contemporânea.

A proposta inclusiva implica reconhecer a diversidade como parte constitutiva do processo educativo, valorizando as diferenças individuais dos estudantes. Cada aluno apresenta formas distintas de aprender, interagir e se desenvolver no ambiente escolar. Nesse contexto, o ensino precisa considerar essas especificidades e promover estratégias diferenciadas. A valorização das diferenças contribui para a construção de um ambiente mais democrático e participativo. Assim, promove-se a equidade educacional no cotidiano escolar (Mantoan, 2015).

A inclusão escolar exige a eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e à participação dos alunos.

Essas barreiras podem ser físicas, pedagógicas e atitudinais, comprometendo o processo educativo. Portanto, é necessário repensar práticas e estruturas presentes nas instituições de ensino. A escola deve promover adaptações que favoreçam a aprendizagem de todos. Dessa forma, garante-se a participação efetiva dos estudantes no ambiente escolar (Sassaki, 2010).

Além disso, a inclusão vai além do acesso físico à escola, abrangendo a participação ativa no processo educativo. Isso envolve o engajamento nas atividades, a interação com colegas e a construção do conhecimento. Nas concepções de Mantoan (2015, p. 38), "a escola deve oferecer condições adequadas para que todos possam aprender com qualidade". Nesse sentido, é fundamental promover práticas pedagógicas acessíveis. Assim, fortalece-se o desenvolvimento integral dos estudantes.

A educação inclusiva também pressupõe mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais, exigindo maior flexibilidade no ensino. "O professor deve adaptar suas metodologias às necessidades dos alunos, considerando diferentes ritmos de aprendizagem" (Mantoan, 2015, p. 44). Isso contribui para a construção de estratégias diversificadas e mais eficazes. Além disso, favorece a participação de todos no processo educativo. Assim, promove-se uma aprendizagem mais significativa.

Por fim, a inclusão depende do compromisso de toda a comunidade escolar em promover um ambiente acolhedor e respeitoso. Professores, gestores e familiares devem atuar de forma conjunta nesse processo. Segundo Sassaki (2010, p. 58), "a inclusão exige mudanças nas atitudes e na forma de organização da sociedade". Isso envolve a valorização das diferenças e o combate à exclusão. Dessa forma, constrói-se uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As Tecnologias Assistivas são definidas como um conjunto de recursos e serviços que ampliam as habilidades funcionais de pessoas com deficiência. Segundo Bersch (2017, p. 12), "a tecnologia assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar". Esses recursos envolvem produtos, metodologias e estratégias que favorecem a autonomia dos estudantes. No contexto educacional, tornam-se ferramentas fundamentais para a inclusão. Assim, contribuem para a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

No ambiente escolar, as Tecnologias Assistivas desempenham papel importante na eliminação de barreiras pedagógicas e comunicacionais. Elas possibilitam maior acesso ao currículo escolar, permitindo que os alunos acompanhem os conteúdos propostos. Além disso, favorecem a interação entre os estudantes e professores. Isso contribui para a construção do conhecimento de forma mais acessível. Assim, ampliam-se as oportunidades de aprendizagem (Galvão Filho, 2013).

Esses recursos podem ser diversificados, incluindo desde materiais concretos até ferramentas digitais mais avançadas. Cada tecnologia deve ser adaptada às necessidades específicas dos alunos, respeitando suas particularidades. Isso contribui para atender diferentes perfis de aprendizagem no ambiente escolar. Além disso, promove a inclusão de estudantes com diferentes tipos de deficiência. Assim, o ensino torna-se mais acessível e eficiente (Bersch, 2017).

A utilização das Tecnologias Assistivas favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicacionais dos estudantes. Com o uso desses recursos, os alunos passam a ter maior autonomia no processo educativo. Isso contribui para sua participação ativa nas atividades escolares. Além disso,

fortalece a autoestima e o protagonismo dos estudantes. Assim, promove-se uma aprendizagem mais significativa (Galvão Filho, 2013).

Segundo Bersch (2017, p. 40), "a tecnologia assistiva possibilita a participação ativa do aluno nas atividades escolares". Esse aspecto evidencia a importância desses recursos no processo educativo. Além disso, reforça seu papel na promoção da inclusão escolar. Dessa forma, amplia-se o acesso ao conhecimento e à comunicação. Assim, fortalece-se o desenvolvimento dos estudantes.

As Tecnologias Assistivas constituem ferramentas essenciais para a construção de uma educação inclusiva. Seu uso possibilita superar limitações e promover igualdade de oportunidades. Além disso, favorece práticas pedagógicas mais acessíveis e inovadoras. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, consolida-se a inclusão escolar no contexto educacional contemporâneo.

O PAPEL DO PROFESSOR E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A integração das tecnologias na educação exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas tradicionais. O professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e passa a atuar como mediador do processo educativo. Isso implica o desenvolvimento de novas competências e habilidades. Além disso, requer o domínio das tecnologias utilizadas no ensino. Assim, fortalece-se a atuação docente no contexto inclusivo.

Segundo Moran (2018, p. 27), "as tecnologias ampliam as possibilidades de ensinar e aprender, desde que usadas com intencionalidade pedagógica". Isso evidencia a importância do planejamento no uso desses recursos. O professor deve alinhar as tecnologias aos objetivos educacionais propostos. Dessa

forma, garante-se maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Assim, promove-se uma aprendizagem significativa.

O planejamento pedagógico é essencial para a utilização das Tecnologias Assistivas no ambiente escolar. O docente deve selecionar os recursos mais adequados às necessidades dos alunos. Além disso, precisa considerar as características individuais e coletivas da turma. Isso contribui para a construção de práticas mais inclusivas. Assim, promove-se a aprendizagem de todos (Moran, 2018).

A formação docente continuada é um fator fundamental para a efetivação dessas práticas. Segundo Kenski (2012, p. 56), "o uso das tecnologias na educação requer professores capacitados". A capacitação permite o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Além disso, contribui para a inovação pedagógica no ambiente escolar. Assim, fortalece-se a inclusão educacional.

Além disso, o professor deve adotar metodologias flexíveis e diversificadas, adequadas às necessidades dos estudantes. Isso envolve o uso de diferentes recursos e estratégias de ensino. Também exige sensibilidade para compreender as dificuldades dos alunos. Dessa forma, o ensino torna-se mais acessível e inclusivo, promovendo equidade educacional (Kenski, 2012, p. 90).

O papel do professor é essencial na implementação das Tecnologias Assistivas no contexto escolar. Sua atuação influencia diretamente na aprendizagem dos estudantes. Além disso, contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor, fortalecendo a educação para todos ao consolidar a inclusão no processo educativo.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS

A acessibilidade educacional é um elemento fundamental para garantir o direito à educação de todos os estudantes. Ela envolve condições adequadas de uso dos espaços, mobiliários e recursos educacionais. Isso inclui adaptações físicas e pedagógicas no ambiente escolar. Dessa forma, promove-se a inclusão e a participação dos alunos. Assim, assegura-se a equidade no processo educativo (Brasil, 2020).

As Tecnologias Assistivas estão diretamente relacionadas à promoção da acessibilidade no contexto educacional. Esses recursos permitem maior autonomia e segurança aos estudantes com deficiência. Além disso, facilitam o acesso à informação e à comunicação. Isso contribui para a participação efetiva nas atividades escolares, fortalecendo a inclusão educacional (Bersch, 2017).

Segundo o Brasil (2020), a acessibilidade assegura o direito à aprendizagem em condições de igualdade para todos os estudantes. Isso envolve a adaptação de materiais, métodos e recursos pedagógicos. A escola deve oferecer suporte adequado para atender às necessidades dos alunos. Dessa forma, promove-se uma educação mais inclusiva, garantindo-se, assim, equidade no ensino.

A inclusão mediada por tecnologias também está relacionada à promoção da cidadania e da igualdade de oportunidades. Ao garantir acesso ao conhecimento, amplia-se a participação social dos estudantes. Isso contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais autônomos e críticos. Além disso, fortalece o respeito às diferenças, colaborando com a consolidação da inclusão educacional (Sassaki, 2010).

Os recursos de tecnologia assistiva ampliam as possibilidades de acesso à informação e à comunicação no ambiente

escolar. Eles facilitam a compreensão dos conteúdos e a participação nas atividades pedagógicas, favorecem a interação entre alunos e professores, melhoram o desempenho escolar e, assim, promovem uma aprendizagem significativa (Galvão Filho, 2013).

Por fim, a integração entre acessibilidade e tecnologias é essencial para a construção de uma educação inclusiva. O uso adequado desses recursos promove autonomia e protagonismo dos estudantes. Além disso, contribui para práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras, que fortalece a inclusão escolar e garante uma educação de qualidade para todos.

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A APRENDIZAGEM

As Tecnologias Assistivas contribuem de forma significativa para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, ao possibilitar maior acesso aos conteúdos escolares. Esses recursos favorecem a adaptação do currículo às necessidades dos alunos, permitindo que diferentes formas de aprendizagem sejam contempladas no processo educativo. Isso contribui para a inclusão efetiva no ambiente escolar, ampliando o acesso ao conhecimento (Bersch, 2017).

O uso dessas tecnologias também favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicacionais dos estudantes. Com o apoio de recursos assistivos, os alunos conseguem compreender melhor os conteúdos trabalhados em sala. Além disso, passam a participar de forma mais ativa nas atividades propostas. Isso fortalece a autonomia e o protagonismo dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa (Galvão Filho, 2013).

Segundo Bersch (2017, p. 40), “a tecnologia assistiva possibilita a participação ativa do aluno nas atividades escolares”. Essa participação é essencial para o processo de aprendizagem.

Além disso, contribui para a construção do conhecimento de forma mais efetiva. Os alunos deixam de ser apenas receptores e tornam-se sujeitos ativos.

Outro aspecto relevante é que as Tecnologias Assistivas auxiliam na superação de dificuldades específicas de aprendizagem. Esses recursos permitem adaptar conteúdos e atividades conforme as necessidades individuais. Além disso, facilitam a comunicação e a interação em sala de aula. Isso contribui para reduzir desigualdades educacionais (Moran, 2018).

A utilização dessas tecnologias também favorece a motivação dos estudantes no processo de aprendizagem. O uso de recursos diferenciados torna as aulas mais dinâmicas e atrativas. Além disso, estimula o interesse e o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Isso contribui para melhorar o desempenho acadêmico. Assim, fortalece-se a construção do conhecimento (Galvão Filho, 2013).

Por fim, as Tecnologias Assistivas desempenham papel fundamental na construção de uma educação mais inclusiva e acessível. Seu uso amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem para todos os estudantes, contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades no ambiente escolar. Dessa forma, fortalece-se a inclusão educacional e consolida-se uma educação de qualidade para todos (Bersch, 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender aspectos relacionados à inclusão escolar e ao uso das Tecnologias Assistivas no contexto educacional. Esse tipo de abordagem permite analisar de forma mais aprofundada as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, possibilita interpretar

fenômenos educacionais a partir de diferentes perspectivas, contribuindo para uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, o que favorece a construção de análises consistentes (Gil, 2019).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como exploratória e descritiva. A abordagem exploratória permite maior aproximação com o tema, contribuindo para a construção do conhecimento inicial. Já a pesquisa descritiva possibilita detalhar as características das Tecnologias Assistivas e sua aplicação no ambiente escolar. Essas abordagens se complementam no desenvolvimento do estudo. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de análise e a fundamentação da pesquisa é fortalecida (Prodanov; Freitas, 2013).

Os procedimentos metodológicos adotados incluem a pesquisa bibliográfica, realizada a partir de livros, artigos científicos e documentos oficiais. Esses materiais abordam a educação inclusiva e o uso das tecnologias no ensino. A seleção das fontes considerou a relevância e a atualidade das produções acadêmicas. Dessa forma, foi possível reunir diferentes contribuições teóricas, garantindo embasamento consistente para o desenvolvimento do estudo (Severino, 2017).

A análise dos dados foi realizada por meio da interpretação dos materiais teóricos selecionados, buscando identificar contribuições e desafios relacionados às Tecnologias Assistivas. Esse processo permitiu estabelecer relações entre teoria e prática educacional, favorecendo, ainda, a construção de reflexões críticas sobre o tema. Dessa forma, a pesquisa atinge seus objetivos propostos, contribuindo para o avanço das discussões sobre inclusão escolar.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que as Tecnologias Assistivas desempenham papel fundamental na promoção da inclusão escolar ao possibilitar maior acesso ao currículo e favorecer a participação ativa dos estudantes com deficiência nas atividades pedagógicas. Esses recursos permitem a superação de barreiras que dificultam o processo de aprendizagem, ampliando as oportunidades educacionais no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, além de fortalecer a inclusão educacional (Bersch, 2017).

Observa-se também que o uso das Tecnologias Assistivas contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicacionais dos estudantes. Esses recursos favorecem a compreensão dos conteúdos e a interação em sala de aula, estimulando a autonomia e o protagonismo dos alunos, o que possibilita uma participação mais ativa no processo educativo ao promover uma aprendizagem mais significativa e inclusiva (Galvão Filho, 2013).

Além disso, verificou-se que a utilização dessas tecnologias amplia as possibilidades de ensino, desde que sejam utilizadas com intencionalidade pedagógica. O professor assume papel central nesse processo, atuando como mediador do conhecimento. Ele é responsável por selecionar os recursos mais adequados às necessidades dos alunos e o uso das tecnologias torna-se mais eficiente (Moran, 2018).

Outro ponto relevante refere-se à importância do planejamento pedagógico no uso das Tecnologias Assistivas. A escolha adequada dos recursos deve considerar as características dos estudantes e os objetivos educacionais. Além disso, é necessário integrar esses recursos às práticas pedagógicas de forma consciente. Isso contribui para o desenvolvimento de estratégias

mais inclusivas. Assim, fortalece-se a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (Moran, 2018).

Entretanto, ainda existem desafios que dificultam a efetivação dessas práticas no contexto escolar. Entre eles, destacam-se a falta de formação continuada dos professores e a escassez de recursos tecnológicos. Muitas escolas apresentam limitações estruturais que comprometem a inclusão e esses fatores evidenciam a necessidade de investimentos em educação.

Diante disso, destaca-se que a consolidação da inclusão escolar mediada por Tecnologias Assistivas depende de ações articuladas entre diferentes setores. É necessário investir na capacitação docente e na melhoria da infraestrutura escolar. Além disso, deve-se promover uma cultura educacional inclusiva. Essas medidas contribuem para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Assim, fortalece-se uma educação de qualidade para todos.

CONCLUSÃO

A análise realizada neste estudo evidenciou que as Tecnologias Assistivas desempenham papel fundamental na promoção da inclusão escolar, ao possibilitar maior acesso ao currículo e favorecer a participação ativa dos estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e das habilidades cognitivas e sociais dos alunos, tornando a aprendizagem mais acessível e significativa.

Além disso, verificou-se que a utilização dessas tecnologias, quando planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume papel essencial como mediador, sendo

responsável por selecionar e aplicar estratégias adequadas às necessidades dos estudantes. Dessa forma, as Tecnologias Assistivas tornam-se instrumentos importantes para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras.

Entretanto, o estudo também apontou desafios que ainda dificultam a efetivação da inclusão escolar por meio dessas tecnologias, como a falta de formação continuada dos docentes, a insuficiência de recursos tecnológicos e as limitações estruturais das instituições de ensino. Esses fatores evidenciam a necessidade de investimentos em políticas públicas, infraestrutura e capacitação profissional, a fim de garantir o uso adequado e eficiente das Tecnologias Assistivas no ambiente escolar.

Diante disso, conclui-se que as Tecnologias Assistivas são essenciais para a consolidação de uma educação inclusiva, baseada na equidade e no respeito às diferenças. No entanto, sua efetividade depende do compromisso da comunidade escolar, da formação docente e do suporte institucional, tornando-se indispensável promover ações que fortaleçam a integração dessas tecnologias no contexto educacional, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva:** promovendo a inclusão. Porto Alegre: CEDI, 2017.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva na educação**. Brasília: MEC, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

Apoios visuais no atendimento educacional especializado: do recurso à estratégia pedagógica para estudantes com transtorno do espectro autista

Érica Etiene dos Santos Silva
Izabelly Correia dos Santos Brayner

INTRODUÇÃO

O crescimento das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica brasileira amplia não apenas o acesso desse público à escola, mas também os desafios relacionados à organização de práticas pedagógicas que favoreçam sua participação, aprendizagem e autonomia. Entre 2015 e 2024, as matrículas da Educação Especial passaram de 930,7 mil para mais de 2 milhões e, em 2024, o Censo Escolar registrou 918.877 matrículas de estudantes com TEA na educação básica (Instituto Rodrigo Mendes, 2025; INEP, 2025).

A ampliação das matrículas, entretanto, não assegura por si mesma condições efetivas de participação e aprendizagem. No cotidiano escolar, estudantes com TEA podem apresentar diferentes formas de compreender instruções, organizar suas

ações, antecipar acontecimentos e lidar com mudanças nas atividades e nas rotinas. Essa diversidade exige que as estratégias pedagógicas sejam planejadas a partir das características e das necessidades de cada estudante, evitando respostas padronizadas baseadas apenas no diagnóstico.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocupa um lugar importante na identificação de barreiras e na organização de recursos, estratégias e condições de acessibilidade pedagógica. Entre os recursos que podem compor esse trabalho estão os apoios visuais, utilizados para tornar mais explícitas informações relacionadas às atividades, às rotinas, às transições e às expectativas presentes no ambiente escolar. Fotografias, objetos concretos, pictogramas, palavras escritas, sequências de atividades, agendas e sistemas de trabalho constituem algumas das possibilidades de representação visual utilizadas com estudantes com TEA.

Os suportes visuais integram o conjunto de práticas identificadas pelo *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP) como respaldadas por evidências para pessoas com TEA (Steinbrenner *et al.*, 2020). Entretanto, reconhecer uma prática como baseada em evidências não significa aplicá-la de maneira uniforme ou reproduzir procedimentos previamente definidos. No campo educacional, a tomada de decisão exige a articulação entre o conhecimento científico disponível, a experiência profissional e as características, necessidades e contexto do estudante (Nunes & Schmidt, 2019; Schmidt *et al.*, 2022).

Essa discussão torna-se especialmente relevante quando se trata dos apoios visuais. Embora cartões, imagens e agendas sejam recursos frequentemente associados ao atendimento de estudantes com TEA, sua simples presença no ambiente não garante que cumpram uma função pedagógica. Para que uma informação

visual possa orientar a ação do estudante, é necessário que ele compreenda aquilo que está sendo representado e aprenda a utilizar o recurso em situações significativas. Fonseca e Ciola (2016) destacam que a escolha da forma e da quantidade de informações apresentadas deve considerar o nível de compreensão do estudante. Assim, para alguns, objetos concretos podem ser mais acessíveis; para outros, fotografias, pictogramas ou palavras escritas podem cumprir melhor essa função.

É nesse ponto que os apoios visuais se articulam aos princípios do Ensino Estruturado. Mais do que inserir elementos visuais no ambiente, estruturar o ensino envolve organizar intencionalmente espaços, atividades, materiais e informações de maneira que o estudante possa compreender o que será realizado, onde, em que sequência, quando determinada tarefa estará concluída e o que acontecerá posteriormente. O recurso visual, portanto, não constitui um fim em si mesmo: integra uma organização pedagógica que busca tornar as demandas mais compreensíveis e favorecer formas progressivamente mais autônomas de participação.

Essa compreensão também desloca o olhar sobre o papel do professor. O apoio visual não substitui a mediação docente nem elimina a necessidade de ensino. Inicialmente, o estudante pode necessitar de orientações verbais, gestos ou outras pistas para compreender a função do recurso. À medida que passa a utilizá-lo de maneira funcional, parte dessa mediação pode ser reduzida, permitindo que a própria estrutura visual se torne uma referência para organizar suas ações. Nesse sentido, favorecer autonomia não significa retirar necessariamente os apoios, mas possibilitar que o estudante recorra a eles com menor dependência da condução direta do adulto. Essa relação entre apoio visual, compreensão e redução gradativa da mediação constitui um dos pontos centrais da discussão proposta neste capítulo.

A questão que se coloca, portanto, não é apenas quais apoios visuais utilizar com estudantes com TEA, mas como selecionar, ensinar, acompanhar e ajustar esses recursos para que tenham função pedagógica no Atendimento Educacional Especializado. Essa mudança de perspectiva desloca o foco do material para o estudante: antes de escolher a imagem, a agenda ou o sistema de trabalho, torna-se necessário conhecer quem aprende, identificar a necessidade que se pretende atender e estabelecer o objetivo que orientará a intervenção.

Partindo dessa perspectiva, este capítulo discute o uso dos apoios visuais no Atendimento Educacional Especializado à luz dos princípios do Ensino Estruturado, focalizando sua relação com a compreensão das atividades, a participação e o desenvolvimento da autonomia de estudantes com TEA. A discussão articula a literatura da área com dados produzidos em práticas desenvolvidas em Salas de Recursos Multifuncionais de duas redes públicas municipais de Pernambuco, buscando evidenciar não apenas as possibilidades desses recursos, mas também as condições pedagógicas necessárias para que sejam utilizados de maneira intencional, individualizada e funcional.

APOIOS VISUAIS NO AEE: DO RECURSO À ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Os apoios visuais podem assumir diferentes formas no contexto escolar: objetos concretos, fotografias, figuras, pictogramas, palavras escritas, agendas, sequências de atividades, cartões de transição e sistemas de trabalho. Entretanto, considerar qualquer um desses materiais como um apoio pedagógico exige mais do que sua presença no ambiente. É necessário que exista uma relação entre o recurso utilizado, aquilo que o estudante consegue compreender e a finalidade para a qual ele foi selecionado.

No atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista, essa relação ganha especial importância diante da diversidade de formas de comunicação, compreensão e organização das ações presentes nesse público. Uma mesma representação visual pode ser plenamente compreendida por um estudante e não ter significado funcional para outro. Por essa razão, a escolha do recurso não deve partir apenas do diagnóstico, mas do conhecimento das habilidades, necessidades e formas de compreensão apresentadas individualmente.

Fonseca e Ciola (2016) destacam que o nível de compreensão do estudante deve orientar tanto o formato quanto a quantidade de informações apresentadas. Dessa forma, uma agenda visual pode ser construída com objetos concretos, fotografias, pictogramas, imagens ou palavras escritas, conforme a capacidade do estudante de estabelecer relação entre a representação e aquilo que ela pretende comunicar.

Essa perspectiva afasta a ideia de que utilizar apoio visual significa simplesmente disponibilizar cartões ou imagens. O recurso passa a constituir uma estratégia pedagógica quando responde a uma necessidade previamente identificada e auxilia o estudante a compreender uma informação importante para sua participação. A pergunta inicial, portanto, não deve ser "qual imagem devo utilizar?", mas "o que este estudante precisa compreender e de que forma essa informação pode se tornar acessível para ele?".

Esse modo de pensar aproxima os apoios visuais dos princípios do Ensino Estruturado, desenvolvido no âmbito do Programa TEACCH®. O Ensino Estruturado propõe uma organização intencional do ambiente, das atividades, dos materiais, do tempo e das informações, buscando tornar mais explícito aquilo que o estudante precisa compreender para participar das situa-

ções de aprendizagem. Seus componentes incluem a organização física do espaço, as agendas e rotinas visuais, os sistemas de trabalho e a estrutura visual das tarefas.

Nesse contexto, a informação visual pode auxiliar o estudante a responder questões que frequentemente permanecem implícitas no cotidiano escolar: o que devo fazer, onde devo realizar a atividade, quanto trabalho será realizado, quando terminarei e o que acontecerá depois. Tornar essas informações mais claras pode favorecer a compreensão da tarefa e reduzir a necessidade de que o adulto repita continuamente as mesmas orientações.

Os sistemas de trabalho exemplificam esse princípio. Quando tarefas, materiais e etapas são organizados de modo que o estudante consiga identificar como iniciar, o que realizar e quando a atividade está concluída, o próprio ambiente passa a fornecer parte das informações necessárias para a execução da proposta. O objetivo não é substituir a mediação pedagógica, mas oferecer referências que possam ser consultadas pelo estudante ao longo da atividade.

Isso significa que o apoio visual também precisa ser **ensinado**. Disponibilizar uma agenda, por exemplo, não garante que o estudante compreenda sua função. Inicialmente, podem ser necessárias instruções verbais, gestos, modelagem ou outras formas de mediação para que ele estabeleça relação entre o recurso e aquilo que deve fazer. À medida que essa compreensão se desenvolve, tais ajudas podem ser gradativamente reduzidas, permitindo que o estudante passe a consultar a referência visual com maior independência.

Essa redução progressiva da mediação adulta constitui um aspecto importante quando se pensa em autonomia. Autonomia não significa necessariamente realizar todas as ativi-

dades sem qualquer apoio. Em muitas situações, ela se manifesta justamente quando o estudante aprende a utilizar uma referência externa como uma agenda, uma sequência ou um sistema de trabalho para organizar suas ações sem depender continuamente da orientação verbal de outra pessoa. Nesse sentido, retirar o recurso nem sempre representa avanço; o que se espera é que ele se torne cada vez mais funcional para quem o utiliza.

Outro cuidado necessário diz respeito à quantidade de informações presentes no ambiente. Estruturação visual não significa tornar o espaço excessivamente carregado de imagens. Quando diferentes estímulos competem pela atenção, pode se tornar mais difícil identificar aquilo que realmente possui função na atividade. Assim, selecionar apoios visuais envolve também decidir o que não precisa estar visível. A organização deve priorizar informações pedagogicamente relevantes, evitando que elementos meramente decorativos ou excessivos funcionem como distratores. Essa preocupação aparece no próprio material construído para o capítulo, ao relacionar a organização do ambiente à necessidade de tornar as pistas importantes mais facilmente identificáveis.

No Atendimento Educacional Especializado, esse processo precisa estar articulado ao estudo das necessidades do estudante e aos objetivos definidos para seu atendimento. O AEE não deve funcionar como espaço de produção indiscriminada de materiais, mas como contexto de avaliação, planejamento, construção e acompanhamento de estratégias que contribuam para eliminar barreiras à participação e à aprendizagem. Assim, produzir um apoio visual somente faz sentido quando se sabe para quem ele está sendo produzido, qual dificuldade pretende enfrentar e qual resposta se espera favorecer.

Da mesma forma, sua utilização não deve permanecer obrigatoriamente restrita à Sala de Recursos Multifuncionais. Quando determinada necessidade também se apresenta na sala de aula comum ou em outros espaços escolares, pode ser necessário articular seu uso com professores, profissionais de apoio e família. A continuidade, nesses casos, depende de que os diferentes envolvidos compreendam não apenas como utilizar o recurso, mas principalmente qual é sua função para aquele estudante.

Desse modo, passar do recurso à estratégia pedagógica significa reconhecer que o valor do apoio visual não está no material em si, mas no processo que orienta sua utilização. Conhecer o estudante, identificar a necessidade, definir o objetivo, selecionar uma representação compreensível, ensinar seu uso, observar a resposta apresentada e realizar os ajustes necessários constituem etapas de um mesmo raciocínio pedagógico. É essa intencionalidade que permite que imagens, objetos, palavras, agendas ou sistemas de trabalho deixem de ser apenas materiais visuais e passem a contribuir efetivamente para a compreensão, a participação e a autonomia no contexto escolar.

CONTEXTO E PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

As reflexões apresentadas neste capítulo dialogam com dados produzidos em uma investigação de abordagem qualitativa, desenvolvida em duas escolas públicas municipais localizadas em Gravatá e Bezerros, no estado de Pernambuco, ambas com oferta de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. O estudo buscou compreender como os apoios visuais, fundamentados nos princípios do Ensino Estruturado, eram planejados e utilizados no AEE e quais contribuições podiam ser identificadas nas práticas desenvolvidas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Participaram da investigação duas professoras do AEE e quatro estudantes com diagnóstico de TEA, sendo dois estudantes acompanhados em cada escola. A escolha das professoras ocorreu de forma intencional, considerando sua atuação no Atendimento Educacional Especializado, o atendimento a estudantes com TEA e a formação específica em Ensino Estruturado/TEACCH®, além da utilização desses princípios em suas práticas pedagógicas. Os estudantes tinham entre 5 e 10 anos e frequentavam regularmente o AEE.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, observação direta não participante e análise documental. As entrevistas possibilitaram conhecer os critérios utilizados pelas docentes para planejar e selecionar os apoios visuais, bem como suas percepções sobre a utilização desses recursos com os estudantes. As observações foram realizadas no contexto habitual dos atendimentos, permitindo acompanhar a organização das Salas de Recursos Multifuncionais, a utilização dos materiais e as formas de mediação desenvolvidas pelas professoras.

Também foram analisados os Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), agendas e rotinas visuais, quadros e sequências de tarefas e outros materiais pedagógicos utilizados durante os atendimentos. A articulação entre as diferentes fontes permitiu relacionar aquilo que era relatado pelas professoras às práticas observadas e aos recursos efetivamente presentes no cotidiano do AEE.

As observações ocorreram ao longo de aproximadamente quatro meses, com uma a duas visitas semanais, conforme a organização das escolas. Os registros produzidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011) e na sistematização apresentada por Gaspi, Maron e Magalhães Júnior (2023). A leitura integrada do material possibilitou identificar

aspectos relacionados à seleção e à utilização dos apoios visuais, à compreensão das atividades, à participação dos estudantes e às situações em que esses recursos passaram a favorecer maior autonomia e menor dependência da mediação direta do adulto.

A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Parecer nº 8.023.480, CAAE nº 93021425.0.0000.5207, assegurando-se a confidencialidade das informações, o consentimento dos participantes e responsáveis e o assentimento das crianças, quando aplicável.

QUANDO O VISUAL GANHA FUNÇÃO: O QUE AS PRÁTICAS NO AEE REVELAM?

A presença de apoios visuais nas práticas acompanhadas mostrou-se bastante diversificada: agendas e rotinas, sequências de atividades, fotografias, pictogramas, objetos concretos, materiais estruturados e sistemas de trabalho faziam parte dos atendimentos. Entretanto, o aspecto mais relevante não estava na variedade dos recursos utilizados, mas no raciocínio pedagógico que orientava sua escolha. As professoras não utilizavam um mesmo apoio para todos os estudantes, nem definiam o recurso apenas a partir do diagnóstico de TEA. A seleção estava relacionada ao que cada estudante conseguia compreender, às necessidades identificadas e aos objetivos definidos para o atendimento.

CONHECER ANTES DE ESCOLHER

Uma das ideias que emerge com maior força das práticas analisadas é que o apoio visual deve ser consequência da avaliação, e não seu ponto de partida. P1 sintetizou esse percurso ao afirmar: “Após realizar a anamnese com os responsáveis e a avaliação de habilidades do aluno, consigo selecionar os apoios

adequados para cada um". P2 acrescentou a necessidade de uma "avaliação contínua e individualizada", considerando o perfil do estudante, o objetivo pedagógico e a articulação com a sala regular e a família.

Na prática, isso significava reconhecer que nem todo estudante compreende uma fotografia, um pictograma ou uma palavra escrita da mesma maneira. Nos atendimentos acompanhados, a escolha entre objetos concretos, fotografias, figuras e palavras esteve relacionada àquilo que cada estudante conseguia reconhecer e utilizar funcionalmente. Esse dado se aproxima da orientação de Fonseca e Ciola (2016), segundo a qual o nível de compreensão deve orientar a forma e a estrutura dos recursos visuais.

Essa perspectiva produz uma mudança importante no planejamento do AEE. Em vez de perguntar inicialmente "qual apoio visual usar para um estudante com TEA?", torna-se mais pertinente perguntar: "o que este estudante precisa compreender?" e, em seguida, "qual forma de representação pode tornar essa informação acessível para ele?"

A diferença parece pequena, mas modifica a função do recurso. Um cartão deixa de ser utilizado simplesmente porque faz parte de uma rotina associada ao autismo e passa a responder a uma necessidade concreta: antecipar uma atividade, indicar uma transição, organizar uma sequência, tornar visível o término de uma tarefa ou oferecer uma possibilidade de consulta independente.

A avaliação também precisa acompanhar a utilização do apoio. Nas práticas observadas, os recursos eram modificados quando o estudante demonstrava novas habilidades ou quando determinada forma de representação deixava de responder ao objetivo proposto. Assim, escolher um apoio não encerra

a decisão pedagógica. É necessário observar se o estudante compreendeu sua função e se consegue utilizá-lo no contexto para o qual foi planejado.

TORNAR VISÍVEL O QUE PRECISA SER COMPREENDIDO

Outro aspecto evidenciado nas práticas acompanhadas foi que o apoio visual não estava restrito a materiais apresentados diretamente ao estudante. A própria organização do ambiente fazia parte da estruturação das informações.

P2 relatou a preocupação em manter definidos os espaços e suas respectivas funções. Na sala de P1, mesmo com dimensões reduzidas, foram organizadas áreas destinadas à agenda, ao trabalho independente, às atividades com mediação da professora, ao brincar e ao uso do computador. As áreas também eram identificadas visualmente, estabelecendo relação entre o que aparecia na agenda e o local para o qual o estudante deveria se dirigir.

A experiência mostra que estruturar o ambiente não significa transformar a sala em um espaço repleto de imagens. Significa fazer com que as informações necessárias sejam percebidas e compreendidas. O ambiente pode indicar onde uma atividade acontece, a sequência prevista, quais materiais devem ser utilizados, quando o trabalho está concluído e qual será o próximo passo.

Em um dos sistemas observados, por exemplo, o estudante identificava as atividades previstas, realizava cada tarefa e utilizava a própria organização do espaço para reconhecer sua conclusão e localizar a atividade seguinte. Nessa situação, parte da informação que anteriormente dependeria da fala do professor passa a estar disponível no ambiente.

Isso não significa eliminar a orientação verbal. O estudante precisa aprender a utilizar as referências visuais. Inicialmente,

podem ser necessárias explicações, gestos ou outras pistas. Entretanto, quando o recurso passa a ser compreendido, a mediação pode ser gradativamente modificada. O professor deixa de precisar repetir continuamente a mesma orientação e passa a observar se o estudante consegue consultar a informação disponível e conduzir parte de sua própria ação.

Essa relação apareceu também nas situações de transição. Em alguns atendimentos, mudanças entre atividades eram momentos de maior dificuldade, especialmente quando o estudante estava envolvido em uma proposta de alto interesse e não compreendia o que aconteceria em seguida. Quando a sequência se tornou visualmente acessível, foram observadas situações em que o estudante passou a dirigir-se à agenda, identificar a próxima atividade e realizar a transição com menor necessidade de orientação direta.

Nesse sentido, o apoio visual não precisa ser entendido como uma estratégia destinada a tornar a rotina rígida. Ao contrário, pode justamente ajudar o estudante a compreender que haverá mudança. Antecipar não significa impedir alterações; significa tornar mais compreensível aquilo que acontecerá depois.

AUTONOMIA NÃO SIGNIFICA AUSÊNCIA DE APOIO

A utilização dos apoios também permitiu problematizar uma compreensão frequente de autonomia. Ser autônomo não significa necessariamente realizar uma atividade sem qualquer recurso ou ajuda externa. Em algumas situações, é justamente a possibilidade de consultar uma agenda, uma sequência ou um sistema de trabalho que permite ao estudante depender menos da condução permanente de outra pessoa.

Uma das professoras sintetizou essa ideia ao afirmar que autonomia "vai além de conseguir fazer, é também saber o que

e como fazer". Nas práticas acompanhadas, essa autonomia apareceu em ações aparentemente simples, mas relevantes para a rotina escolar: iniciar uma atividade, consultar a sequência, localizar materiais, reconhecer o término de uma tarefa, guardá-la no local indicado e buscar aquilo que deveria ser realizado em seguida.

P2 descreveu um processo gradual no qual as orientações verbais eram inicialmente reduzidas, passando-se para pistas gestuais e, posteriormente, observando-se se o estudante conseguia consultar o recurso de forma independente. Esse movimento ajuda a compreender que o objetivo não é retirar o apoio visual assim que possível, mas verificar se ele pode assumir uma função que anteriormente dependia da presença constante do adulto.

Desse modo, uma agenda pode continuar disponível mesmo quando o estudante já sabe utilizá-la sozinho. Um sistema de trabalho pode permanecer organizado porque é justamente ele que permite compreender o que fazer e quando terminar. A conquista da autonomia não está, necessariamente, em eliminar essas referências, mas em apropriar-se delas para organizar a própria ação.

Ao mesmo tempo, as práticas analisadas mostram que a funcionalidade dos apoios depende de condições concretas de implementação. As professoras apontaram desafios relacionados ao tempo para planejar e produzir materiais, à necessidade de adaptações individuais, à disponibilidade de recursos e à articulação com a sala de aula comum.

Também se destacou a necessidade de revisar os recursos quando eles não produzem a resposta esperada. Se o estudante não compreende a representação utilizada, se há informações excessivas ou se o apoio não responde mais ao objetivo inicialmente estabelecido, sua utilização precisa ser reconsiderada.

Nas práticas relatadas, essa avaliação podia resultar em reorganização, simplificação ou substituição do recurso.

Outro desafio aparece quando o apoio permanece restrito à Sala de Recursos Multifuncionais. As professoras relataram esforços de articulação com docentes da sala comum e profissionais de apoio, embora nem sempre as estratégias fossem mantidas nos demais ambientes escolares. Quando uma necessidade do estudante também se apresenta em outros contextos, a continuidade da estratégia depende não apenas de disponibilizar o material, mas de garantir que os profissionais compreendam por que ele está sendo utilizado e qual função deve cumprir.

Assim, o que as práticas no AEE revelam é que o visual ganha função quando deixa de ser apenas um recurso produzido pelo professor e passa a constituir uma informação compreensível e utilizável pelo estudante. Para isso, é necessário conhecer quem aprende, identificar a necessidade, definir o objetivo, escolher uma representação acessível, ensinar seu uso, observar sua funcionalidade e realizar os ajustes necessários. É esse percurso, e não a simples presença de imagens, que aproxima os apoios visuais de uma prática pedagógica intencional e favorece possibilidades de compreensão, participação e autonomia.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo**: fundamentos do Programa TEACCH®. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.

GASPI, Suelen de; MARON, Luis Henrique Pupo; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Análise de conteúdo numa perspectiva de Bardin. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 236-245.

INSTITUTO RODRIGO MENDES**. Panorama da Educação Especial 2025**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2025. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2026/02/Panorama-da-Educacao-Especial_2025_V2.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbKfTytcdVJ5mgLv5w65Q9c/?lang=en. Acesso em: 19 jun. 2025.

SCHMIDT, C.; SANTOS, M.; FERREIRA, L. Atendimento educacional especializado e autismo: uma aproximação às práticas baseadas em evidências. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3990. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3990. Acesso em: 20 jun. 2025.

STEINBRENNER, Jessica R. *et al*. **Prática Baseada em Evidências para Crianças, Adolescentes e Jovens Adultos com Autismo**. Tradução: Clínica Terapia ABA (Luiza Guimarães e Roberta Dias). Chapel Hill: National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP), Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina at Chapel Hill, 2020.

Da história da psiquiatria à educação inclusiva: saúde mental na infância e na adolescência no contexto brasileiro

Kathianne Lima Silva Gonçalves
Cristiane Ferreira de Souza

INTRODUÇÃO

Segundo Pessotti (1996), as pessoas acometidas por algum transtorno mental foram excluídas do convívio social por vários séculos, sendo mantidas em hospícios. Ao longo do tempo, o termo "loucura" passou por várias definições até chegar ao conceito de doença mental.

O tema da saúde mental infantojuvenil é considerado pela literatura recente, tendo ganhado força a partir do século XX, período em que as crianças e os adolescentes passaram a ser reconhecidos como cidadãos de direitos. Nesse cenário, a reforma psiquiátrica foi um marco histórico, pois impulsionou a implantação de políticas públicas de saúde mental no Brasil, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), abrindo caminhos para discussões sobre inclusão social e a extinção dos manicômios.

Esse movimento buscou romper com os estigmas e preconceitos da sociedade, repensando as formas de cuidado e substituindo o modelo hospitalocêntrico por um modelo comunitário.

O Brasil, à semelhança de outros países, tem enfrentado sérias dificuldades nessa área de atuação com o público infantojuvenil. Diversos fatores contribuem para esses desafios, tais como a complexidade em se obter um diagnóstico nessa etapa da vida e a implantação tardia de políticas públicas específicas.

Objetivo: Diante disso, este artigo tem como objetivo investigar os principais desafios relacionados à saúde mental de crianças e adolescentes no Brasil e de que maneira esses desafios repercutem no processo de escolarização e na Educação Inclusiva.

Justificativa: A relevância do tema justifica-se pelo crescimento no número de crianças e adolescentes em sofrimento psíquico, tornando a discussão essencial para conscientizar a sociedade a continuar lutando pelos direitos desse público previstos por lei.

Metodologia: A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa bibliográfica, baseada na análise de livros, artigos e legislações. O estudo aborda o momento em que crianças e adolescentes no Brasil se tornaram cidadãos de direitos, passando por um breve histórico da psiquiatria e pela análise da influência que a família exerce sobre a vida deles. Além disso, ressalta a importância do atendimento conjunto entre os setores da saúde, educação, assistência social e justiça, uma articulação em rede que é objetivo do Ministério da Saúde, mas que, na prática, ainda funciona de forma desarticulada.

SAÚDE MENTAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

No Brasil, as crianças e adolescentes foram reconhecidas como cidadãos de direito através da Constituição Federal de 1988, que descreve em seu Art. 6º "... a proteção à maternidade e à infância...", começando a dar importância a essa etapa da vida.

No ano 1990, foi aprovada a lei Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, visando garantir os direitos, que se estendem a todas as áreas da infância e juventude, descrevendo os deveres da família e do Estado. No seu Art. 2º reconhece "como crianças, pessoas com até 12 anos de idade incompletos e os adolescentes entre doze até dezoito anos e em casos excepcionais até 21 anos".

Assim, o ECA pode ser considerado um avanço para o país, reconhecendo e considerando que as crianças e os adolescentes necessitam de oportunidades e condições para o seu desenvolvimento físico e mental e podem ser passíveis de sofrimento mental, reconhecendo que precisam de cuidados diferentes da população adulta.

O tema desenvolvimento infantil, diferente da saúde mental em crianças e adolescentes, tem sido objeto de estudo há vários séculos e ajuda a compreender a saúde mental nesta etapa significante da vida. Segundo Boarati, Pantano e Scivoletto (2016, p. xxviii), os teóricos "Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Jean Piaget, Winncott, Erik Erickson e Vygostsky" contribuíram com suas teorias para entender o desenvolvimento psicossocial, cognitivo, emocional e cerebral da criança e do adolescente, assim definindo o que é considerado normal e patológico para determinada idade.

Algumas crianças podem encontrar dificuldades ou até mesmo não atingir os estágios considerados normais, por isso a importância das teorias de desenvolvimento na compreensão

mental, cognitiva e motora da criança, pois algumas crianças podem apresentar alguma deficiência tanto física como cognitiva.

O olhar atento dos pais ou responsáveis, dos profissionais da saúde e educação no comportamento e no desenvolvimento das crianças é extremamente importante, uma vez que elas podem sinalizar que algo não está dentro do esperado:

> "Os principais sinais de alerta dependerão das competências que a criança ou adolescente deveriam apresentar em determinada fase do desenvolvimento, mas não apresentam, ou de surgimento de reações e comportamento adaptados que gerem dificuldades significativas" (Boarati, Pantano, Scivoletto, 2016, p. 32).

Se a criança não tem apresentado certo desenvolvimento esperado para aquela faixa etária, ela precisa ser avaliada por profissionais especializados. Apresentando alguma deficiência ou dificuldade, precisa ainda receber as estimulações necessárias para atingir seu potencial máximo, e quanto mais cedo for detectada e receber os estímulos, melhor para o seu desenvolvimento .

Nesse processo, a escola também desempenha um papel fundamental, por constituir um espaço de aprendizagem, desenvolvimento, socialização e participação. A identificação das necessidades da criança no contexto escolar possibilita que os profissionais da educação, em articulação com a família e os serviços especializados, adotem estratégias pedagógicas adequadas, favorecendo sua aprendizagem, participação e inclusão.

Dessa forma, a Educação Inclusiva contribui para a garantia do direito de todas as crianças à educação, respeitando suas singularidades e potencialidades.

BREVE HISTÓRICO DA PSIQUIATRIA

Faremos um breve histórico da psiquiatria, para entendermos as dificuldades relacionadas à saúde mental em seu contexto atual, considerando também o preconceito historicamente associado às pessoas com transtornos mentais e as consequências desse processo para sua inclusão e participação na sociedade e, especialmente, no contexto educacional.

Em tempos remotos já se buscava uma explicação para a loucura, passando por várias definições. Desde a Grécia antiga, Idade Média, Renascimento, até o nascimento de hospícios.

A terapêutica moral, instituída por Pinel, pretende uma autêntica reforma dos costumes do paciente. Uma tarefa difícil, cuja execução deve guiar-se, em última análise, por um sistema de valores morais, adotados pelo terapeuta e/ou pela organização da instituição asilar (Pessotti, 1996, p. 99).

Nesse contexto, o tratamento buscava reeducar o indivíduo e adequar seus comportamentos às normas e aos valores considerados socialmente aceitáveis. A institucionalização e o isolamento dos pacientes contribuíram para o afastamento do convívio social e familiar, evidenciando uma concepção de cuidado marcada pelo controle do comportamento e pela adequação às normas sociais.

No Brasil não foi diferente, as pessoas ficavam nos asilos, submetidas a tratamentos desumanos. As pessoas que se diferenciavam dos padrões impostos pela sociedade eram consideradas anormais ou fora da lei. Muitas vezes julgados por pertencerem a uma classe social menos abastada, iam parar no manicômio, sem voz e com os seus direitos violados.

Segundo Pereira e Vianna (2013, p. 24), "...[n]essa instituição, o sujeito é despido das concepções existentes no mundo

exterior e no seu mundo doméstico. Para existir um mundo institucional, com suas leis, normas, privilégios e castigos."

No caso das crianças e adolescentes, esse processo de institucionalização também esteve relacionado à atuação de entidades filantrópicas e educacionais, que assumiram, em diferentes períodos históricos, responsabilidades relacionadas ao atendimento e à assistência dessa população. Esse contexto contribuiu para a construção de práticas marcadas pela institucionalização e pelo afastamento do convívio familiar e social, aspectos que precisam ser considerados na compreensão histórica da saúde mental e de seus impactos sobre a inclusão social e educacional.

A reforma Italiana, que se deu através do médico Basaglia Franco (2001), trouxe uma nova visão da relação médico versus doente, pois nas internações não eram respeitados, não tinham direitos e ficavam à mercê da vontade médica. Começa-se, então, a questionar a situação social dos pacientes e a possibilidade da convivência do doente mental com a sociedade. A internação psiquiátrica foi condenada e serviços comunitários e terapêuticos foram criados. Começava, então, a desinstitucionalização, influenciando vários países, inclusive o Brasil.

Em 1987, no Brasil houve a I Conferência Nacional de Saúde Mental e o II Encontro Nacional dos Trabalhadores em Saúde Mental, em que se instituiu uma sociedade sem manicômios, promovendo assim a luta antimanicomial.

A aprovação da Lei 10.216, de Paulo Delgado, conhecida como da Reforma Psiquiátrica, veio garantindo direitos das pessoas com transtornos psiquiátricos. A Lei nº 10.216/2001 estabelece, em seu artigo 3º, que

> [é] responsabilidade do Estado o desenvolvimento da política de saúde mental, a assistência e a promoção de ações de saúde aos portadores de transtornos mentais, com a devida participação da sociedade e da família, a qual será prestada em estabelecimento de saúde mental, assim entendidas as instituições ou unidades que ofereçam assistência em saúde aos portadores de transtornos mentais (Brasil, 2001).

A aprovação desta lei foi um momento histórico na psiquiatria, assim reconhecendo que as pessoas com transtornos mentais têm responsabilidade da família, Estado e sociedade, ofertando a promoção de saúde, buscando qualidade de vida e inclusão social.

Segundo o Fórum Nacional de Saúde Mental Infantojuvenil, instituído pela Portaria MS/GM nº 1.608, de 03 de agosto de 2004, e da III Conferência Nacional de Saúde Mental, observou a necessidade de se estender a Reforma Psiquiátrica às crianças e adolescentes e, com isso, tem sido uma importante ferramenta para as discussões sobre o tema, buscando a participação de várias entidades, considerando as orientações da Organização Mundial de Saúde.

A Reforma Psiquiátrica impacta diretamente a saúde mental das crianças e adolescentes, pois através do SUS (Sistema Único de Saúde) houve a oferta de atendimentos específicos para esta demanda, com o objetivo de trabalhar com estratégias que atingem o território, o meio social, abrangendo desde a escola, a assistência social e justiça.

A luta antimanicomial permanece até os dias atuais, pois o preconceito ainda persiste, talvez por uma questão cultural, causando situações que podem comprometer a inclusão.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva passou por um longo processo até chegar à concepção que temos atualmente. Esse processo foi marcado por diferentes formas de compreender as pessoas com deficiência e suas possibilidades de participação na sociedade e na escola. Ao longo desse percurso, foram ocorrendo mudanças na compreensão dos direitos, na organização da educação e nas práticas destinadas aos estudantes, passando de modelos de exclusão e segregação para uma perspectiva que busca garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

A educação inclusiva não é inserção de alunos com deficiência em salas regulares. Ela vai muito além, propondo uma escola que reconheça e valorize a diversidade humana, criando condições para o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

Para compreender e sustentar essa perspectiva, é essencial recorrer às teorias que reconhecem o sujeito como ser social, histórico e em constante construção.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorre por meio da mediação social, sendo a interação entre sujeitos, especialmente com os pares mais experientes, fundamental para a aprendizagem. A teoria histórico-cultural entende o desenvolvimento humano como resultado da interação social, da mediação.

Os estudos de Lev Vygotsky (1998) oferecem fundamentos importantes para a construção de práticas pedagógicas humanas, dialógicas e que levam em consideração o desenvolvimento integral dos sujeitos, levando em consideração as interações sociais e a mediação cultural no desenvolvimento cognitivo e valoriza o potencial de cada indivíduo, independente de suas limitações.

Sua concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) destaca a importância do outro, seja professor, colega ou mediador, no processo de aprendizagem, tornando-se uma base potente para as práticas pedagógicas inclusivas.

No campo da educação inclusiva, Mantoan (2003) defende uma escola que valorize as diferenças e que abandone práticas segregadoras. Para a autora, a inclusão não se resume à presença física do aluno com deficiência na sala regular, mas envolve sua participação ativa nas atividades pedagógicas, o que inclui a comunicação e a linguagem como ferramentas de pertencimento.

A autora aponta ainda que a escola não tem um modelo inclusivo, que a educação precisa redefinir uma educação para todos, sendo necessária uma reflexão dos professores da sala regular que acabam querendo passar a responsabilidade para os professores especializados, no caso hoje os professores do AEE, apesar de que a responsabilidade é de todos na escola.

A escola inclusiva tem que abranger uma educação diferenciada para o tipo de necessidade dos alunos com deficiência ou alguma dificuldade de aprendizagem, reconhecendo as dificuldades culturais, sociais e valores que são diferentes para cada realidade.

Mesmo que a Constituição Federal afirme o direito ao acesso à educação, ainda assim não foi o suficiente para que aconteça de forma adequada. Tem que haver interação das crianças com seus pares, oferecendo práticas que contemplem as diferenças, oferecendo recursos, materiais especializados, que ajudem no processo.

Entendemos que as escolas realmente não estão, na maioria das vezes, dentro desse processo como deveríamos estar

de inclusão, pois para que isso aconteça, realmente precisa haver mudanças dentro desse processo.

Nessa visão, os professores especializados, com suas práticas pedagógicas, podem ajudar na desmistificação da visão antiga de educação rígida, engessada, tradicional, para uma educação com práticas pedagógicas que auxiliam os alunos que necessitam de ensino diferenciado, para se apropriar de habilidades e conhecimentos que são seus por direito e focar nas potencialidades.

Segundo Bruner (2001), a educação deve ser compreendida como um processo cultural, no qual o estudante participa ativamente da construção do conhecimento, mediado por práticas sociais e pedagógicas que favoreçam sua autonomia.

Nessa perspectiva, o papel do professor é criar situações de aprendizagem significativas, que respeitem os diferentes modos de aprender e garantam o acesso de todos ao currículo escolar.

Sua visão defende que o conhecimento é construído cultural e socialmente, e que a aprendizagem acontece na interação entre sujeito, meio e cultura, não só o conteúdo, mas uma visão mais ampla, e a escola tem o papel de ajudar no modo de pensar e agir, um agente transformador que leva em conta a criatividade, diálogo e reflexão.

O AEE é definido pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendi-

mento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 10).

Pode-se observar na citação acima que o AEE é um atendimento com caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular, sendo importante para a formação do aluno que o frequenta, pois é neste espaço que serão abordados os campos conceituais, os quais possibilitarão maior compreensão dos temas trabalhados em sala de aula, com a perspectiva de focar nas necessidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde mental na infância e na adolescência precisa ser compreendida considerando o desenvolvimento integral da criança e do adolescente e as diferentes relações estabelecidas nos contextos familiar, social e escolar.

A identificação de dificuldades no desenvolvimento e de possíveis transtornos deve ser realizada por profissionais especializados, sendo importante também o olhar atento da família e dos profissionais da educação. Quanto mais cedo forem identificadas as necessidades e realizados os encaminhamentos e estímulos necessários, maiores podem ser as possibilidades de favorecer o desenvolvimento e a participação da criança.

Nesse processo, a escola possui papel fundamental, por constituir um espaço de aprendizagem, desenvolvimento, socialização e participação. A Educação Inclusiva deve considerar as singularidades, potencialidades e necessidades de cada estudante, buscando garantir não apenas o acesso à escola, mas também a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento.

As dificuldades relacionadas à saúde mental não devem ser compreendidas apenas pelo diagnóstico, sendo necessário

considerar as barreiras que podem interferir na escolarização e na participação do estudante.

Por isso, torna-se importante que os profissionais da educação estejam preparados para reconhecer possíveis sinais de necessidade de apoio, sem realizar diagnósticos ou rotular os estudantes. A escola, em articulação com a família e os profissionais especializados, pode contribuir para a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a inclusão.

A Educação Inclusiva, portanto, constitui um elemento importante na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, especialmente daqueles que apresentam deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras necessidades que possam interferir em sua trajetória escolar.

O Atendimento Educacional Especializado, quando destinado ao público da Educação Especial, pode contribuir para a eliminação de barreiras e para o desenvolvimento da autonomia e da participação do estudante.

Conclui-se que ainda existem desafios para a efetivação de um atendimento articulado entre saúde, educação, família e demais setores da sociedade. A superação do preconceito, da exclusão e da visão de que o estudante deve ser definido apenas por seu diagnóstico constitui um aspecto importante para a construção de práticas inclusivas.

Dessa forma, investir na formação dos profissionais, no fortalecimento das políticas públicas e na articulação entre os diferentes serviços pode contribuir para que crianças e adolescentes tenham seus direitos garantidos e encontrem na escola um espaço de aprendizagem, participação, convivência e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BASAGLIA, Franco. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

BOARATI, Miguel Angelo; PANTANO, Telma; SCIVOLETTO, Sandra. **Psiquiatria da infância e adolescência**: cuidado multidisciplinar. Barueri, SP: Manole, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.608, de 3 de agosto de 2004**. Constitui Fórum Nacional sobre Saúde Mental de Crianças e Adolescentes. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

PEREIRA, Alexandre de Araújo; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça. **Saúde Mental**. 2. ed. Belo Horizonte: NESCON/UFMG, 2013.

PESSOTTI, Isaias. **O século dos manicômios**. São Paulo: Editora 34, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Atendimento educacional especializado em uma sala de leitura adaptada: relato de experiência sobre acolhimento, planejamento e construção do espaço pedagógico

Natália Freitas da Silva
Ana Cláudia Ferreira Damacena Moreira

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado – AEE ocupa um lugar específico na organização da educação inclusiva. Sua finalidade é complementar a escolarização dos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista e suplementar a escolarização dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. A legislação brasileira recente o define como atividade de natureza pedagógica e estabelece, entre seus objetivos, a identificação das barreiras que interferem no acesso, na permanência, na participação e na aprendizagem, bem como o desenvolvimento de recursos e estratégias capazes de reduzir essas barreiras (Brasil, 2025a).

A legislação vigente estabelece que o estudo de caso deve identificar as demandas individuais e as barreiras, analisar o contexto escolar, reconhecer as potencialidades e as deman-

das de apoio e definir estratégias e recursos de acessibilidade. O diagnóstico, o laudo e os relatórios emitidos por profissionais de saúde podem subsidiar o estudo de caso, mas não podem ser exigidos como condição para a oferta do AEE (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Relato minha experiência como professora do AEE em uma escola de grande porte, na qual a demanda de estudantes ultrapassou a capacidade de atendimento da única Sala de Recursos Multifuncionais disponível. Meu ingresso na equipe ocorreu durante a ampliação do serviço, quando a escola solicitou outra professora para atender parte das crianças. Como não havia uma segunda sala própria, recebi o desafio de organizar os atendimentos em um antigo laboratório que, com o passar do tempo, havia se transformado em depósito de livros, equipamentos e materiais escolares.

Apresento esse percurso desde a transformação do espaço e o primeiro contato com as famílias até a avaliação diagnóstica, a elaboração do planejamento individual e o acompanhamento dos atendimentos. Os episódios selecionados mostram como a observação das crianças, a escuta das famílias e os registros feitos a cada encontro orientaram as mudanças nas propostas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo é organizado de forma descritiva e reflexiva, com base em aproximadamente um ano de atuação no AEE. O relato de experiência permite registrar e analisar uma vivência profissional, relacionando as ações realizadas às reflexões construídas a partir delas (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Para reconstruir o percurso, considerei desde meu ingresso na equipe e a preparação do espaço até a avaliação diagnóstica, a elaboração do PAEE, o desenvolvimento dos atendimentos e o replanejamento das propostas.

Na preparação do texto, retomei as fichas de anamnese, os termos assinados pelas famílias, os documentos reunidos nas pastas individuais, as atividades diagnósticas, os planos de aula, os registros de acompanhamento e os PAEE elaborados para os estudantes. A leitura desses materiais ajudou a conferir a ordem dos acontecimentos, as estratégias utilizadas, as respostas das crianças e as mudanças feitas ao longo do acompanhamento.

Para proteger a identidade dos estudantes e de suas famílias, os episódios não apresentam nomes, turmas específicas ou outros dados que permitam reconhecimento. A descrição privilegia somente os acontecimentos necessários à compreensão pedagógica de cada situação, sem expor informações clínicas ou familiares que não contribuam diretamente para a análise.

O AUMENTO DA DEMANDA E MEU INGRESSO NO AEE

A escola em que atuo atende um número elevado de estudantes e apresenta uma demanda expressiva pelo Atendimento Educacional Especializado. A Sala de Recursos Multifuncionais existente já era utilizada por uma professora no período matutino e por outra no período vespertino. Ainda assim, a organização disponível não comportava todas as crianças que necessitavam do serviço. A ampliação da equipe tornou-se necessária, e foi nesse contexto que recebi o convite para assumir parte dos atendimentos.

À época, eu possuía especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mesmo com essa formação, fiquei bastante receosa no início, pois não sabia o que esperar de um lugar sem a estrutura de uma sala própria para o AEE. Também me preocupava a forma como os estudantes reagiriam ao ambiente, se conseguiriam se adaptar e se o espaço atenderia às necessidades deles.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê serviços de apoio especializado na escola regular e assegura métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes (Brasil, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito a um sistema educacional inclusivo e prevê medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem (Brasil, 2015). Na situação que vivi, o início dos atendimentos exigiu a reorganização dos recursos existentes e a colaboração da equipe escolar.

DA CONDIÇÃO DE DEPÓSITO À SALA DE LEITURA ADAPTADA

O espaço destinado aos meus atendimentos havia sido projetado para funcionar como laboratório. Como essa finalidade não teve continuidade, o local passou a servir como depósito. Quando cheguei, encontrei livros guardados em caixas, equipamentos que precisavam de conserto, materiais excedentes e itens que ainda seriam instalados em outros setores da escola. Antes de receber as crianças, era necessário compreender o que poderia ser mantido, o que deveria ser redistribuído e o que já não tinha utilidade.

A transformação contou com a participação da direção, da coordenação, das funcionárias responsáveis pela limpeza e de outros colaboradores. Os livros didáticos foram separados por etapa e encaminhados às salas correspondentes. Os materiais foram selecionados para reaproveitamento, redistribuição ou descarte. Os livros literários, até então guardados em caixas, foram selecionados e organizados no próprio espaço.

Figura 1. Livros disponíveis no 'Varal de Leitura'



Fonte: Acervo das autoras (2026).

A direção colaborou com a instalação de uma prateleira. Também foram utilizados caixotes de madeira, pequenas estantes que já pertenciam à escola e os balcões remanescentes do antigo laboratório. Um palete foi transformado em varal de leitura. Mesas que estavam sem uso receberam revestimento com papel adesivo e passaram a compor o espaço de atendimento. A reorganização começou durante o período em que as anamneses eram realizadas. Parte das mudanças ficou pronta antes da chegada das crianças; outras foram feitas progressivamente, nos encontros coletivos e nos intervalos disponíveis durante o trabalho escolar.

Figura 2. Espaço montado



Fonte: Acervo das autoras (2026).

O ambiente atual reúne funções distintas. As mesas são distribuídas nos espaços existentes entre os balcões. Os livros ficam nas prateleiras, nos caixotes, em pequenas estantes, sobre alguns balcões e no varal de leitura. Um tatame com almofadas forma um canto utilizado para leitura, acolhimento e regulação. Jogos voltados às emoções, à coordenação motora e à alfabetização ficam organizados entre o armário e os balcões. A sala dispõe ainda de três tablets, guardados em armário com chave, que podem ser utilizados pelas crianças para o acesso a jogos e vídeos.

Também foram construídos painéis com o alfabeto, as cores e os números em Libras. No painel do alfabeto, as próprias crianças participaram da pintura das mãos que sinalizam as letras.

Figura 3. Organização do espaço



Fonte: Acervo das autoras (2026).

POSSIBILIDADES E BARREIRAS DO ESPAÇO COMPARTILHADO

A sala de leitura apresenta vantagens que percebi durante os atendimentos. A grande disponibilidade de livros chamou a atenção das crianças, e observei aumento do interesse delas pela leitura. As crianças utilizam as mesas para as atividades e também usam o tatame com as almofadas nos momentos de leitura. Esse mesmo espaço é utilizado como espaço de acolhimento quando ocorre desregulação emocional ou sensorial.

O espaço também apresenta dificuldades. Os balcões do antigo laboratório ocupam parte da sala e limitam a área disponível

para o trabalho com as crianças. A sala ainda não possui refrigeração e, por causa do calor, não é possível manter a porta fechada. Assim, o barulho do recreio e a passagem de funcionários interferem nos atendimentos. Essa interferência é especialmente perceptível entre as crianças que apresentam baixa atenção e se distraem com facilidade.

O espaço também é utilizado para palestras, minicursos e outros eventos. Nessas ocasiões, faço os atendimentos junto com a outra professora do AEE, situação que torna o trabalho mais difícil por causa das distrações. Os professores entram na sala de leitura para retirar livros e levá-los às turmas. Também existe a previsão de que as turmas passem a utilizar a sala em horários destinados à leitura.

A equipe gestora é participativa e parceira do trabalho realizado na sala. A direção já solicitou os equipamentos de refrigeração. Acredito que, quando forem instalados, será possível manter a porta fechada e reduzir parte da interferência sonora durante os atendimentos.

O ENCAMINHAMENTO E O PRIMEIRO CONTATO COM A FAMÍLIA

Na escola, o ingresso no AEE ocorre por diferentes caminhos. Até o momento, a maioria dos estudantes atendidos chegou por indicação de médicos ou de outros profissionais que já acompanhavam a criança. Ao mesmo tempo, percebo o crescimento dos encaminhamentos construídos por meio do estudo de caso e das observações dos professores, da família, da coordenação e da direção.

Essa mudança se aproxima da política nacional vigente, que estabelece o estudo de caso como etapa inicial para a identificação do estudante público da educação especial e determina que seu resultado fundamente o PAEE e o PEI. A oferta do AEE

não pode ser condicionada à apresentação de diagnóstico, laudo ou relatório emitido por profissional de saúde (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Na prática que vivencio, os laudos e os relatórios de médicos e de outros profissionais são consultados quando estão disponíveis. Também conversamos com os professores regentes para saber como a criança se comporta na sala de aula e quais dificuldades enfrenta. Algumas vezes, o comportamento observado na escola é um pouco diferente daquele descrito pela família, pois o ambiente escolar e o convívio com outras crianças são diferentes do vivenciado em ambiente familiar.

A ANAMNESE COMO ESCUTA INICIAL

Antes do início dos atendimentos com a criança, a família é convidada para uma anamnese. O contato pode ser realizado pela coordenação ou pela professora do AEE. Em períodos nos quais a escola esteve sem coordenação pedagógica, assumi diretamente essa comunicação. Busca-se a participação da pessoa que mantém maior convivência com a criança e conhece sua trajetória, suas preferências e sua rotina.

O encontro é individual e dura, em média, de cinquenta minutos a uma hora. Inicialmente, apresento o ambiente, explico como o trabalho será desenvolvido e converso sobre minha formação. Esse momento é necessário porque as famílias chegam com expectativas e sentimentos diferentes. Algumas demonstram segurança ao conhecer o espaço e os recursos; outras expressam dúvidas, receio ou culpa por acreditarem que não fizeram o suficiente para o desenvolvimento da criança. Há ainda situações de menor envolvimento. De modo geral, entretanto, a maioria dos responsáveis participa, faz perguntas e demonstra interesse pelo acompanhamento.

A ficha utilizada foi elaborada pela equipe do AEE em conjunto com a coordenação. O documento reúne perguntas com alternativas para marcação, campos para respostas descritivas, espaços destinados a observações e uma área em que podem ser registradas informações relevantes que não haviam sido previstas. Durante a conversa, seguimos a ordem das perguntas, marcamos as alternativas correspondentes e registramos as observações que consideramos necessárias.

São investigadas informações sobre a gestação, o desenvolvimento da fala e o desenvolvimento motor e emocional, a trajetória familiar, o convívio da criança, o contato com outras instituições, o comportamento, os medicamentos utilizados e os acompanhamentos médicos e terapêuticos. Também são abordadas as preferências, as potencialidades percebidas pela família, os interesses ou hiperfocos, a rotina, as barreiras e os aspectos sensoriais, como as respostas a estímulos auditivos, táteis, olfativos e relacionados ao paladar. Procuro saber ainda o que costuma regular a criança, o que provoca desregulação e quais materiais ou situações geram aversão. Essas informações oferecem um direcionamento para os primeiros atendimentos.

Quando o responsável não comparece, entramos em contato para compreender o motivo e marcar outro horário. São feitas tentativas de contato até que a família responda. Se as informações obtidas na ficha forem insuficientes, procuramos novamente o responsável para completar o que julgamos necessário. Na escola em que atuo, o atendimento com a criança começa somente depois da anamnese. Após essa conversa, o responsável assina um termo de compromisso com o AEE. Cada estudante possui uma pasta individual, na qual são guardados a ficha de anamnese, os relatórios médicos e de outros profissionais, o diagnóstico clínico apresentado pela família e as atividades diagnósticas realizadas com a criança.

As informações da anamnese são reunidas às conversas com os professores regentes, aos laudos e relatórios disponíveis e à avaliação diagnóstica pedagógica. Esses elementos orientam a elaboração do planejamento individual.

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PEDAGÓGICA

Depois da anamnese com a família, realizo o primeiro encontro com a criança na mesma sala em que ocorrerão os demais atendimentos. A família leva a criança até o local e aguarda do lado de fora. O encontro dura cerca de cinquenta minutos e começa com uma atividade de acolhimento. Em seguida, apresento a rotina do atendimento e explico o que será realizado naquele dia. Depois desse momento inicial, começo a atividade diagnóstica.

As atividades são elaboradas de acordo com a idade, o ano escolar, as informações fornecidas durante a anamnese e os documentos disponíveis sobre a criança, como laudos e relatórios de médicos e terapeutas. O objetivo é identificar o que a criança já sabe, quais conhecimentos reconhece, quais atividades consegue realizar e em quais aspectos apresenta dificuldade. Esses dados servem de base para a elaboração do diagnóstico pedagógico.

Durante essa avaliação, proponho atividades para verificar se a criança reconhece letras, números, palavras, cores e formas geométricas; se consegue realizar operações; se reconhece sentimentos e expressões; e se consegue se expressar por meio do desenho e da escrita. Também procuro saber se reconhece o próprio nome, nomes de familiares e de pessoas da escola, se sabe a própria idade e se conhece informações pessoais, como o endereço.

Parte da avaliação é realizada por meio de perguntas, cujas respostas são registradas por mim. Outra parte ocorre por meio dos registros produzidos pela própria criança. Utiliza-se jogos, desenhos, pinturas, letras móveis, atividades de escrita de letras, números e palavras e algumas atividades motoras. As propostas variam conforme a idade, o ano escolar e as informações já reunidas sobre cada estudante.

Além dos conhecimentos escolares, observamos a comunicação, a atenção, a compreensão dos comandos, a leitura ou a identificação de letras, o registro escrito, a coordenação motora, a autonomia, o comportamento diante dos erros e das frustrações e a necessidade de ajuda. O que é solicitado depende do nível apresentado pela criança, de sua idade e da etapa escolar em que se encontra.

A avaliação pode ser concluída em um atendimento ou continuar nos encontros seguintes. Quando a criança realiza toda a proposta, o atendimento posterior já é planejado com base nas informações obtidas na anamnese e na atividade diagnóstica. Quando ela não consegue concluir, apresenta dificuldade ou não demonstra condições de permanecer na proposta naquele momento, a avaliação continua em outro encontro. Não forço a realização da atividade: ofereço o tempo necessário e os estímulos que a criança aceita.

Quando ocorre recusa, procuro outras formas de verificar o mesmo conhecimento. Se a atividade solicita que a criança identifique ou registre uma cor e ela não aceita o registro escrito ou o desenho apresentado, posso oferecer um jogo sobre cores. Se ainda assim não houver participação, utilizo os próprios lápis de cor da criança, aponto um deles e pergunto qual é a cor e se ela gosta daquela cor. Para observar a contagem, também posso utilizar os lápis, contar junto com a criança ou apresentar jogos

e cartões com números. Assim, quando o registro escrito não é possível, busco outros recursos para identificar os conhecimentos, as dificuldades e as potencialidades demonstradas.

Os resultados são registrados em fichas de acompanhamento, no plano de aula, no PAEE e em outros documentos utilizados no AEE. Algumas anotações são livres e outras seguem modelos padronizados. No relato escrito do plano de aula, registro como foi o desenvolvimento da criança, em que apresentou facilidade ou dificuldade e quais potencialidades foram observadas. O PAEE é padronizado e reúne, entre outras informações, as potencialidades, as dificuldades, os avanços e as barreiras identificadas no acompanhamento.

ACOLHIMENTO E VÍNCULO POR MEIO DE UM LIVRO SOBRE SENTIMENTOS

Nos primeiros atendimentos de uma criança acompanhada no AEE, que apresentava alta rigidez cognitiva e hipersensibilidade sonora e tátil, ocorreu um episódio de intensa desregulação. Por estar iniciando o atendimento em um ambiente que ainda não conhecia, ela apresentou dificuldade para permanecer na proposta. Tentei diferentes maneiras de ajudá-la a se regular, mas, naquele momento, nenhuma delas teve êxito.

Em seguida, deitei-me no tatame e convidei a criança a se deitar também. Ela aceitou o convite. Percebi que ficou mais calma e comecei a conversar com ela. Quando notei que já estava mais tranquila e um pouco mais acostumada comigo, procurei na sala um recurso que pudesse manter aquela aproximação sem retomar imediatamente a atividade que havia provocado desconforto.

Peguei um livro sobre sentimentos e comecei a fazer a leitura de maneira expressiva, reagindo às passagens da narrativa. Aos poucos, a criança demonstrou interesse, aproximou-se, deitou-se ao meu lado e pediu que eu continuasse a leitura. Durante essa aproximação, foi se acalmando e conseguiu permanecer comigo naquele momento.

Nesse atendimento, percebi que insistir na proposta inicial não ajudaria a criança a se reorganizar. A mudança de atividade, o convite para utilizar o tatame e a leitura de um livro sobre sentimentos tornaram possível o acolhimento naquele momento. Essa experiência passou a orientar outras decisões: diante dos primeiros sinais de desregulação, procuro observar a resposta da criança e modificar a atividade ou a forma de apresentá-la, em vez de manter uma exigência que naquele instante ela não consegue sustentar.

Figura 4. Tatame e acolhimento



Fonte: Acervo das autoras (2026).

PARTICIPAÇÃO GRADUAL EM ATIVIDADES COM DIFERENTES TEXTURAS

Com essa mesma criança, que cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental e começou a ser atendida por mim no início do ano, também desenvolvi um trabalho relacionado à hipersensibilidade tátil. Durante a anamnese, a mãe relatou que ela não realizava atividades com tinta, massa de modelar ou outros materiais moles, não gostava de sujar as mãos e precisava mantê-las frequentemente limpas.

Os primeiros atendimentos foram destinados à avaliação diagnóstica e à adaptação da criança ao ambiente. Nesse período, procurei observar suas preferências, verificar como as informações fornecidas pela família na anamnese e no diagnóstico apareciam durante os encontros e ajudá-la a se sentir mais à vontade no espaço. A introdução das atividades com diferentes texturas começou a partir do quarto atendimento.

Primeiro, apresentei a tinta, a massa de modelar e os demais materiais por meio de instrumentos que intermediavam o contato, como pincéis, pinças e cotonetes. Depois, o contato direto foi estimulado aos poucos e de acordo com a aceitação da criança. Quando eu percebia que ela estava à vontade, avançava na proposta; quando percebia desconforto ou falta de aceitação, recuava.

Esse processo ocorreu ao longo de todo o semestre e envolveu, além da aproximação com diferentes texturas, o trabalho com coordenação motora, pintura, cores, permanência nas atividades e foco. Os sinais considerados para avançar foram o interesse da criança, a forma como aceitava os convites para trabalhar com os materiais e a percepção de que estava confortável durante a manipulação. Ao longo dos meses, ela passou a tocar a tinta e a massa de modelar com as próprias mãos, embora ainda pedisse para lavá-las ao terminar.

AVANÇOS INICIAIS NA COMUNICAÇÃO E NO RECONHECIMENTO DE LETRAS

Outra experiência que acompanhei foi a de uma criança pequena, com diferentes comprometimentos de saúde, que chegou à escola sem ter frequentado anteriormente uma instituição de ensino. No início, apresentava grande limitação na comunicação oral e precisava de linguagem simples, apoio visual, repetição e mediação constante para compreender as propostas e participar dos atendimentos.

Durante a anamnese, a mãe relatou que a música chamava muito a atenção da criança. No decorrer dos atendimentos, também observei que esse recurso realmente conseguia prender sua atenção. Por ser uma criança pequena, a música passou a ocupar um lugar importante no trabalho, e os diferentes temas foram desenvolvidos por meio dela, com o apoio de imagens, gestos, objetos concretos, atividades de pareamento e modelagem. Comecei com propostas mais simples e repetidas, respeitando seu ritmo e oferecendo apoio para que pudesse observar, apontar, imitar e tentar produzir os sons dentro de suas possibilidades.

Figura 5. Atendimento



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Com a continuidade do trabalho mediado pela música, observei que a criança passou a reconhecer letras e os sons de algumas delas. No mesmo período, também demonstrou avanços na comunicação oral. A música foi um recurso importante para favorecer sua atenção e participação, embora esses avanços tenham ocorrido dentro de um processo mais amplo. Para mim, o mais significativo foi acompanhar uma criança pequena, sem experiência escolar anterior e com diferentes comprometimentos de saúde, começar a responder aos estímulos e ampliar suas formas de comunicação.

DA DEPENDÊNCIA DA MEDIAÇÃO À AUTOCORREÇÃO

Também acompanhei uma criança que, no início, dependia da minha intervenção para perceber quando uma resposta precisava ser revista. Diante de um erro, ela não costumava conferir o que havia produzido nem iniciava sozinha uma nova tentativa.

Ao longo dos atendimentos, passei a observar uma mudança nessa postura. Durante uma atividade, a própria criança voltou sua atenção para o registro, percebeu que havia cometido um erro, apagou e decidiu refazer. A iniciativa partiu dela, sem que fosse necessário apontar diretamente onde estava o problema.

Figura 6. Atendimento



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Esse gesto, embora pareça simples, representou um avanço importante em relação ao ponto de partida. A criança começou a acompanhar o próprio processo, conferir o que fazia e tentar novamente. Passei a considerar essa capacidade de reconhecer e rever a própria resposta como um sinal de maior atenção, autonomia e participação na aprendizagem.

PLANEJAMENTO INDIVIDUAL E CONTINUIDADE DO TRABALHO

Depois da anamnese e da avaliação diagnóstica pedagógica, reunimos as informações obtidas com a família, com os professores, nos documentos disponíveis e nas atividades realizadas com a criança. Esses elementos formam os pontos norteadores

do planejamento. Cada estudante possui um plano individual, construído a partir das potencialidades, das preferências, das dificuldades e das barreiras identificadas.

O PAEE utilizado na escola é organizado por semestre. Nele são reunidas informações sobre o atendimento e sobre diferentes áreas do desenvolvimento, como a motora, a linguagem, a cognição, o autocuidado e a socialização. Em cada área, registro os objetivos, as habilidades em construção, os conteúdos que serão trabalhados, as estratégias, os recursos, as adaptações e a forma de avaliação. O plano é revisto de acordo com o desenvolvimento que observo no decorrer dos atendimentos. A legislação vigente caracteriza o PAEE como documento individualizado, de natureza pedagógica, derivado do estudo de caso e sujeito a atualização contínua (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Na prática, as respostas observadas em cada encontro orientam as decisões seguintes. O recurso que favorece a participação pode ser retomado e ampliado; o que provoca recusa, desconforto ou pouca resposta precisa ser adaptado. Esse acompanhamento aparece nos episódios relatados, desde o uso do livro e do tatame até a aproximação gradual com diferentes texturas, o trabalho com música e o incentivo à autocorreção.

Os atendimentos começam com uma proposta de acolhimento. Em seguida, apresentamos à criança a rotina daquele encontro e explico o que será realizado. A atividade principal é desenvolvida com os recursos selecionados para o objetivo previsto, mas a forma de apresentação pode ser modificada quando observo recusa, desconforto, dificuldade de compreensão ou necessidade de mais tempo. Depois do atendimento, há o registro no plano de aula como a criança participou, em que demonstrou facilidade ou dificuldade, quais apoios foram necessários e quais potencialidades apareceram naquele encontro.

Esses registros permitem comparar o que foi planejado com o que realmente aconteceu e identificar os apoios que funcionaram melhor para cada criança. Com base nisso, ajusto o recurso, a linguagem, o tempo ou a própria atividade nos encontros seguintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência relatada, a organização do trabalho começou antes do primeiro atendimento com as crianças. Meu ingresso ocorreu depois do aumento da demanda, e precisei reorganizar um espaço que funcionava como depósito, selecionar e distribuir materiais, organizar livros, construir recursos e realizar as anamneses com as famílias.

A sala de leitura adaptada apresenta vantagens e dificuldades. A presença dos livros aumentou o interesse das crianças pela leitura, e o tatame passou a ser utilizado tanto nos momentos de leitura quanto no acolhimento durante situações de desregulação. Por outro lado, os balcões limitam o espaço, o calor impede que a porta permaneça fechada e os ruídos do recreio e da passagem de funcionários provocam distrações durante os atendimentos.

Os episódios mostram que o acompanhamento não se limita ao cumprimento de uma atividade planejada. Em cada situação, observei as respostas da criança e modifiquei a proposta quando necessário. Esse processo permitiu acolher momentos de desregulação, ampliar aos poucos o contato com diferentes texturas, utilizar a música como apoio à comunicação e reconhecer a autocorreção como sinal de maior autonomia.

Ao longo dessa experiência, foi possível compreender que o planejamento individual não pode ser tratado como um roteiro fechado. A anamnese e a avaliação diagnóstica oferecem o ponto de partida, mas é a observação contínua que mostra quando devo

avançar, recuar, insistir de outra maneira ou reconhecer como significativo um avanço que, fora daquele percurso, poderia parecer pequeno. Essa forma de acompanhar cada criança modificou meu olhar sobre o AEE e reforçou a importância de registrar não apenas o que foi realizado, mas também a resposta da criança e as decisões pedagógicas tomadas a partir dela.

REFERÊNCIAS

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, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 28 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 28 set. 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: 28 set. 2026.

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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 set. 2026.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010. Acesso em: 28 set. 2026.

Formação continuada online em libras para professores do ensino médio: a inclusão de estudantes Surdos na gre Vale do Capibaribe (PE)

Marcella Barbosa dos Santos Silva
Izabelly Correia dos Santos Brayner

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de estudantes surdos no ensino médio não se restringe à garantia de matrícula; envolve, igualmente, condições efetivas de participação, aprendizagem e permanência, as quais dependem, em larga medida, da acessibilidade comunicacional. Nesse cenário, as barreiras comunicacionais e pedagógicas tendem a se intensificar quando os professores não dispõem de conhecimentos básicos em Libras nem de estratégias que lhes permitam estabelecer interação direta com esses estudantes e organizar práticas de ensino acessíveis.

No Brasil, o direito à educação e à acessibilidade linguística das pessoas surdas encontra respaldo em um conjunto de dispositivos legais que se estende do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002) à instituição da educação bilíngue de surdos como modalidade de educação

escolar (Brasil, 2021). Apesar desses avanços normativos, persistem desafios à efetivação de práticas inclusivas. Lacerda (2006), ao analisar a experiência de inclusão escolar de alunos surdos a partir das perspectivas de alunos, professores e intérpretes, evidencia que a presença do intérprete em sala de aula, embora necessária, não assegura, por si só, a inclusão, sobretudo quando a responsabilidade pelo estudante surdo é tacitamente transferida a esse profissional.

Nessa perspectiva, a formação docente em Libras configura-se como recurso relevante para ampliar as possibilidades de comunicação e de participação do professor regente no processo educativo. Tal formação não pretende substituir o tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, cuja atuação é fundamental e está regulamentada em lei (Brasil, 2010), mas reafirmar que cabe ao professor a responsabilidade pedagógica pelo ensino e pela interação com o estudante surdo.

Diante desse quadro, a pesquisa que origina este capítulo, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade de Pernambuco (UPE), orienta-se pela seguinte questão: de que forma a formação continuada em Libras, mediada por um ambiente virtual, pode contribuir para as práticas pedagógicas inclusivas de professores regentes do ensino médio em relação aos estudantes surdos, em uma escola da Gerência Regional de Educação - GRE Vale do Capibaribe?

O objetivo geral consiste em investigar lacunas na formação em Libras de professores do ensino médio, com foco inicial em docentes de Matemática, com vistas ao desenvolvimento e à avaliação do Ambiente Virtual de Formação Continuada em Libras denominado EducaLibras. Como objetivos específicos, busca-se: identificar dificuldades de comunicação e de planejamento pedagógico vivenciadas pelos docentes; analisar

suas concepções e necessidades formativas; desenvolver e implementar o ambiente virtual; e avaliar as contribuições por eles percebidas para a comunicação e a prática pedagógica.

Este capítulo apresenta o percurso teórico-metodológico da investigação, os resultados da etapa diagnóstica, já concluída, e os desdobramentos desses resultados na concepção do produto educacional. Além desta introdução, o texto organiza-se em quatro seções: a fundamentação legal e teórica; os procedimentos metodológicos; a apresentação e discussão dos resultados do diagnóstico; e as considerações finais.

MARCO LEGAL E TEÓRICO

SUSTENTAÇÃO NORMATIVA E DIREITOS LINGUÍSTICOS

A educação de estudantes surdos está amparada por um percurso normativo que assegura o direito à educação, à acessibilidade e ao reconhecimento da Libras. A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dedica capítulo específico à educação especial (Brasil, 1996). A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002), sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que, entre outras disposições, torna a Libras componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e trata da formação do tradutor e intérprete (Brasil, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e prevê a oferta de educação bilíngue, com a Libras como primeira língua e a

modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua (Brasil, 2015). Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a LDB para instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar (Brasil, 2021).

Esse percurso normativo evidencia avanços no reconhecimento dos direitos educacionais e linguísticos da população surda. Entretanto, a efetivação desses direitos depende de condições pedagógicas e institucionais que possibilitem participação e aprendizagem, entre as quais se destacam a acessibilidade comunicacional e a formação dos profissionais da educação. Cabe observar que a obrigatoriedade da Libras na formação inicial, embora relevante, não é suficiente para garantir aos professores em exercício a competência comunicativa necessária ao cotidiano escolar, o que confere à formação continuada papel estratégico.

PARADIGMA INCLUSIVO E BARREIRAS PEDAGÓGICAS

A perspectiva inclusiva desloca o foco das limitações individuais para as barreiras presentes nos contextos educacionais. Para Mantoan (2006), a inclusão pressupõe transformações nas práticas pedagógicas e na organização da escola, e não a mera adaptação do estudante a estruturas preexistentes. Sassaki (2003), por sua vez, distingue diferentes tipos de barreiras que restringem a participação das pessoas com deficiência, entre elas as comunicacionais, as metodológicas e as atitudinais. A própria Lei Brasileira de Inclusão incorpora essa compreensão ao reconhecer, entre as barreiras a serem eliminadas, aqueles presentes nas comunicações e na informação (Brasil, 2015).

No caso dos estudantes surdos, as barreiras comunicacionais assumem particular relevância. A ausência de conhecimentos em Libras limita a interação direta entre professor e estudante, dificulta o acompanhamento da aprendizagem e restringe o pla-

nejamento de estratégias acessíveis. Nesse sentido, a formação continuada em Libras constitui uma das ações possíveis para o enfrentamento dessas barreiras, articulada a outras medidas institucionais.

ESTUDOS SURDOS E PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA

A perspectiva socioantropológica compreende a surdez para além da dimensão clínica, considerando os sujeitos surdos em suas experiências linguísticas e culturais e reconhecendo a surdez como diferença (Skliar, 1998). Nessa abordagem, a Libras ocupa papel central nas experiências comunicacionais de muitos sujeitos surdos, sendo fundamental considerar suas especificidades linguísticas e a condição da língua portuguesa escrita como segunda língua nos processos educacionais (Quadros, 1997).

Essa compreensão sustenta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como língua plena e que considerem o estudante surdo como participante ativo do processo de ensino e aprendizagem, e não como destinatário passivo de adaptações.

FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS

A formação docente envolve saberes construídos ao longo da formação acadêmica e da experiência profissional. Tardif (2002) destaca o caráter plural e temporal dos saberes docentes, oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência, enquanto Schön (1992) ressalta a importância da reflexão na ação e sobre a ação como eixo da formação de profissionais reflexivos.

Sob esse enfoque, a formação continuada em Libras torna-se mais significativa quando aproxima os conhecimentos linguísticos das situações concretas vivenciadas pelos pro-

fessores. Um ambiente virtual pode ampliar as possibilidades de acesso a essa formação, sobretudo quando organiza conteúdos vinculados às demandas da escola e à realidade dos docentes, respeitando seus tempos e ritmos de estudo.

O EducaLibras é concebido nessa perspectiva, articulando formação em Libras, situações do cotidiano escolar e necessidades pedagógicas identificadas no próprio contexto da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

DESENHO E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, uma vez que busca proporcionar maior familiaridade com o problema investigado (Gil, 2002). Adota-se o estudo de caso como delineamento, por se tratar de investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real (Yin, 2005). Em consonância com a natureza do mestrado profissional, a investigação está orientada para a elaboração de um produto educacional e organiza-se em quatro etapas articuladas: diagnóstico das necessidades formativas; desenvolvimento do produto educacional; realização da formação; e avaliação do ambiente virtual.

Como a pesquisa se encontra em desenvolvimento, os dados apresentados neste capítulo correspondem à etapa diagnóstica já realizada.

LÓCUS E PARTICIPANTES

A pesquisa é desenvolvida em uma escola pública estadual vinculada à GRE Vale do Capibaribe, localizada no município de Lagoa de Itaenga, em Pernambuco. Participam da investigação professores regentes do ensino médio, com foco inicial em docentes de Matemática.

Dois estudantes surdos adultos participam exclusivamente como colaboradores na validação linguística do produto, contribuindo para a análise de sinais, expressões e adequações relacionadas às variações linguísticas regionais da Libras.

INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Foram elaborados dois questionários, compostos por questões fechadas e abertas e disponibilizados por meio do Google Forms: o primeiro, de caráter diagnóstico, já aplicado; o segundo, destinado à avaliação do ambiente virtual após o acesso e a utilização da plataforma pelos professores.

O questionário diagnóstico contemplou aspectos relacionados ao perfil profissional, às experiências com estudantes surdos, aos conhecimentos prévios em Libras, às dificuldades de comunicação e de planejamento pedagógico e às necessidades formativas, incluindo questões sobre a participação anterior em formações em Libras ofertadas pela Rede Estadual de Ensino e sua frequência.

O segundo instrumento será aplicado após o acesso e a utilização da plataforma pelos professores, abordando a experiência de navegação, os conteúdos disponibilizados, a contribuição percebida para a prática pedagógica e a percepção dos participantes acerca de sua comunicação com estudantes surdos. Ambos os formulários apresentam informações sobre os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação, a confidencialidade e o uso acadêmico dos dados.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E ASPECTOS ÉTICOS

Os dados foram organizados segundo as categorias perfil profissional, formação prévia em Libras, experiência com estudantes surdos, dificuldades comunicacionais e pedagógicas e necessidades formativas. As respostas às questões fechadas foram sistematizadas por frequência, ao passo que as respostas abertas foram agrupadas por temas recorrentes. As etapas subsequentes da pesquisa serão analisadas à medida que os respectivos dados forem produzidos.

A investigação observa os princípios éticos previstos na Resolução CNS nº 510/2016, especialmente quanto à participação voluntária, à confidencialidade e à proteção das informações produzidas (Brasil, 2016), tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Parecer nº 8.256.557, sob o CAAE nº 93230425.0.0000.5207.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PERFIL E TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PARTICIPANTES

O diagnóstico inicial foi realizado com três professores de Matemática do ensino médio, todos com experiência no atendimento educacional de estudantes surdos. Os participantes possuem formação em nível de pós-graduação lato sensu e tempo de atuação profissional entre um e vinte anos.

Os três docentes informaram nunca ter participado de formação em Libras ofertada pela Rede Estadual de Ensino e relataram não ter realizado outras formações específicas na área. Quanto ao conhecimento da língua, as respostas situaram-se entre "nenhum" e "muito baixo", com relato de ausência de conhecimentos básicos para estabelecer uma comunicação inicial em Libras. Não por acaso, todos classificaram a experiência de ensinar estudantes surdos como "muito desafiadora".

Esses dados indicam que, a despeito do arcabouço normativo que preconiza a formação de professores para a educação de surdos (Brasil, 2005, 2015), os docentes participantes não tiveram acesso a oportunidades formativas sistemáticas em Libras ao longo de sua atuação na rede, o que evidencia uma lacuna entre a previsão legal e as condições concretas de trabalho.

DIFICULDADES COMUNICACIONAIS E PEDAGÓGICAS

Entre as principais dificuldades identificadas destacaram-se o desconhecimento da língua de sinais, a dificuldade de compreender as produções escritas dos estudantes surdos e a insegurança para adaptar atividades didáticas. Nas respostas abertas, os professores mencionaram, ainda, situações em que o intérprete precisa se ausentar da sala e a dificuldade de verificar diretamente se o estudante compreendeu os conteúdos de Matemática. Relataram, também, recorrer a recursos improvisados, como gestos e escrita em língua portuguesa, nas situações de comunicação.

Tais achados ilustram as barreiras comunicacionais e metodológicas descritas por Sassaki (2003): sem domínio mínimo da Libras, o professor perde a possibilidade de acompanhar a aprendizagem do estudante de forma direta e de ajustar sua mediação pedagógica. A dificuldade de compreender as produções escritas, por sua vez, remete à condição da língua portuguesa como segunda língua para o estudante surdo (Quadros, 1997), aspecto que demanda do professor critérios de leitura e de avaliação coerentes com essa especificidade linguística. O recurso a gestos e à escrita, embora revele disposição para a interação, evidencia estratégias improvisadas que não asseguram a acessibilidade comunicacional.

O INTÉRPRETE E A RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Os participantes reconheceram a importância do tradutor e intérprete de Libras no processo educacional, mas apontaram que a presença desse profissional não elimina a responsabilidade do professor quanto ao planejamento e à construção de estratégias pedagógicas acessíveis. Esse posicionamento converge com Quadros (2004), para quem o papel do intérprete consiste em mediar a comunicação, não lhe cabendo assumir a função de ensinar, que permanece sob responsabilidade do professor. Converge, igualmente, com as análises de Lacerda (2006), que alertam para os riscos de delegar ao intérprete a relação pedagógica com o estudante surdo.

As situações de ausência do intérprete relatadas pelos docentes tornam essa questão ainda mais evidente, pois revelam momentos em que a comunicação entre professor e estudante fica praticamente interrompida. Os três professores manifestaram interesse em participar de formação continuada, reconhecendo a importância de conhecimentos básicos de Libras para docentes do ensino médio e demonstrando receptividade ao EducaLibras. Esse interesse, alinhado à perspectiva de Tardif (2002) e Schön (1992), sugere que a formação terá maior potencial quando partir das situações concretas vivenciadas em sala de aula. O Quadro 1 sintetiza os principais achados do diagnóstico.

Quadro 1. Síntese do diagnóstico inicial com professores de Matemática

Categoria	Síntese dos achados
Perfil profissional	Três professores de Matemática do ensino médio, com pós-graduação lato sensu e de um a vinte anos de atuação.
Formação prévia em Libras	Nenhum participou de formação em Libras pela Rede Estadual nem de outras formações específicas.
Conhecimento de Libras	Autoavaliação entre "nenhum" e "muito baixo"; ausência de conhecimentos para comunicação inicial.
Dificuldades comunicacionais e pedagógicas	Desconhecimento da língua; compreensão das produções escritas; adaptação de atividades; verificação da compreensão dos conteúdos.
Estratégias utilizadas	Recursos improvisados, como gestos e escrita em língua portuguesa.
Necessidades formativas	Interesse unânime em formação continuada e no EducaLibras.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

DO DIAGNÓSTICO AO EDUCALIBRAS

A partir das necessidades identificadas no diagnóstico, o EducaLibras está sendo desenvolvido como ambiente virtual de formação continuada, reunindo conteúdos introdutórios sobre Libras, legislação, materiais de apoio e, principalmente, sinais e expressões relacionados à área de atuação do professor. Nesta etapa inicial, com foco em Matemática, prioriza-se um repertório linguístico diretamente relacionado à disciplina, buscando favorecer uma comunicação inicial entre professor e estudante surdo, sem reproduzir uma sequência tradicional de aprendizagem centrada em vocabulários gerais.

A organização do ambiente parte da compreensão de que o professor necessita de um repertório de Libras relacionado aos conteúdos e às situações de comunicação mais recorrentes em sua área de atuação. Assim, o EducaLibras disponibilizará materiais previamente elaborados, como vídeos gravados, registros visuais dos sinais, explicações e materiais complementares, especialmente voltados ao vocabulário e às expressões relacionadas à Matemática. Os conteúdos poderão ser acessados, revisados e retomados pelo professor conforme sua disponibilidade e ritmo de aprendizagem, favorecendo a familiarização gradual com os sinais trabalhados.

A proposta valoriza a autonomia do professor em seu processo de aprendizagem, considerando que a apropriação dos sinais envolve o contato com os conteúdos disponibilizados, a prática e a retomada dos materiais sempre que necessário. Dessa forma, o ambiente não se configura como um espaço de acompanhamento individual ou de interação síncrona com formadores, mas como um recurso formativo acessível para estudo e consulta, organizado de modo a favorecer a construção gradual de um repertório inicial em Libras relacionado à área de atuação docente.

A proposta apresenta acesso flexível e sem prazo rígido para conclusão. O professor poderá acessar os conteúdos conforme sua disponibilidade, necessidade e ritmo de aprendizagem, inclusive para consultas pontuais. Não se estabelece, portanto, uma carga horária fixa para a utilização do ambiente, uma vez que o percurso poderá variar de acordo com os conhecimentos prévios, as necessidades formativas e o processo de aprendizagem de cada participante. Nesse percurso, o professor poderá identificar, de acordo com seu próprio processo de aprendizagem, quando se sente apto a utilizar o repertório trabalhado em situações iniciais de comunicação e interação com estudantes surdos.

Outro aspecto considerado na concepção do EducaLibras é seu caráter dinâmico. O ambiente poderá ser atualizado com novos sinais, expressões, vídeos e materiais, acompanhando as necessidades identificadas durante sua utilização e possibilitando a ampliação progressiva do repertório disponibilizado. A organização também considera as variações linguísticas regionais da Libras, contando com a colaboração de estudantes surdos adultos na validação linguística dos conteúdos, aspecto relevante para contemplar especificidades do uso da língua na região investigada.

Espera-se que o ambiente contribua para ampliar os conhecimentos básicos em Libras, favorecer a comunicação e apoiar práticas pedagógicas mais acessíveis. Ressalta-se que o EducaLibras não substitui a atuação do tradutor e intérprete de Libras, mas busca ampliar as possibilidades de participação do professor na comunicação e no processo pedagógico. Os efeitos da utilização do ambiente serão analisados após sua implementação e avaliação. Os resultados do diagnóstico permanecem contextuais, considerando o número reduzido de participantes, uma única área do conhecimento e uma única escola, não permitindo generalizações para o conjunto dos professores da GRE Vale do Capibaribe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes surdos no ensino médio exige a articulação entre direitos linguísticos, condições de acessibilidade, práticas pedagógicas e formação dos profissionais da educação. Nesse processo, a comunicação constitui dimensão fundamental para a participação e a aprendizagem.

O diagnóstico realizado com três professores de Matemática evidenciou ausência de formação prévia em Libras ofertada pela Rede Estadual, domínio incipiente da língua e dificuldades

percebidas na comunicação e no planejamento pedagógico com estudantes surdos. Embora restritos ao grupo investigado, esses dados permitiram identificar necessidades formativas concretas, que orientaram o desenvolvimento do EducaLibras, e revelaram uma distância entre o que a legislação assegura e as condições efetivas de trabalho docente.

A proposta do ambiente virtual busca aproximar a formação em Libras das demandas do cotidiano escolar, considerando o contexto do ensino médio e as especificidades linguísticas regionais. Reitera-se que a formação docente em Libras não substitui a atuação do intérprete, mas amplia as possibilidades de comunicação e de participação do professor no processo educativo.

Por se tratar de pesquisa em andamento, os resultados referentes à implementação e à avaliação do EducaLibras ainda serão produzidos. Espera-se que as etapas seguintes permitam analisar suas contribuições para a formação continuada e para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis aos estudantes surdos, bem como subsidiar a ampliação da proposta a outras áreas do conhecimento e a outras escolas da rede.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

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

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

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

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. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

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

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Metodologias e recursos para acessibilidade de pessoas com deficiência em museus: a importância das visitas técnicas em museus e espaços culturais para os profissionais da acessibilidade atuantes de museus

Marcos Vinicius de Sousa Gontijo

INTRODUÇÃO

Os museus brasileiros seguem um estatuto redigido na Lei Nº: 11.904 de 14 de janeiro de 2009, pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e tem mais de 3,8 mil museus cadastrados espalhados por todo o país. Considera-se museu, para os efeitos da Lei,

> [as] instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (Brasil, 2009).

No inciso V do artigo 2º desta Lei, há menção de um dos princípios fundamentais dos museus: "a universalidade do acesso, o respeito e a valorização da diversidade cultural". Além desse princípio, o estatuto também apresenta os seguintes termos de acessibilidade:

> Art. 29. Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação.
>
> Art. 31. As ações de comunicação constituem formas de se fazer conhecer os bens culturais incorporados ou depositados no museu, de forma a propiciar o acesso público.
>
> Art. 35. Os museus caracterizam-se pela acessibilidade universal dos diferentes públicos, na forma da legislação vigente (Brasil, 2009).

O Conselho Internacional dos Museus (ICOM), uma organização não-governamental criada em 1946, que mantém relações formais com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e executou parte de seu programa para museus, considera os museus como

> Instituições permanentes, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus promovem a diversidade e a sustentabilidade. Atuam e se comunicam de forma ética, profissional e com a participação das comunidades, oferecendo experiências variadas de educação, fruição, reflexão e compartilhamento de conhecimento (ICOM, 2021).

A pessoa com deficiência tem o direito ao acesso à informação, à comunicação, à compreensão, à educação e à cultura em formato acessível expressos na Lei Nº:13.146/2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que cerca de 10% da população de qualquer país em tempo de paz possui algum tipo de deficiência, das quais: 5% é pessoa com deficiência mental; 2% com deficiência física; 1,5% com deficiência auditiva; 0,5% com deficiência visual; e 1% com deficiência múltipla.

A inclusão da pessoa com deficiência em museus é um tema de extrema relevância, tanto do ponto de vista social quanto cultural. A acessibilidade e a igualdade de oportunidades são direitos fundamentais que devem ser garantidos a todas as pessoas, independentemente de suas limitações físicas ou mentais. Nesse contexto, os museus desempenham um papel fundamental na preservação, disseminação e valorização da cultura, e é essencial que esses espaços estejam acessíveis para todos.

A inclusão de pessoas com deficiência em museus não se trata apenas de uma questão de adaptação física dos espaços, mas também de proporcionar uma experiência cultural enriquecedora e satisfatória para todos os visitantes. Isso envolve a implementação de recursos tecnológicos e humanos que possam suprir as necessidades específicas das pessoas com deficiência, garantindo que elas tenham acesso a exposições, eventos e atividades de forma plena e autônoma.

Para embasar essa discussão, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar e identificar tipos de mecanismos de acessibilidade oferecidos para pessoas com deficiência. Os dados foram obtidos por meio de visitas técnicas em museus de três capitais brasileiras, sendo: Cuiabá - MT, Goiânia - GO e São Paulo – SP, destacando a importância da inclusão da pessoa com deficiência em museus, explorando suas implicações sociais, culturais e educacionais.

Esse capítulo está dividido em quatro tópicos: no primeiro serão apresentados estudos e pesquisas que destacam a relevância da acessibilidade em museus, bem como as legislações e diretrizes nacionais e internacionais que fundamentam e respaldam a necessidade de garantir a inclusão de pessoas com deficiência; no segundo relataremos um pouco sobre a minha atuação no Museu de Arte de Arte Sacra de Mato Grosso; no terceiro explicamos quais foram as experiências nas instituições visitadas; e no quarto e último tópico, as contribuições que as visitas fizeram para promover a inclusão e acessibilidade no Museu de Arte Sacra de Mato Grosso, abordando desde a adaptação arquitetônica e tecnológica dos espaços até a capacitação dos profissionais envolvidos.

Esperamos contribuir para a conscientização e sensibilização sobre a importância da inclusão da pessoa com deficiência em museus, destacando os benefícios sociais e culturais que essa prática pode proporcionar. Além disso, busca-se fornecer subsídios para que museus e demais instituições culturais possam promover ações efetivas de inclusão, visando construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos os seus visitantes.

A ATUAÇÃO NO MUSEU DE ARTE SACRA DE MATO GROSSO

Enquanto graduando em Letras Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, com o foco em formação docente, eu não enxergava outras possibilidades de trabalho há não ser professor do ensino superior, já que não é ofertado a disciplina de Libras nas escolas regulares; ou ser um Tradutor e Intérprete de Libras - TILS, se aprovado na prova de proficiência.

Devido a pandemia de Covid-19, que se alastrou pelo mundo desde o ano de 2019, medidas sanitárias para evitar a disseminação do vírus foram implantadas como distanciamento e isolamento social, o uso obrigatório de máscaras, dentre outros.

Diante disso, os centros culturais e museus fecharam suas portas e começaram a utilizar intensivamente as plataformas digitais. Durante este período comecei a me deparar com várias *lives*, oficinas virtuais, festivais, *tour* virtual, algumas com a acessibilidade por meio da Libras, o que sempre gostava ou me interessava.

No início do ano de 2021, através de uma publicação da rede social Instagram, encontrei uma oportunidade de estágio para atuar como mediador do Museu de Arte Sacra de Mato Grosso - MAS-MT. Na oportunidade, me candidatei e fui selecionado por meu currículo se encaixar para realizar alguns projetos e ações que a instituição estava desenvolvendo.

Ao adentrar como estagiário no museu, começamos a realizar a efetivação desses projetos. Foi realizado a inclusão da tradução em Libras dos textos de mediação no *tour* virtual 360º do museu, no qual fiquei no processo de correção e adequação dos vídeos, em que, a partir disso, a pessoa surda teria a possibilidade de conhecer todo o material, uma vez que as obras estariam acessíveis em Libras.

Após as liberações sanitárias e o retorno das atividades presenciais, as pessoas voltaram a visitar os museus, com isso, comecei a realizar tarefas presenciais como: mediações no circuito expositivo; oficinas; rodas de conversas dentre outras atividades acessíveis e com a utilização da Libras.

Mudando da função de mediador para a de coordenador, começamos a pensar novas estratégias de acessibilidades para as pessoas com deficiência e efetivar alguns projetos já existentes. Nos *QR code* que se encontram nos painéis de textos de curadoria, foi incluído traduções dos textos em Libras, para que as pessoas surdas tivessem acesso na visita ao museu, sem a necessidade do acompanhamento de um mediador, realização

de cursos introdutórios de Libras para a equipe, fixação de piso tátil no circuito expositivo e a abertura da Exposição Museu de Arte Sacra 3D – acessível com peças táteis e audiodescrição, composta por 43 réplicas tridimensionais das principais obras do acervo, um projeto desenvolvido pela Organização Social Ação Cultural – Instituição gestora do Museu – e apresentado ao edital Matchfunding BNDES+ em 2020, que surgiu do desejo de trazer acessibilidade tátil aos visitantes com deficiência visual.

VISITAS TÉCNICAS E A FAMILIARIZAÇÃO EM OUTROS MUSEUS E ESPAÇOS CULTURAIS

No ano de 2021, a diretora do MAS-MT orientou que toda a equipe realizasse visitas técnicas a outros museus e espaços culturais, a fim de adquirirmos experiências e conhecimentos para melhorar a acessibilidade e o atendimento dentro do MAS-MT. De acordo com o Sistema Estadual de Museus do Estado de São Paulo (SISEM-SP),

> [a]s visitas técnicas têm como objetivo atender às solicitações diretas dos municípios e suas instituições museológicas. Focam-se na concepção de diagnóstico para um setor específico, de acordo com as necessidades de cada museu, e promovem a elaboração de um parecer, visando delinear as melhorias necessárias para a área em questão (SISEM-SP, 2022).

Enquanto coordenador de acervo, exposições e programação cultural, eu não possuía experiência relacionada a acessibilidade para pessoas com deficiência em museus, então, realizei algumas visitas técnicas, compartilhando as dificuldades e experiências, entendendo os processos de montagem de expografias das exposições, conhecendo os diversos tipos de recursos, metodologias e materiais para a inclusão e acesso de pessoa surda em cada

instituição. Ao todo foram realizadas vinte e uma visitas, em três cidades brasileiras: Cuiabá - MT, Goiânia - GO e São Paulo – SP, distribuídas nos seguintes museus:

Quadro 1. Instituições visitadas

CUIABÁ - MT	GOIÂNIA - GO	SÃO PAULO - SP
Museu de História Natural de Mato Grosso	Museu de Arte de Goiânia	Museu de Arte Moderna
Museu da Imagem e do Som de Cuiabá	Museu Pedro Ludovico	Museu Afro Brasil Emanoel Araújo
Museu Morro da Caixa D'Água Velha	Museu Goiano Professor Zoroastro Artiaga	Museu de Arte Contemporânea da USP
	Museu da Imagem e do Som de Goiânia	Museu do Futebol
		Museu da Imigração
		Museu Catavento
		Museu da Cidade de São Paulo
		Museu de Arte Sacra de São Paulo
		Museu da Língua Portuguesa
		Museu Judaico
		Museu de Arte de São Paulo
		Itaú Cultural
		Museu Lasar Segall
		Pinacoteca

Fonte: Produzido pelo autor (2023).

Dos três museus visitados na capital de Mato Grosso, apenas no Museu de História Natural de Mato Grosso encontrei recursos de acessibilidade, sendo arquitetônico o recurso de piso tátil. Na parte externa e recursos humanos encontramos profissionais capacitados para atender esse público, nos demais o que é relatado, é a falta de recursos e investimentos.

Visitar os museus de Goiânia foi um momento de muita agonia e tristeza, espaços de fundamental relevância ao valor cultural e histórico da cidade apresentam nítido descaso e falta de investimento por parte do setor público responsável, museus que chegam a ser insalubres para os próprios servidores, faltam profissionais essenciais como de conservação, catalogação do acervo e de atendimento ao público. Dos quatro museus visitados na cidade, percebi que todos não possuíam capacitação para os servidores lotados nos espaços sobre a temática e havia apenas dois museus com o recurso do piso tátil.

As visitas que me proporcionaram as melhores experiências, conhecimentos e admiração foram aos museus e espaços culturais da cidade de São Paulo. A capital possui um grande investimento em profissionais, tecnologias, metodologia, materiais e políticas de acessibilidade de modo geral. Dos 14 espaços que visitei, todos possuíam ao menos um educador/mediador bilíngue - Libras/português - para atendimento de pessoas surdas, a grande maioria possui tablets com tradução dos textos de curadoria e um programa de acessibilidade. O Museu do Futebol e o Museu da Língua Portuguesa foram os que mais me impressionaram diante do quesito acessibilidade. O Museu do Futebol sendo o primeiro museu do estado de São Paulo planejado para ser totalmente acessível, nele encontrei diversos tipos de recursos de acessibilidade, dentre eles: tablets com tradução em Libras; educadores bilíngues para o atendimento acessível; um totem *Touch Screen* interativo e acessível; tablados e paredes sensoriais, onde o surdo se posiciona em cima ou coloca a mão e sente as vibrações dos sons, réplicas em 3D que possibilitam o toque para pessoas com deficiência visual, piso tátil e elevador.

O Museu do Futebol também possui o Programa Museu do futebol para todos que possui diversas ações de inclusão e abarca em seu espaço físico o projeto Deficiente Residente que, de acordo com o Museu do Futebol

> Consiste na residência planejada e remunerada de pessoas com deficiência dentro do museu durante um período determinado. A Convivência com os residentes resulta na transformação atitudinal da equipe, criação e desenvolvimento de adaptações expográficas e de recursos lúdico-pedagógicos acessíveis, tais como oficinas e jogos educativos oferecidos ao público (Museu do Futebol para Todos, p.12, 2019).

Nesse espaço, fiquei admirado com o preparo de todos os profissionais que atuam ali, tanto no atendimento, quanto na organização expográfica das exposições, sendo um museu referência para os outros na atuação com a acessibilidade.

No Museu da Língua Portuguesa, também encontrei recursos como *tablets* com tradução em Libras e educadores bilíngues para o atendimento, elevador, piso tátil, entre outros, recursos semelhantes aos do Museu do Futebol, consequentemente, por terem a mesma gestão no terceiro setor pelo IDBrasil Cultura, Educação e Esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos quatros museus visitados na cidade de Goiânia não encontramos recursos de acessibilidade; na cidade de Cuiabá, apenas o Museu de Arte Sacra no qual atuo e o Museu de História Natural de Mato Grosso possuem recursos acessíveis, enquanto em São Paulo todos os museus possuem recursos de acessibilidade.

Aa visitas técnicas, para mim como profissional de museu, que atua com a acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência, foi de suma importância, pois me proporcionaram um contato direto com o ambiente museológico, permitindo-me compreender de forma mais profunda as necessidades e desafios enfrentados

pelas pessoas com deficiência ao acessar e usufruir desses espaços culturais. Pude observar de perto as barreiras físicas, sensoriais e comunicacionais que ainda persistem nos museus, bem como as boas práticas e soluções inclusivas implementadas em algumas instituições e o quanto é importante para as pessoas com deficiência terem acesso nesses locais que investigam, preservam, interpretam e expõem o patrimônio material e imaterial cultural promovendo a diversidade e a sustentabilidade.

Essas experiências práticas serão essenciais para o desenvolvimento de estratégias e a criação de projetos que visam a promoção da acessibilidade no museu no qual atuo, reconhecendo que ainda há um longo caminho a percorrer e que os desafios são constantes, que me exigirão ações contínuas e que devo proporcionar o envolvimento de todos os agentes envolvidos no âmbito museológico. Como profissional da área, sinto-me comprometido em buscar soluções inovadoras, colaborativas e sustentáveis para enfrentar esses desafios, a fim de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, tenham igualdade de acesso e oportunidades culturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 08 de out. de 2022.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, **que institui o Estatuto de Museus,** Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009, que cria o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), e legislação correlata. Brasília. 2009. Disponível em: http://www.sistemademuseus.rs.gov.br/wp-content/midia/Legislacao-sobre-Museus.pdf Acesso em: 08 de out. de 2022.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 2000 **que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília. 2000. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 08 de out. de 2022.

Conselho Internacional de Museus. **Pesquisa ICOM Brasil: Nova Definição de Museu.** Conselho Internacional de Museus. São Paulo. 2021 Disponível em: http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Apresentacao.pdf Acesso em: 08 de out. de 2022.

Conselho Internacional de Museus. **Definição do Museu.** 2021. Disponível em: https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/ Acesso em: 08 de out. de 2022.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristina Rose de Siqueira; BRASILEIRO, Alice de Barros Horizonte. Acessibilidade a Museus. **Cadernos Museológicos.** Vol.2. Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM. Brasília. 2012.

Núcleo Educativo do Museu do Futebol. **Programa de Acessibilidade do Museu do Futebol.** IDBrasil Cultura, Educação e Esporte. São Paulo. 2022. Disponível em: https://museudofutebol.org.br/acessibilidade/ Acesso em: 15 de abr. de 2023.

Núcleo Educativo do Museu do Futebol. **Museu do Futebol para todos.** Vol. 3. IDBrasil Cultura, Educação e Esporte. São Paulo. 2022.

Museu de Arte Moderna de São Paulo. **Educação e acessibilidade:** experiências do Man. Museu de Arte Moderna de São Paulo. São Paulo. 2018.

Sistema estadual de Museus do estado de São Paulo. **Visita Técnica.** Sistema estadual de Museus do estado de São Paulo. São Paulo. 2022. Disponível em: https://www.sisemsp.org.br/visita-tecnica/ Acesso em: 15 de abr. de 2023.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Museus e igualdade:** diversidade e inclusão. Paris, 2017. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002615/261548POR.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2023.

Relato de experiência: a gestão da educação inclusiva na diretoria regional de educação de Barra do Garças – MT

Lilia de Oliveira Silva

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva constitui um campo de ação que envolve dimensões pedagógicas, administrativas, formativas e intersetoriais. No âmbito da rede estadual de Mato Grosso, sua concretização ocorre de forma articulada entre os diferentes níveis da gestão educacional e as unidades escolares. Nesse contexto, as Diretorias Regionais de Educação - DREs assumem papel estratégico, uma vez que atuam como instâncias de acompanhamento, orientação e suporte às escolas.

No estado de Mato Grosso, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva organiza-se de forma sistêmica e descentralizada, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), por intermédio da Coordenadoria de Educação Inclusiva (COEINC). Essa diretriz encontra-se relacionada ao Programa Educação 10 Anos, especialmente à Política 4, Equidade e Diversidade, e às normativas estaduais que orientam a organização dos serviços educacionais.

No território da Diretoria Regional de Educação de Barra do Garças, a atuação da Coordenadoria Pedagógica, por meio do Ponto Focal da Educação Inclusiva, envolve o acompanhamento de 58 unidades escolares. Esse universo reúne realidades urbanas, do campo e indígenas, com diferentes condições socioculturais, geográficas e pedagógicas. Assim, a gestão da inclusão demanda mais do que a transmissão de orientações: requer escuta, acompanhamento, articulação e construção de respostas que considerem as singularidades de cada comunidade escolar.

O presente capítulo parte dessa experiência para discutir como as orientações institucionais se materializam no cotidiano da gestão regional. O objetivo é apresentar práticas, aprendizagens, avanços e desafios identificados no acompanhamento das escolas, destacando a importância da articulação entre profissionais, serviços especializados, famílias, comunidade e demais políticas públicas.

A relevância dessa experiência reside, portanto, na possibilidade de registrar uma experiência situada, evidenciando que a implementação da Educação Inclusiva é um processo construído coletivamente. A experiência mostra que os marcos normativos ganham sentido quando se transformam em procedimentos de acompanhamento, planejamento pedagógico, formação, avaliação e apoio às escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E NORMATIVA

A condução do trabalho pedagógico na DRE Barra do Garças fundamenta-se nos marcos legais nacionais e estaduais que orientam a garantia do direito à educação e a organização dos serviços da Educação Especial. Entre os documentos considerados estão a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão, o Decreto

nº 12.686/2025, o Parecer CNE/CP nº 50/2023, a Resolução Normativa nº 010/2023-CEE/MT e a Portaria nº 958/2025/GS/SEDUC-MT.

No âmbito da rede estadual, esses documentos são articulados às orientações da COEINC e às metas do Programa Educação 10 Anos. O Caderno de Orientações Pedagógicas COEINC 2026 constitui referência para a organização dos fluxos, das atribuições profissionais, do Plano Educacional Individualizado (PEI) e das avaliações formativas. Dessa forma, a gestão regional precisa realizar a mediação entre o que é estabelecido pelas políticas educacionais e as situações concretas vivenciadas nas unidades escolares.

A concepção de inclusão que orienta o relato aproxima-se da compreensão apresentada por Mantoan (2003), para quem a inclusão não se reduz à presença física do estudante na escola. Ela implica transformação das práticas e da própria organização escolar, de modo a reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Nessa perspectiva, a escola é chamada a rever barreiras, procedimentos e formas de participação, buscando garantir aprendizagem e pertencimento.

O público-alvo da Educação Especial, conforme os documentos considerados na experiência, compreende estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação. A distinção entre esse público e outras situações educacionais é relevante para a organização dos serviços e para a definição dos fluxos institucionais. O Caderno de Orientações COEINC 2026, conforme considerado neste relato, esclarece que transtornos específicos de aprendizagem e transtornos mentais sem associação com deficiência ou TEA não integram o público PAEDE para fins dos serviços específicos da Educação Especial.

A fundamentação também se articula à perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), mobilizada no cotidiano da orientação pedagógica como referência para superar concepções assistencialistas e favorecer a autonomia dos estudantes. A inclusão, nesse sentido, envolve a criação de condições para que diferentes estudantes tenham acesso às propostas pedagógicas e possam participar delas de maneiras compatíveis com suas necessidades e potencialidades.

METODOLOGIA

Este capítulo reflete uma experiência e fundamenta-se em abordagem qualitativa, de caráter descritivo e documental. A construção do texto ocorreu a partir de dois eixos complementares: a análise de documentos normativos e orientativos e a sistematização das vivências decorrentes do exercício da função de Ponto Focal da Educação Inclusiva na Coordenadoria Pedagógica da DRE de Barra do Garças.

A análise documental considerou materiais disponibilizados pela SEDUC-MT, entre eles a Portaria nº 958/2025/GS/SEDUC-MT, a Resolução CEE/MT nº 010/2023 e o Caderno de Orientações Pedagógicas COEINC 2026. Esses documentos foram utilizados para compreender os princípios, fluxos, atribuições e procedimentos que orientam a política de Educação Especial na rede.

O segundo eixo corresponde às vivências e aos registros de acompanhamento produzidos no exercício da função. Foram considerados o acompanhamento das 58 unidades escolares, os diálogos com profissionais da educação, os relatos de professores regentes e de AEE, o acompanhamento de ações de formação continuada promovidas pela DRE/SEDUC e a análise técnica de processos tramitados via SIGADOC. O relato, portanto,

não pretende produzir generalizações estatísticas, mas registrar e refletir sobre uma experiência institucional situada.

A análise das vivências foi organizada a partir de situações recorrentes identificadas no acompanhamento pedagógico, especialmente aquelas relacionadas ao AEE, aos profissionais de apoio, ao trabalho do NEI, à articulação com o CASIES, à avaliação, ao PEI e aos desafios territoriais. A sistematização buscou preservar o caráter reflexivo próprio do gênero relato de experiência, relacionando prática e fundamentação teórica.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: A DRE DE BARRA DO GARÇAS

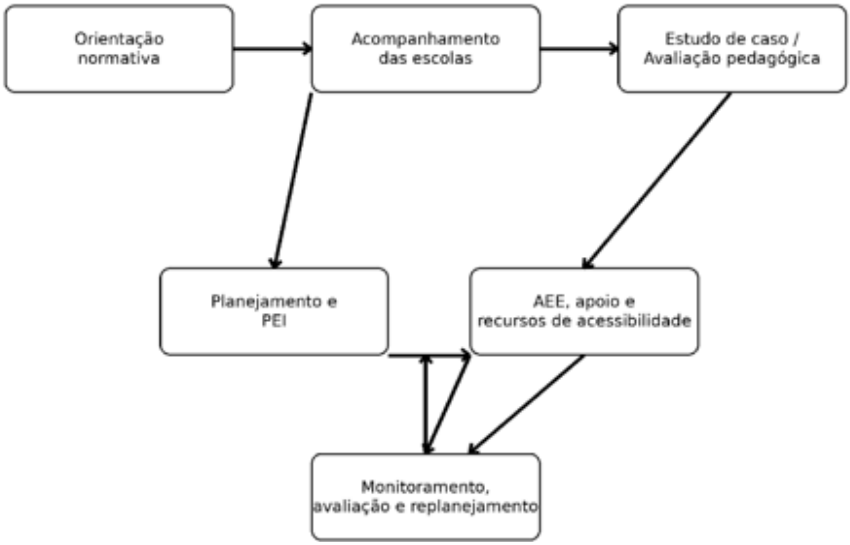
A atuação como Ponto Focal da Educação Inclusiva na COPED da DRE de Barra do Garças ocorre em um contexto de diversidade territorial e institucional. O polo reúne 58 unidades escolares, que apresentam características socioculturais, geográficas e pedagógicas distintas. Essa configuração produz demandas variadas e exige que a orientação regional considere as condições concretas de cada escola.

A missão institucional centra-se na orientação, no acompanhamento e no monitoramento da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse trabalho, o foco não está somente no acesso do estudante à escola, mas também na permanência, na participação e na aprendizagem. Essa mudança de perspectiva é importante porque desloca a atenção de uma lógica centrada apenas na oferta do serviço para uma compreensão mais ampla do percurso educacional.

O trabalho regional envolve, portanto, a circulação de informações entre diferentes sujeitos e instâncias. A DRE atua como espaço de mediação entre as orientações da SEDUC-MT e as demandas apresentadas pelas escolas, procurando favorecer a compreensão dos fluxos, a organização dos serviços

e o acompanhamento pedagógico. A experiência revela que essa mediação é contínua e requer capacidade de escuta e de tradução das normas em ações compreensíveis e aplicáveis.

Figura 1. Fluxo de gestão da Educação Inclusiva no acompanhamento regional



Fonte: Elaboração própria, a partir da experiência relatada e dos documentos orientativos da COEINC

A figura sintetiza, de forma esquemática, um movimento que aparece de maneira recorrente na experiência: as orientações normativas precisam ser acompanhadas pela leitura das situações escolares, pelo estudo de caso e pela avaliação pedagógica, pelo planejamento e pelo acompanhamento dos serviços, retornando ao monitoramento e ao replanejamento. Trata-se de um processo não linear, que demanda revisão permanente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ORIENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No cotidiano da COPED, uma das frentes de trabalho refere-se à orientação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno. A experiência mostrou a importância de esclarecer os fluxos institucionais e de enfrentar interpretações que podem criar obstáculos desnecessários ao acesso do estudante ao atendimento.

Nesse processo, enfatizou-se que o laudo médico não se configura como critério obrigatório impeditivo para o atendimento. A Avaliação Pedagógica e o Estudo de Caso são considerados elementos suficientes para subsidiar a organização do atendimento, conforme a orientação trabalhada no acompanhamento das escolas. Essa compreensão desloca o foco de uma exigência exclusivamente clínica para a análise educacional das necessidades e barreiras encontradas pelo estudante.

A orientação às escolas, nesse sentido, assume caráter formativo. Não se trata apenas de informar um procedimento, mas de contribuir para que os profissionais compreendam a finalidade do AEE e sua relação com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala comum. A articulação entre os diferentes profissionais torna-se fundamental para que o atendimento especializado não seja compreendido como espaço separado do processo de escolarização.

ORGANIZAÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE APOIO

Outro aspecto observado foi a necessidade de diferenciar as atribuições dos Profissionais de Apoio Especializado (PAE). Na experiência acompanhada, consolidou-se a distinção funcional entre o PAE 01, voltado aos cuidados de vida diária, como higiene, locomoção e alimentação, e o PAE 02, cuja atribuição se relaciona à mediação e à flexibilização curricular direta em sala de aula.

A explicitação dessas funções contribui para reduzir sobreposições e expectativas inadequadas em relação ao trabalho dos profissionais. Também favorece a compreensão de que o apoio deve estar vinculado às necessidades educacionais e às condições de participação do estudante, sem substituir a responsabilidade pedagógica do professor regente.

Esse processo de organização das atribuições foi percebido como parte de um movimento mais amplo de construção de uma cultura inclusiva. Quando os papéis estão mais claros, amplia-se a possibilidade de articulação entre professor regente, professor do AEE, profissional de apoio, equipe pedagógica e demais integrantes da rede.

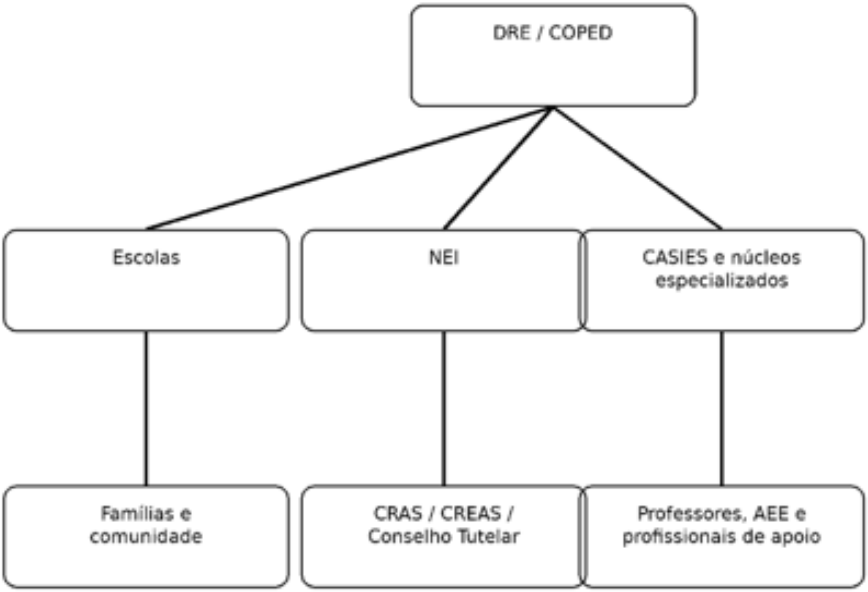
ARTICULAÇÃO COM O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COM O CASIES

A atuação integrada com o Núcleo de Educação Inclusiva – NEI regional constituiu outro elemento relevante da experiência. A equipe multiprofissional, composta por assistente social, psicólogo e psicopedagogo, impulsionou avaliações orientadas pelo modelo biopsicossocial, favorecendo uma compreensão que ultrapassa perspectivas estritamente clínicas e contribui para a identificação de barreiras atitudinais.

A parceria com o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (CASIES/MT) e seus núcleos especializados também fortaleceu o suporte oferecido às escolas. A experiência registrada destaca a contribuição em áreas como tecnologias assistivas, Braille e Educação Bilíngue de Surdos, evidenciando que a inclusão demanda conhecimentos especializados articulados ao cotidiano pedagógico.

A rede de apoio, portanto, não deve ser compreendida como um conjunto de serviços isolados. Seu potencial está na articulação das diferentes competências, de modo que a escola possa contar com orientações e suportes sem perder de vista o protagonismo do processo pedagógico.

Figura 2. Rede de articulação envolvida na gestão da inclusão



Fonte: Elaboração própria.

ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

A experiência também evidencia que determinadas demandas educacionais não podem ser enfrentadas exclusivamente no interior da escola. A articulação com CRAS, CREAS e Conselho Tutelar fortaleceu a dimensão de proteção social dos estudantes, permitindo que a escola se reconheça como parte de uma rede mais ampla de garantia de direitos.

Essa articulação intersetorial exige comunicação e definição de responsabilidades. Ao mesmo tempo, demanda cuidado para que questões sociais não sejam reduzidas a problemas individuais do estudante ou da família. A experiência relatada aponta para a necessidade de compreender as situações em sua complexidade, preservando a centralidade do direito à educação.

DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA

Entre os desafios identificados, destaca-se a necessidade de promover uma linguagem e uma cultura verdadeiramente inclusivas nas comunidades escolares. O acompanhamento mostrou a importância de sensibilizar continuamente os profissionais para superar abordagens assistencialistas e reconhecer o estudante como sujeito de direitos, com potencialidades, autonomia e participação ativa.

Esse processo de mudança cultural não ocorre de maneira imediata. Ele envolve formação, diálogo, acompanhamento e reflexão sobre práticas cotidianas. A inclusão, nessa perspectiva, não depende apenas da existência de serviços especializados, mas da capacidade da escola de reorganizar suas práticas para acolher diferentes formas de aprender e participar.

O Desenho Universal para a Aprendizagem aparece como uma referência importante nesse movimento, na medida em que estimula a antecipação da diversidade e a criação de diferentes possibilidades de acesso, participação e expressão. Na experiência relatada, essa perspectiva contribui para deslocar a atenção da adaptação individual como única resposta possível para a construção de propostas pedagógicas mais acessíveis.

AVALIAÇÃO E PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

A avaliação constituiu outro campo de desafios e aprendizagens. No acompanhamento das escolas, orientou-se a aplicação do Sistema de Avaliação PAEDE para estudantes que não seguem o fluxo regular, buscando assegurar um processo formativo expresso em notas bimestrais relacionadas ao alcance das habilidades traçadas no Plano Educacional Individualizado – PEI.

A experiência evidencia que avaliar estudantes da Educação Especial requer considerar seus processos de desenvolvimento

e suas trajetórias de aprendizagem. Isso não significa reduzir expectativas, mas construir referências pedagógicas que permitam acompanhar avanços e necessidades, produzindo informações úteis para o planejamento.

Nesse sentido, o PEI assume papel de instrumento de planejamento e acompanhamento. A maior apropriação dos professores regentes acerca da elaboração conjunta do PEI, em parceria com o professor de apoio e/ou do AEE, foi identificada como uma conquista importante. A participação mais efetiva do professor regente fortalece a responsabilidade compartilhada pelo percurso escolar do estudante.

DIVERSIDADE TERRITORIAL E INTERCULTURALIDADE

A dimensão territorial constitui um desafio específico para a gestão regional. O polo reúne escolas urbanas, unidades localizadas no campo e escolas indígenas, o que exige planejamento diferenciado e atenção às especificidades de cada comunidade.

A experiência mostra que garantir equidade não significa oferecer respostas idênticas em todos os contextos. É necessário compreender as condições de acesso, as dinâmicas de cada localidade, as características socioculturais e as diferentes realidades linguísticas. A perspectiva inclusiva, nesse sentido, precisa dialogar com a interculturalidade e com as particularidades do território.

Essa dimensão reforça a importância do acompanhamento regional. A DRE precisa lidar simultaneamente com orientações gerais da política educacional e com demandas específicas das escolas. O desafio consiste em manter a coerência da política sem apagar as diferenças que constituem o território.

APRENDIZAGENS DA EXPERIÊNCIA

A experiência como Ponto Focal permitiu identificar que a gestão da Educação Inclusiva é constituída por processos de aprendizagem institucional. As orientações não permanecem estáticas: são apropriadas, discutidas, reinterpretadas e transformadas em procedimentos de trabalho à medida que chegam às escolas.

Uma aprendizagem central diz respeito à necessidade de articular gestão e pedagogia. A inclusão não se efetiva apenas pela organização administrativa dos serviços. É necessário acompanhar o modo como as orientações repercutem no planejamento, na avaliação, no currículo e nas relações estabelecidas na escola.

Outra aprendizagem refere-se à importância da escuta. O acompanhamento de professores, equipes pedagógicas e profissionais do AEE permite identificar dificuldades que nem sempre aparecem nos documentos. A escuta, quando articulada ao conhecimento técnico e normativo, amplia a capacidade de construir respostas contextualizadas.

Também se evidencia a importância da formação continuada como estratégia de sustentação das mudanças. A construção de uma cultura inclusiva exige que os profissionais tenham espaços para estudar, discutir casos, rever práticas e compartilhar experiências. Nesse sentido, a formação não deve ser compreendida como ação pontual, mas como parte permanente do trabalho.

Por fim, a experiência reforça que a inclusão é responsabilidade coletiva. A participação de diferentes atores amplia as possibilidades de enfrentamento das barreiras e contribui para que o estudante seja reconhecido em sua integralidade, com direito à aprendizagem, à participação e à autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada como Ponto Focal da Educação Inclusiva na Diretoria Regional de Educação de Barra do Garças, articulada à análise dos documentos que orientam e regulamentam as ações da Educação Especial, possibilitou compreender que a construção de uma educação inclusiva constitui um processo contínuo, complexo e permeado por desafios de diferentes naturezas.

Os documentos analisados evidenciam a importância da organização dos serviços, da definição de fluxos, do acompanhamento pedagógico e da garantia de direitos. A experiência cotidiana junto às unidades escolares, por sua vez, revela que a efetivação dessas diretrizes depende, sobretudo, da articulação entre os diferentes sujeitos e segmentos que compõem a comunidade escolar.

Incluir significa reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e compreender que a equidade pressupõe respostas pedagógicas que considerem singularidades, potencialidades e diferentes trajetórias de aprendizagem. O acompanhamento de 58 escolas que integram a DRE de Barra do Garças evidencia a complexidade desse trabalho, especialmente diante da diversidade territorial, sociocultural e educacional presente na rede.

Entre os avanços identificados, destacam-se a maior participação dos professores regentes na elaboração conjunta do PEI, a organização dos fluxos de solicitação dos serviços de Educação Especial e o fortalecimento do acompanhamento pedagógico pautado nas potencialidades dos estudantes. Esses movimentos indicam um processo gradual de superação de perspectivas assistencialistas e de fortalecimento de uma concepção de inclusão fundamentada na autonomia, na participação e no direito à aprendizagem.

Persistem, entretanto, desafios relacionados à consolidação de uma cultura inclusiva, à construção de processos avaliativos coerentes com as especificidades dos estudantes, à articulação entre profissionais e à garantia de equidade no atendimento às escolas urbanas, do campo e indígenas. Por isso, a inclusão educacional não pode ser compreendida como ação pontual ou restrita aos profissionais da Educação Especial. Ela constitui compromisso coletivo de gestores, professores, equipes pedagógicas, famílias e demais atores da comunidade escolar.

Como síntese da experiência, compreende-se que a gestão regional pode contribuir para transformar políticas e normativas em práticas mais consistentes quando combina orientação técnica, acompanhamento próximo, articulação interprofissional, formação continuada e atenção às características do território. A construção da inclusão ocorre no cotidiano, por meio de decisões, relações e práticas que ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

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

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. R**esolução Normativa nº 010/2023-CEE/MT.** Cuiabá, MT: CEE/MT, 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Orientações Pedagógicas COEINC 2026.** Cuiabá, MT: SEDUC-MT, 2026.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 958/2025/GS/SEDUC-MT. Cuiabá, MT:** SEDUC-MT, 2025.



Letramentos, acessibilidade comunicacional e inclusão no poder judiciário brasileiro: uma análise documental da resolução CNJ nº 401/2021

Caio Fernando Gianini Leite
Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas ampliaram significativamente as formas pelas quais os sujeitos produzem, compartilham e interpretam informações. A linguagem escrita permanece fundamental na organização da vida social, mas convive, cada vez mais, com imagens, sons, gestos, recursos audiovisuais, sistemas digitais, tecnologias assistivas e outras formas de produção de sentidos. Essa ampliação impõe a necessidade de superar concepções que associam o domínio da linguagem exclusivamente à leitura e à escrita convencionais, reconhecendo que as práticas comunicativas se constituem de diferentes maneiras e em distintos contextos sociais e culturais.

Essa discussão adquire particular importância quando relacionada às pessoas com deficiência e às condições necessárias

para o exercício de seus direitos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, reforça a necessidade de eliminação das diferentes barreiras que possam restringir a participação social das pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Entre elas, encontram-se as barreiras comunicacionais, informacionais, tecnológicas e atitudinais, que podem comprometer não apenas o acesso às instituições, mas também a compreensão das informações e a possibilidade de participação nas decisões que interferem diretamente na vida dos sujeitos. A existência formal de um direito, nesse sentido, não garante necessariamente que esse direito seja compreendido, reivindicado ou exercido. Torna-se necessário que as informações sejam produzidas e disponibilizadas de maneira acessível e que as instituições reconheçam a diversidade dos modos pelos quais as pessoas leem, escrevem, se comunicam e atribuem sentidos ao mundo.

No âmbito do Poder Judiciário brasileiro, a Resolução nº 401, de 16 de junho de 2021, do Conselho Nacional de Justiça, estabelece diretrizes de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência nos órgãos do Poder Judiciário e em seus serviços auxiliares, além de regulamentar o funcionamento das unidades de acessibilidade e inclusão. Ao abordar barreiras comunicacionais, acessibilidade digital, Libras, Braille, audiodescrição, legendagem, tecnologias assistivas, comunicação aumentativa e alternativa e outras formas de comunicação, a normativa possibilita uma leitura que ultrapassa o campo estritamente jurídico e estabelece aproximações com os estudos contemporâneos dos letramentos.

Dessa maneira, a questão que orienta este estudo pode ser assim formulada: de que maneira as práticas de linguagem e de acessibilidade previstas na Resolução CNJ nº 401/2021 podem ser compreendidas à luz dos conceitos de letramento, letramentos, letramento crítico, letramentos múltiplos e multiletramentos? Diante dessa problemática, o objetivo deste estudo consiste em analisar como as diferentes formas de comunicação previstas na Resolução CNJ nº 401/2021 expressam uma concepção plural e multimodal de linguagem e quais implicações essa concepção apresenta para a participação das pessoas com deficiência e para o exercício do direito de acesso à justiça.

O estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão da acessibilidade para além das adaptações físicas e arquitetônicas. Embora essas dimensões permaneçam indispensáveis, a inclusão implica igualmente garantir que as pessoas possam compreender informações, manifestar suas escolhas, interagir com profissionais, acessar documentos, acompanhar procedimentos e participar dos processos institucionais que interferem em suas vidas. Dessa maneira, a acessibilidade comunicacional passa a ser compreendida como elemento constitutivo da cidadania e do exercício de direitos.

Para sustentar essa discussão, inicialmente são apresentados os referenciais teóricos relacionados ao letramento como prática social, à pluralização dos letramentos, ao letramento crítico, aos letramentos múltiplos e aos multiletramentos. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa e, posteriormente, desenvolve-se a análise da Resolução CNJ nº 401/2021, buscando a compreensão de como os princípios de acessibilidade comunicacional presentes na normativa dialogam com essas perspectivas teóricas.

DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS: LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

A compreensão contemporânea do letramento ultrapassa a perspectiva centrada exclusivamente na capacidade de decodificar e codificar a escrita. Para Soares (1998), estar inserido em uma sociedade letrada envolve mais do que dominar tecnicamente a leitura e a escrita, pois pressupõe participar de práticas sociais nas quais essas competências cumprem diferentes funções. O conceito de letramento desloca, portanto, a atenção do domínio isolado do código para os usos sociais da linguagem.

Esse deslocamento torna-se particularmente relevante quando se compreende que ler e escrever não são atividades neutras ou independentes das condições culturais, históricas e sociais nas quais os sujeitos se encontram. As práticas de leitura, escrita e comunicação assumem sentidos distintos conforme os contextos, as instituições e as relações estabelecidas entre os sujeitos.

A contribuição de Soares (1998) permite compreender que as práticas de letramento assumem diferentes significados conforme as experiências dos sujeitos e os contextos sociais nos quais são desenvolvidas. Essa dimensão social evidencia que as possibilidades de participação na cultura escrita são atravessadas pelas condições históricas, culturais e institucionais.

Kleiman (1995) contribui para essa perspectiva ao compreender o letramento em sua relação com as práticas sociais da escrita, afastando-se de uma concepção homogênea segundo a qual existiria uma única forma legítima de relação com a linguagem. A autora evidencia que o domínio dos diferentes usos e funções sociais da escrita amplia as possibilidades de participação dos sujeitos em espaços públicos e institucionais, incluindo aqueles relacionados à burocracia, à mídia e às tecnologias. Sob essa perspectiva, o letramento relaciona-se

também às condições de acesso ao conhecimento e às relações de poder presentes na organização da sociedade. Essa abordagem permite examinar como as condições socialmente construídas de acesso à escrita interferem nas possibilidades de participação dos sujeitos, especialmente em contextos institucionais marcados por repertórios linguísticos especializados.

Street (1984), ao desenvolver uma perspectiva social e cultural dos estudos do letramento, problematiza igualmente a concepção de um modelo único e universal. Sua abordagem possibilita reconhecer que os letramentos estão relacionados aos contextos em que são produzidos e às relações sociais que os constituem. Dessa maneira, torna-se mais adequado falar em letramentos, no plural, reconhecendo a existência de práticas diversificadas. A pluralização do conceito contribui para compreender que diferentes grupos sociais estabelecem formas próprias de interação com a linguagem, de acordo com suas experiências, repertórios culturais, condições sociais e necessidades comunicacionais. Assim, o reconhecimento dos letramentos implica considerar a diversidade dos sujeitos e dos contextos nos quais as práticas de linguagem são constituídas.

A discussão dos letramentos envolve também as relações de poder presentes nos processos de produção, circulação e legitimação dos conhecimentos. Nesse contexto, as contribuições de Freire (1996) permitem compreender a educação como prática social e política, na qual os sujeitos participam ativamente da construção do conhecimento. Para o autor, ensinar ultrapassa a transmissão de conteúdos, exigindo a criação de condições para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da capacidade de interpretar a realidade.

Embora Freire (1996) não desenvolva especificamente a concepção contemporânea de letramento crítico mobilizada

nesta investigação, seus pressupostos oferecem fundamentos para problematizar as relações entre linguagem, conhecimento e poder. Essa aproximação possibilita compreender que interpretar informações também envolve reconhecer as condições históricas e sociais de sua produção, questionar desigualdades e ampliar as possibilidades de participação nos diferentes espaços institucionais.

A compreensão crítica da linguagem possibilita reconhecer desigualdades, problematizar estruturas socialmente naturalizadas e ampliar as possibilidades de participação. O acesso à informação, nessa perspectiva, não corresponde simplesmente ao recebimento de uma mensagem, mas envolve a possibilidade de compreendê-la, interpretá-la, questioná-la e posicionar-se diante dela. Essa compreensão torna-se especialmente importante quando se observam linguagens institucionalizadas e especializadas. Determinados campos sociais constroem vocabulários, formas textuais, procedimentos e modos de comunicação específicos, os quais podem produzir distanciamentos em relação aos sujeitos que não dominam esses repertórios. O letramento crítico permite, dessa maneira, compreender que democratizar a linguagem institucional significa também democratizar possibilidades de participação. Quando o acesso à informação é desigual, também podem tornar-se desiguais as possibilidades de compreender direitos, tomar decisões e participar de questões que envolvem a própria vida.

LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

As transformações tecnológicas e culturais contemporâneas ampliaram significativamente os modos pelos quais a linguagem se manifesta nas relações sociais. Gee (1996) contribui para compreender que as práticas de linguagem assumem características distintas conforme os contextos sociais, culturais e tecnológicos

em que são produzidas. O sujeito contemporâneo circula entre diferentes registros, linguagens e ambientes e mobiliza conhecimentos diversificados para interagir nesses espaços.

O conceito de multiletramentos, formulado pelo New London Group (1996), amplia essa compreensão ao articular duas dimensões fundamentais: a diversidade sociocultural e a multiplicidade das formas de linguagem utilizadas na produção de significados. Os sentidos não são construídos exclusivamente pelo modo linguístico escrito, mas igualmente por modalidades visuais, auditivas, gestuais e espaciais, frequentemente articuladas entre si. A multimodalidade implica, portanto, reconhecer que diferentes formas de representação participam dos processos comunicativos. Textos escritos, imagens, sons, vídeos, gestos, movimentos, símbolos, elementos espaciais e recursos digitais podem se articular na produção e na interpretação de sentidos.

Embora relacionados, os conceitos de letramentos múltiplos e multiletramentos apresentam ênfases distintas. Os letramentos múltiplos referem-se à diversidade das práticas sociais de leitura e escrita, constituídas em diferentes contextos históricos, culturais e institucionais. Os multiletramentos, por sua vez, articulam a diversidade cultural e linguística à multiplicidade dos modos semióticos de produção de sentidos. Essa distinção possibilita compreender a acessibilidade comunicacional tanto pelas condições sociais de participação nas práticas de linguagem quanto pelas diferentes modalidades utilizadas na produção, representação e circulação das informações.

Rojo (2009), ao discutir os letramentos múltiplos, a escola e a inclusão social, chama atenção para a multiplicidade cultural e semiótica que caracteriza as sociedades contemporâneas. A perspectiva dos multiletramentos permite questionar modelos comunicativos baseados na expectativa de que todos os sujeitos acessem, compreendam e expressem informações da mesma ma-

neira. Sob uma perspectiva inclusiva, reconhecer a diversidade dos modos de comunicação significa admitir que a igualdade não corresponde à imposição de uma única forma de acesso à linguagem, mas à criação de condições que possibilitem a participação de diferentes sujeitos. A pluralidade das linguagens e das formas de produção de sentidos assume, assim, uma dimensão diretamente relacionada à inclusão social.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental, tendo como objeto de investigação as práticas de linguagem e de acessibilidade comunicacional previstas na Resolução CNJ nº 401/2021. A escolha pela abordagem qualitativa decorre do interesse em compreender os sentidos presentes no documento analisado, considerando não apenas suas determinações normativas, mas também as concepções de linguagem, acessibilidade, participação e inclusão que atravessam seu conteúdo. Diferentemente de uma investigação destinada à quantificação de ocorrências, buscou-se interpretar como as práticas comunicativas são apresentadas na normativa e quais relações podem ser estabelecidas entre seus dispositivos e os pressupostos teóricos dos estudos dos letramentos.

A pesquisa documental constitui procedimento pertinente quando documentos institucionais, normativos, legais ou administrativos são assumidos como fontes capazes de revelar concepções, diretrizes, valores e formas de organização presentes em determinado contexto histórico e social. Conforme Cellard (2008), a análise documental exige considerar o contexto no qual o documento foi produzido, sua natureza, sua autoria, os conceitos mobilizados e a lógica interna de sua construção. Nessa perspectiva, o documento não é compreendido como fonte neutra, mas como uma produção social situada, vinculada

às condições históricas, institucionais e aos objetivos que orientaram sua elaboração.

O corpus da investigação é constituído pela Resolução nº 401, de 16 de junho de 2021, do Conselho Nacional de Justiça, consultada em sua versão compilada, que contempla as alterações introduzidas pelas Resoluções CNJ nº 537/2023, nº 549/2024 e nº 561/2024. A escolha desse documento decorreu de sua centralidade na definição de diretrizes de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência nos órgãos do Poder Judiciário brasileiro e em seus serviços auxiliares. Embora a normativa tenha sido examinada em sua integralidade, a análise privilegiou os dispositivos relacionados às práticas de linguagem e comunicação, ao atendimento das pessoas com deficiência, à acessibilidade digital, às tecnologias assistivas, à formação dos profissionais e à identificação e eliminação das barreiras comunicacionais, tecnológicas e atitudinais.

O percurso analítico foi desenvolvido mediante leituras sucessivas do documento, orientadas pelos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011). Inicialmente, realizou-se a pré-análise, destinada ao reconhecimento da estrutura geral da normativa, de seus objetivos e dos dispositivos relacionados ao problema investigado. Posteriormente, procedeu-se à exploração do material, mediante a identificação de unidades de sentido relacionadas à linguagem, à acessibilidade comunicacional e às condições de participação das pessoas com deficiência. Nesse movimento, foram considerados os dispositivos que contemplam diferentes formas de comunicação e interação, incluindo Libras, Braille, audiodescrição, legendagem, linguagem simples, comunicação aumentativa e alternativa, guia-interpretação, caracteres ampliados, recursos multimídia, sistemas auditivos, acessibilidade digital e tecnologias assistivas.

Na etapa seguinte, as unidades de sentido identificadas foram organizadas tematicamente e interpretadas em diálogo com os referenciais teóricos dos estudos dos letramentos. A categorização considerou as relações entre linguagem e prática social, a pluralidade dos letramentos, a dimensão crítica da linguagem, os letramentos situados, a multimodalidade e as condições institucionais de participação. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo possibilita organizar e interpretar as mensagens mediante procedimentos sistemáticos de identificação, categorização e interpretação de seus conteúdos. Desse modo, a análise não se restringiu à descrição dos dispositivos normativos, buscando compreender seus significados e suas implicações para as práticas sociais de linguagem e para o exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

Desse procedimento resultaram três categorias analíticas: pluralidade dos letramentos e das práticas comunicacionais; barreiras comunicacionais, relações de poder e autonomia; e multiletramentos, acessibilidade comunicacional e participação: implicações para o acesso à justiça e à educação inclusiva.

A primeira categoria concentrou-se no reconhecimento da diversidade das práticas de linguagem e das possibilidades de participação nas práticas sociais de letramento jurídico. A segunda privilegiou a identificação das barreiras comunicacionais, tecnológicas e atitudinais, interpretando suas relações com as desigualdades de acesso à informação, as relações de poder e a autonomia das pessoas com deficiência. A terceira reuniu as discussões relativas à multimodalidade, aos multiletramentos e às condições institucionais de participação, considerando suas implicações para o acesso à justiça e estabelecendo aproximações interpretativas com o campo da educação inclusiva.

Por fim, o tratamento e a interpretação dos resultados foram desenvolvidos por meio da articulação entre os dispositivos específicos da Resolução CNJ nº 401/2021 e os referenciais teóricos selecionados, buscando diferenciar o conteúdo normativo das interpretações produzidas pelos pesquisadores. As aproximações estabelecidas com a educação inclusiva foram consideradas desdobramentos teóricos da análise, uma vez que o documento investigado tem como objeto específico a acessibilidade e a inclusão no âmbito do Poder Judiciário. Nesse sentido, a investigação se restringiu ao exame das diretrizes e concepções presentes na normativa, não tendo como finalidade avaliar empiricamente sua implementação ou efetividade nos órgãos judiciários brasileiros.

ANÁLISES E DISCUSSÃO

A análise e a discussão dos resultados estão organizadas em três categorias: pluralidade dos letramentos e das práticas comunicacionais; barreiras comunicacionais, relações de poder e autonomia; e multiletramentos, acessibilidade comunicacional e participação: implicações para o acesso à justiça e à educação inclusiva. Essas categorias foram construídas a partir da articulação entre as unidades de sentido identificadas na Resolução CNJ nº 401/2021 e os referenciais teóricos mobilizados na investigação.

As categorias não foram concebidas como compartimentos isolados, uma vez que os elementos identificados na normativa apresentam relações entre si. O reconhecimento de diferentes formas de comunicação articula-se à eliminação das barreiras comunicacionais, à pluralidade dos modos de produção de sentidos, à ampliação das condições de autonomia e às possibilidades de participação social. Dessa maneira, o percurso analítico busca compreender a Resolução não apenas como instrumento normativo, mas como documento que estabelece diretrizes re-

lacionadas à acessibilidade, à inclusão e ao exercício de direitos. A interpretação dessas disposições, em diálogo com os estudos dos letramentos, permite problematizar as condições institucionais que favorecem ou restringem a participação das pessoas com deficiência nas práticas sociais de linguagem e no acesso à justiça, estabelecendo, ainda, aproximações com os princípios da educação inclusiva.

CATEGORIA 1 – PLURALIDADE DOS LETRAMENTOS E DAS PRÁTICAS COMUNICACIONAIS

A primeira categoria examina como a diversidade comunicacional contemplada pela Resolução CNJ nº 401/2021 possibilita aproximações com os estudos dos letramentos. A análise concentra-se no reconhecimento normativo das diferentes formas de comunicação e em suas implicações para o acesso à informação e a participação nas práticas sociais de linguagem próprias do campo jurídico.

Essa compreensão encontra respaldo no artigo 3º, inciso VII, da Resolução, que apresenta uma definição ampliada de comunicação, contemplando diferentes línguas, sistemas de representação, formatos acessíveis e tecnologias da informação e comunicação. Ao incorporar essa diversidade em sua definição normativa, o documento reconhece que a comunicação institucional não pode ser organizada exclusivamente a partir da escrita convencional ou da oralidade, pois os sujeitos apresentam diferentes formas de acesso, compreensão e expressão. Trata-se de um aspecto significativo para esta investigação, uma vez que a pluralidade comunicacional deixa de ser considerada apenas uma necessidade individual e passa a integrar as próprias diretrizes de organização dos serviços judiciários (Conselho Nacional de Justiça, 2021, art. 3º, VII).

Esse aspecto mostra-se particularmente significativo quando analisado a partir do conceito de letramento. Para Soares (1998), o letramento não se limita à aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas se relaciona aos usos sociais dessas práticas. Nessa perspectiva, participar de uma sociedade letrada significa mobilizar a linguagem em situações concretas da vida social. No campo jurídico, isso envolve compreender informações sobre direitos, acessar documentos, acompanhar procedimentos, interpretar decisões, comunicar demandas e manifestar-se diante das instituições.

Sob essa perspectiva, o acesso à linguagem jurídica não pode depender exclusivamente da capacidade de leitura de textos escritos segundo formas convencionais. Uma pessoa cega que utiliza Braille ou leitor de tela, uma pessoa surda que se comunica por Libras ou uma pessoa que necessita de linguagem simples ou de comunicação aumentativa e alternativa participa das práticas sociais de linguagem por caminhos diferentes, porém igualmente legítimos. A presença dessas diferentes formas de comunicação na Resolução permite estabelecer um diálogo com Kleiman (1995) e Street (1984), para quem as práticas de letramento são socialmente constituídas e não podem ser reduzidas a um modelo único e universal. Street (1984), especialmente, contribui para problematizar concepções autônomas de letramento, segundo as quais a escrita possuiria um valor independente das condições sociais e culturais em que é utilizada. Ao contrário, os modos de ler, escrever, interpretar e comunicar-se são constituídos nas relações sociais e respondem às particularidades dos diferentes contextos.

Ao relacionar esses pressupostos teóricos ao artigo 3º, inciso VII, identifica-se que o reconhecimento normativo de diferentes possibilidades de comunicação favorece a compreensão dos letramentos como práticas situadas, cuja realização depende

das condições sociais e institucionais oferecidas aos sujeitos. A Resolução não apresenta uma teoria dos letramentos, mas seus dispositivos permitem estabelecer aproximações com essa perspectiva, especialmente ao reconhecer que o acesso à informação e a participação nas relações institucionais não podem pressupor um único repertório comunicacional. Dessa maneira, a pluralidade identificada no documento não significa apenas oferecer diferentes formatos de informação, mas reconhecer que as condições de participação nas práticas sociais de linguagem são atravessadas pela diversidade dos sujeitos e pelas características dos ambientes institucionais.

No âmbito do Poder Judiciário, essas diferenças tornam-se particularmente evidentes, uma vez que as relações institucionais são atravessadas por práticas específicas de leitura, escrita, interpretação e produção de sentidos. Magistrados, advogados, servidores e demais profissionais mobilizam gêneros discursivos, terminologias, documentos e procedimentos próprios do campo jurídico, constituindo formas específicas de utilização social da linguagem. Os cidadãos que acessam os serviços de justiça, entretanto, não necessariamente compartilham desses mesmos repertórios, o que pode produzir barreiras à compreensão das informações e à participação nos procedimentos institucionais.

Nesse contexto, é possível estabelecer uma aproximação com a noção de letramento jurídico, compreendido, neste estudo, como a participação dos sujeitos nas práticas sociais de leitura, escrita, interpretação e comunicação próprias das instituições de justiça. Tal compreensão não se restringe ao domínio técnico da terminologia jurídica, mas envolve as condições pelas quais diferentes sujeitos podem acessar documentos, compreender informações sobre seus direitos, interpretar procedimentos, formular questionamentos e participar das relações institucionais. À luz de Kleiman (1995) e Street (1984), essas práticas

não podem ser desvinculadas dos contextos sociais nos quais são produzidas, tampouco das relações de poder que interferem nas possibilidades de acesso e participação.

Essa interpretação encontra correspondência no artigo 12, inciso III, da Resolução CNJ nº 401/2021 que estabelece, entre as finalidades do atendimento prioritário às pessoas com deficiência, o acesso às informações e a disponibilização de recursos de comunicação acessíveis. O dispositivo permite compreender que a acessibilidade comunicacional integra as condições necessárias ao atendimento institucional, não se restringindo ao ingresso físico nos espaços do Poder Judiciário. Sob a perspectiva dos letramentos, sua relevância reside na possibilidade de ampliar as condições pelas quais os sujeitos acessam e interpretam informações relacionadas aos próprios direitos, favorecendo sua participação nas práticas de linguagem características do campo jurídico (Conselho Nacional de Justiça, 2021, art. 12, III).

Dessa maneira, a acessibilidade comunicacional constitui uma dimensão relevante das condições de participação nas práticas de letramento jurídico, uma vez que diferentes línguas, sistemas de escrita, modalidades comunicacionais e recursos de acessibilidade podem favorecer o acesso das pessoas com deficiência às informações e aos procedimentos institucionais. A inserção crescente das tecnologias digitais amplia ainda mais essa pluralidade. O acesso aos sistemas eletrônicos, portais, documentos digitais, formulários e ferramentas de atendimento exige conhecimentos específicos que também integram práticas contemporâneas de letramento. Para pessoas com deficiência, esses ambientes podem ampliar possibilidades de participação quando planejados de forma acessível, mas podem também constituir novas barreiras quando não oferecem compatibilidade com tecnologias assistivas ou quando são organizados segundo um único padrão de interação.

Nesse aspecto, o artigo 2º, § 2º, determina a efetivação da acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos dos órgãos do Poder Judiciário, enquanto o artigo 4º, inciso V, prevê a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva para possibilitar o acesso aos ambientes digitais, incluindo sistemas judiciários e administrativos. A leitura articulada desses dispositivos evidencia que a acessibilidade digital integra a responsabilidade institucional de assegurar condições de acesso à informação. Quando interpretadas à luz dos estudos dos letramentos, essas determinações permitem reconhecer que a participação nos ambientes digitais do Judiciário não depende apenas das habilidades individuais dos usuários, mas também das características dos sistemas, de sua compatibilidade com tecnologias assistivas e das possibilidades de interação que oferecem. Assim, uma plataforma eletrônica pode ampliar o acesso aos serviços de justiça e, simultaneamente, produzir novas barreiras quando sua organização desconsidera a diversidade comunicacional dos sujeitos (Conselho Nacional de Justiça, 2021, art. 2º, § 2º; art. 4º, V).

A diversidade dos recursos previstos na normativa exige distinguir suas naturezas linguísticas, comunicacionais e tecnológicas, evitando tratá-los como instrumentos equivalentes. Essa diferenciação é relevante para compreender as responsabilidades institucionais relacionadas à garantia de acessibilidade.

Essa interpretação também encontra sustentação no artigo 4º, inciso I, que estabelece a implementação de diferentes meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, entre os quais Libras, Braille, audiodescrição, subtitulação e comunicação aumentativa e alternativa. O inciso IV do mesmo artigo prevê a oferta de atendimento ao público em Libras. A distinção entre esses dispositivos é particularmente importante: enquanto o primeiro contempla uma diversidade de possibilidades comunicacionais, o segundo

especifica uma condição concreta de atendimento institucional. Isso demonstra que o reconhecimento normativo da diversidade precisa estar articulado às condições efetivas de interação entre os sujeitos e os serviços oferecidos. No diálogo com os estudos dos letramentos, essa disposição permite compreender que a inclusão comunicacional não se encerra na disponibilização de informações, mas envolve a possibilidade de participação nas relações sociais e institucionais em que essas informações circulam (Conselho Nacional de Justiça, 2021, art. 4º, I e IV).

A análise aponta, assim, para um deslocamento conceitual importante. Em vez de considerar a diferença comunicacional como problema localizado exclusivamente no sujeito, passa-se a problematizar as condições oferecidas pelas instituições para que diferentes sujeitos possam participar de suas práticas. A pluralidade dos letramentos desloca, portanto, a discussão de uma perspectiva centrada na adequação da pessoa a um padrão previamente estabelecido para uma perspectiva que interroga a própria organização institucional e sua capacidade de reconhecer diferentes formas de comunicação. Nesse sentido, reconhecer a pluralidade dos letramentos implica também reconhecer a pluralidade dos sujeitos. Mais do que disponibilizar diferentes suportes técnicos, trata-se de admitir que a produção de sentidos ocorre por diferentes caminhos e que o exercício dos direitos depende, em grande medida, da possibilidade de cada pessoa acessar, compreender e produzir informações nas relações institucionais em que está inserida.

Diante dos dispositivos examinados, compreende-se que a principal contribuição desta categoria consiste em evidenciar que a pluralidade comunicacional, quando incorporada às diretrizes institucionais, amplia as condições de participação dos sujeitos nas práticas sociais de letramento jurídico. A articulação entre os artigos 2º, 3º, 4º e 12 da Resolução permite

identificar que o reconhecimento de diferentes línguas, sistemas de escrita e recursos acessíveis não representa apenas a diversificação dos meios de transmissão da informação, mas integra uma compreensão de acessibilidade relacionada à autonomia e ao exercício de direitos. Embora a existência dessas determinações não assegure, por si só, sua implementação, elas estabelecem parâmetros para que a comunicação seja reconhecida como dimensão constitutiva da participação institucional. Essa interpretação conduz à categoria seguinte, dedicada às barreiras comunicacionais, às relações de poder e às suas implicações para a autonomia das pessoas com deficiência.

CATEGORIA 2 – BARREIRAS COMUNICACIONAIS, RELAÇÕES DE PODER E AUTONOMIA

Esta categoria investiga as relações entre barreiras comunicacionais, desigualdades de acesso à informação e autonomia das pessoas com deficiência. Fundamentada na perspectiva crítica da linguagem, examina como a organização das práticas comunicacionais no Poder Judiciário interfere nas condições de produção, circulação e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício dos direitos. A linguagem não constitui apenas instrumento de transmissão de informações, mas também participa das relações sociais e das formas pelas quais determinados conhecimentos são produzidos, legitimados e acessados. Nesse sentido, compreender ou não compreender uma informação institucional pode interferir diretamente nas possibilidades de participação e exercício de direitos.

Essa compreensão encontra respaldo no artigo 2º da Resolução, que determina a adoção de medidas destinadas à eliminação e prevenção de diferentes barreiras, incluindo aquelas relacionadas às comunicações, à informação, às atitudes e às tecnologias. O artigo 3º, inciso IV, por sua vez, apresenta as bar-

reiras como obstáculos que limitam ou impedem a participação social e o exercício de direitos. Particularmente, suas alíneas d, e e f distinguem as barreiras comunicacionais e informacionais, as atitudinais e as tecnológicas, reconhecendo que a exclusão pode se manifestar em diferentes dimensões da organização institucional (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

A interpretação desses dispositivos permite compreender que a normativa não atribui exclusivamente à pessoa com deficiência a responsabilidade pelas dificuldades encontradas no acesso aos serviços judiciários. Ao contrário, reconhece que determinadas condições institucionais podem produzir ou intensificar restrições à participação. Do ponto de vista dos estudos dos letramentos, esse reconhecimento é particularmente significativo, pois permite problematizar como a organização das informações, os formatos de comunicação e as expectativas institucionais sobre os conhecimentos dos usuários podem favorecer determinados sujeitos e restringir a participação de outros. Assim, as barreiras comunicacionais não constituem apenas problemas técnicos de transmissão da informação, mas também podem expressar desigualdades nas condições de acesso e participação nas práticas sociais de linguagem.

As contribuições de Freire (1996) possibilitam ampliar essa discussão ao compreender a leitura para além da decodificação das palavras. A leitura envolve também a interpretação da realidade e a possibilidade de posicionamento do sujeito diante do mundo. Embora o autor desenvolva sua reflexão no campo educacional, sua compreensão da linguagem como prática social permite problematizar situações em que o acesso desigual à informação limita a autonomia dos sujeitos. Ao aproximar essa perspectiva dos dispositivos analisados, compreende-se que a disponibilização de uma informação não assegura, necessariamente, sua apropriação pelos sujeitos. É preciso considerar se as

condições de comunicação possibilitam compreender o conteúdo, formular questionamentos e participar das decisões decorrentes das informações recebidas. Nesse sentido, a contribuição freireana oferece fundamentos para interpretar criticamente as relações estabelecidas entre linguagem, conhecimento e poder no contexto jurídico, sem atribuir à Resolução uma concepção de letramento crítico que ela não elabora diretamente.

No campo jurídico, essa discussão torna-se particularmente relevante porque a linguagem utilizada pelas instituições apresenta características especializadas. Termos técnicos, formas específicas de organização dos documentos, estruturas procedimentais e expressões jurídicas fazem parte do funcionamento desse campo. Quando esses repertórios são apresentados sem condições adequadas de acessibilidade e compreensão, podem ampliar o distanciamento entre as instituições de justiça e os sujeitos que necessitam de seus serviços. Nessa perspectiva, a acessibilidade comunicacional envolve também o reconhecimento de que o domínio da linguagem jurídica não pode ser pressuposto como condição individual para o exercício dos direitos.

As contribuições de Santos (2008) possibilitam compreender a deficiência em sua relação com a diversidade humana, a cidadania e as condições de justiça social. Nessa perspectiva, a garantia dos direitos das pessoas com deficiência pressupõe o reconhecimento de suas especificidades e a atuação do Estado na construção de condições equitativas de participação. Essa compreensão aproxima-se do modelo social da deficiência, que desloca a análise das limitações individuais para as relações estabelecidas entre os sujeitos e as barreiras socialmente produzidas. Sob essa perspectiva, a deficiência não pode ser compreendida exclusivamente a partir das características individuais, uma vez que as condições de participação também são determi-

nadas pela organização dos ambientes, das instituições e das práticas sociais.

Essa aproximação teórica encontra correspondência no artigo 3º, inciso X, da Resolução CNJ nº 401/2021, que compreende a deficiência considerando a interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva dos sujeitos na sociedade. A definição normativa permite identificar uma concepção que não restringe a deficiência às condições individuais, mas considera também os obstáculos existentes nas relações sociais e institucionais (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

A articulação entre Santos (2008) e a definição normativa permite deslocar a discussão para as responsabilidades do Poder Judiciário na identificação e eliminação dos obstáculos que comprometem o exercício dos direitos. A questão central passa a envolver não apenas o reconhecimento das diferenças, mas as condições institucionais necessárias para que elas não se convertam em desigualdades de participação.

No âmbito do Poder Judiciário, essa discussão adquire particular relevância quando considerada a acessibilidade comunicacional. Um documento disponibilizado exclusivamente em formato visual pode impedir o acesso de uma pessoa cega; uma informação exclusivamente oral pode não alcançar adequadamente uma pessoa surda; um texto excessivamente complexo pode dificultar a compreensão por pessoas que necessitam de linguagem simples; e um ambiente digital incompatível com tecnologias assistivas pode restringir o acesso a informações e procedimentos. Nesses casos, as barreiras não decorrem exclusivamente das condições individuais dos sujeitos, mas também das formas pelas quais as instituições organizam e disponibilizam seus serviços.

Essas situações podem ser interpretadas à luz do artigo 3º, inciso IV, alínea d, que reconhece como barreiras comunicacionais os obstáculos que dificultam ou impossibilitam a expressão e o recebimento de mensagens e informações. A relevância desse dispositivo está em reconhecer que a exclusão pode ocorrer mesmo quando a informação existe e está formalmente disponível. Uma decisão judicial, por exemplo, pode estar disponibilizada em um sistema eletrônico e, ainda assim, permanecer inacessível para uma pessoa que utiliza tecnologias assistivas incompatíveis com a plataforma. De maneira semelhante, uma informação apresentada exclusivamente por meio da oralidade pode impedir que determinados sujeitos participem autonomamente de uma situação comunicativa.

Os exemplos evidenciam que a acessibilidade precisa ser considerada desde a produção dos documentos e a organização dos sistemas institucionais. Sob a perspectiva do letramento crítico, importa examinar quem consegue acessar, interpretar e utilizar as informações disponibilizadas e quais condições são oferecidas para que esse processo ocorra autonomamente.

A análise da Resolução CNJ nº 401/2021 permite, portanto, estabelecer uma aproximação com o modelo social da deficiência ao reconhecer que a eliminação das barreiras comunicacionais, tecnológicas e atitudinais constitui responsabilidade institucional. Dessa maneira, garantir acessibilidade não significa apenas disponibilizar recursos específicos, mas transformar as condições de comunicação e participação para que as pessoas com deficiência possam compreender informações, manifestar suas escolhas e exercer seus direitos com autonomia.

Essa responsabilidade é reforçada pelo artigo 2º, § 1º, ao estabelecer que devem ser asseguradas as adaptações e tecnologias assistivas necessárias ao acesso a espaços, informações e serviços. A interpretação articulada desse dispositivo com as definições

de barreiras apresentadas no artigo 3º permite compreender que a acessibilidade não deve ser tratada como concessão eventual, mas como uma dimensão da própria organização institucional. Isso significa que a possibilidade de participação dos sujeitos não pode permanecer condicionada exclusivamente à sua capacidade de encontrar soluções individuais para superar obstáculos produzidos pelos serviços que deveriam assegurar seus direitos (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

Esse deslocamento apresenta consequências importantes para a compreensão da autonomia. Eliminar uma barreira comunicacional não significa simplesmente tornar determinada mensagem mais fácil de ser transmitida. Significa criar condições para que a pessoa possa acessar a informação, interpretá-la, formular perguntas, manifestar dúvidas, posicionar-se e participar das decisões que envolvem sua própria vida. A pessoa surda que consegue estabelecer comunicação diretamente por Libras pode ampliar suas condições de interação com a instituição. Da mesma forma, uma pessoa cega que acessa documentos por leitores de tela pode consultar informações com maior independência. Uma pessoa que encontra informações organizadas em linguagem simples pode compreender melhor seus direitos e os procedimentos que deverá realizar. A comunicação aumentativa e alternativa, por sua vez, pode possibilitar que pessoas com diferentes necessidades comunicacionais expressem escolhas e participem das interações institucionais.

Nesse aspecto, os incisos II, III e IV do artigo 4º apresentam medidas concretas voltadas à acessibilidade comunicacional, ao preverem a nomeação de tradutores e intérpretes de Libras nas situações especificadas pela normativa, a nomeação ou permissão de utilização de guia-intérprete quando houver pessoa surdocega no processo e a oferta de atendimento ao público em Libras. O § 2º do mesmo artigo estabelece, ainda, que os ser-

viços de tradução e interpretação ou guia-interpretação devem ser custeados pela administração dos órgãos. A leitura desses dispositivos evidencia que a eliminação das barreiras comunicacionais requer responsabilidades institucionais concretas, não podendo depender exclusivamente dos recursos pessoais ou financeiros dos usuários (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

Do ponto de vista analítico, essas determinações permitem problematizar uma dimensão importante das relações de poder presentes nos atendimentos institucionais: quem dispõe das condições necessárias para compreender e manifestar-se participa de maneira distinta daquele que encontra obstáculos para acessar informações ou expressar suas decisões. Portanto, a autonomia não deve ser compreendida como uma característica exclusivamente individual, mas também como uma possibilidade construída nas relações entre os sujeitos e as condições de acessibilidade oferecidas institucionalmente.

A acessibilidade comunicacional constitui, portanto, uma condição relevante para o exercício da autonomia, embora a oferta de recursos acessíveis não elimine, isoladamente, as desigualdades presentes nas relações institucionais. Sua efetivação exige considerar também os procedimentos, as práticas profissionais e as condições concretas de participação dos usuários.

A análise permite, ainda, compreender que a eliminação das barreiras não se esgota na disponibilização de tecnologias e recursos comunicacionais. O artigo 7º da Resolução estabelece que as ações de acessibilidade e inclusão devem considerar planejamento, previsão orçamentária, articulação entre os setores envolvidos, monitoramento e avaliação. Esse dispositivo demonstra que a responsabilidade institucional também se expressa na continuidade e na organização das medidas adotadas. Sob essa perspectiva, a acessibilidade comunicacional precisa

integrar o funcionamento dos órgãos do Poder Judiciário, evitando que sua concretização dependa exclusivamente de iniciativas individuais, pontuais ou emergenciais (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

Diante dos dispositivos examinados, compreende-se que as barreiras comunicacionais, tecnológicas e atitudinais não representam apenas dificuldades operacionais, mas podem atuar como mecanismos de restrição à participação e ao exercício dos direitos. A articulação entre Freire (1996), Santos (2008) e a Resolução CNJ nº 401/2021 permite reconhecer que linguagem, autonomia e relações de poder estão vinculadas às condições sociais e institucionais de acesso à informação. Conclui-se que a acessibilidade comunicacional constitui uma responsabilidade institucional fundamental para que as pessoas com deficiência possam compreender informações, expressar escolhas e participar das decisões relacionadas à própria vida. Essa compreensão conduz à categoria seguinte, dedicada à multimodalidade e às contribuições dos multiletramentos para o acesso à justiça e à educação inclusiva.

CATEGORIA 3 – MULTILETRAMENTOS, ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL E PARTICIPAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O ACESSO À JUSTIÇA E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A terceira categoria articula a multimodalidade, os multiletramentos e a acessibilidade comunicacional, buscando compreender suas implicações para a participação das pessoas com deficiência no âmbito do Poder Judiciário. A análise da Resolução CNJ nº 401/2021 evidencia que a comunicação institucional não se restringe à linguagem escrita convencional, uma vez que o acesso às informações e aos procedimentos pode ocorrer mediante diferentes modalidades de representação e produção de sentidos.

No cotidiano das instituições jurídicas, os sujeitos interagem com documentos impressos e digitais, informações orais, imagens, vídeos, sistemas eletrônicos, aplicativos e diferentes recursos tecnológicos, constituindo ambientes comunicacionais marcados pela coexistência de múltiplas linguagens.

À luz do New London Group (1996), a multiplicidade das formas comunicacionais presentes na normativa pode ser interpretada a partir da articulação entre diversidade sociocultural e multimodalidade. Essa perspectiva possibilita analisar em que medida os dispositivos do documento reconhecem diferentes formas de produção e interpretação de sentidos, sem pressupor a centralidade de um único padrão comunicacional. A multimodalidade permite, portanto, compreender que os processos comunicativos envolvem diferentes formas de representação, cuja utilização se relaciona aos contextos sociais e às condições de participação dos sujeitos.

Essa compreensão encontra correspondência no artigo 3º, inciso VII, da Resolução CNJ nº 401/2021, que contempla, em sua definição de comunicação, diferentes línguas, sistemas de escrita, modalidades comunicacionais e recursos tecnológicos. O artigo 4º, inciso I, complementa essa disposição ao estabelecer a implementação de meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, incluindo Libras, Braille, audiodescrição, subtitulação e comunicação aumentativa e alternativa (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

A articulação entre os artigos 3º e 4º evidencia que a acessibilidade comunicacional exige considerar as especificidades linguísticas e semióticas dos recursos utilizados. Sob a perspectiva dos multiletramentos, sua relevância não reside apenas na diversificação dos suportes informacionais, mas na ampliação das possibilidades de interação e produção de sentidos nos diferentes contextos institucionais.

Rojo (2009), ao discutir os letramentos múltiplos, a escola e a inclusão social, contribui para reconhecer que a multiplicidade cultural e semiótica constitui uma característica das próprias práticas comunicativas contemporâneas. Sob essa perspectiva, a diversidade das linguagens não deve ser compreendida como uma excepcionalidade decorrente da presença das pessoas com deficiência, mas como dimensão constitutiva das relações sociais. A acessibilidade comunicacional evidencia, entretanto, a necessidade de que as instituições reconheçam essa diversidade em seus procedimentos, documentos e formas de atendimento.

A análise da normativa permite, assim, estabelecer uma distinção entre igualdade e uniformidade. Garantir condições equitativas de participação não significa disponibilizar necessariamente os mesmos recursos para todos os sujeitos, mas assegurar que diferentes necessidades comunicacionais sejam reconhecidas na organização institucional. Sob a perspectiva dos multiletramentos, essa compreensão questiona a centralidade de um único padrão de comunicação e amplia as possibilidades de acesso e produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem.

No âmbito do acesso à justiça, essa discussão assume particular relevância, uma vez que a presença física ou formal do sujeito em uma instituição não assegura, por si só, sua participação efetiva. Para acompanhar procedimentos, compreender decisões, manifestar dúvidas, formular questionamentos e expressar escolhas, é necessário que as informações sejam disponibilizadas em condições acessíveis. Uma pessoa pode ingressar em um fórum ou acessar um sistema eletrônico e, ainda assim, encontrar obstáculos que comprometam sua compreensão das informações ou sua possibilidade de comunicação com os profissionais envolvidos.

Essa interpretação encontra respaldo no artigo 12, incisos II e III, da Resolução, que prevê a disponibilização de recursos humanos e tecnológicos destinados ao atendimento em igualdade de condições, bem como o acesso a informações e a recursos de comunicação acessíveis. O artigo 4º, inciso XIII, também estabelece a adequação dos procedimentos judiciais para assegurar a acessibilidade isonômica aos serviços da justiça e a prestação jurisdicional sem barreiras (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

A articulação entre esses dispositivos permite identificar que a acessibilidade comunicacional não se limita à oferta de instrumentos destinados ao recebimento de informações, mas integra as condições necessárias para a participação dos sujeitos nos procedimentos institucionais. Nesse sentido, a democratização da linguagem jurídica constitui uma dimensão importante da democratização do acesso aos direitos, uma vez que compreender informações e dispor de condições para manifestar-se interfere diretamente nas possibilidades de atuação dos cidadãos.

A implementação dessas diretrizes, entretanto, não depende exclusivamente da disponibilização pontual de tecnologias assistivas, materiais acessíveis ou profissionais especializados. Exige planejamento institucional, formação continuada, organização dos atendimentos, adequação dos sistemas digitais e revisão das práticas que possam produzir barreiras comunicacionais e atitudinais. Essa responsabilidade encontra respaldo nos artigos 17 e 19 da Resolução, que estabelecem medidas relacionadas à capacitação de magistrados, servidores e profissionais de diferentes áreas para o atendimento às pessoas com deficiência e para a aplicação das normas e tecnologias de acessibilidade. O artigo 22 também prevê a existência de unidades permanentes destinadas ao planejamento, à implementação e ao monitoramento das ações de acessibilidade e inclusão (Conselho Nacional de Justiça, 2021).

A articulação entre formação profissional, tecnologias assistivas e procedimentos institucionais constitui uma condição para a operacionalização dessas diretrizes. A existência de recursos acessíveis, isoladamente, não assegura sua utilização adequada, tornando necessário integrar conhecimentos técnicos e práticas comunicacionais às rotinas dos serviços judiciários.

As concepções identificadas na normativa permitem, ainda, estabelecer aproximações com o campo da educação inclusiva. Cabe destacar que essa relação constitui um desdobramento interpretativo da investigação, uma vez que a Resolução CNJ nº 401/2021 tem como objeto específico a acessibilidade e a inclusão nos órgãos do Poder Judiciário, não regulamentando diretamente a organização das práticas pedagógicas escolares. Entretanto, os princípios relacionados à diversidade das linguagens, à eliminação de barreiras e à responsabilidade institucional possibilitam reflexões que dialogam com os desafios enfrentados pelas instituições educacionais.

Assim como as instituições jurídicas, os espaços educacionais são atravessados por práticas sociais de linguagem, nas quais os sujeitos mobilizam diferentes conhecimentos, repertórios culturais e modalidades de comunicação. Ler, escrever, interpretar imagens, utilizar recursos tecnológicos, compreender orientações, participar de atividades e produzir conhecimentos constituem ações presentes nos processos de ensino-aprendizagem, cuja realização depende também das condições de acessibilidade oferecidas institucionalmente.

A perspectiva dos multiletramentos permite problematizar práticas pedagógicas organizadas exclusivamente a partir da centralidade da escrita alfabética, do texto impresso, da oralidade convencional e de formas padronizadas de demonstração da aprendizagem. Isso não significa desconsiderar a importância da leitura e da escrita, mas reconhecer que diferentes modalida-

des de representação podem integrar os processos educativos, ampliando as possibilidades de acesso, interação e produção de conhecimentos. Libras, Braille, recursos visuais, audiodescrição, comunicação aumentativa e alternativa e tecnologias digitais, respeitadas suas finalidades específicas, podem constituir mediações relevantes para a participação dos estudantes.

A aproximação entre os campos jurídico e educacional permite identificar desafios comuns relacionados à construção de condições de participação. Enquanto no Poder Judiciário a acessibilidade comunicacional interfere nas possibilidades de compreensão dos procedimentos e exercício dos direitos, no contexto educacional relaciona-se às mediações necessárias para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Em ambos os espaços, a organização institucional exerce papel fundamental na identificação e superação das barreiras que restringem a participação dos sujeitos.

Outro aspecto comum refere-se à responsabilidade institucional pela construção dessas condições. No campo educacional, a inclusão não pode permanecer condicionada exclusivamente ao esforço individual do professor, assim como a acessibilidade no Poder Judiciário não pode depender apenas da iniciativa isolada de determinado servidor. A organização de condições de participação exige planejamento coletivo, formação profissional, recursos acessíveis e compromisso institucional com a eliminação das barreiras existentes.

A principal contribuição desta categoria consiste em evidenciar que os multiletramentos oferecem possibilidades teóricas para compreender a acessibilidade comunicacional como dimensão constitutiva da participação social, articulando a diversidade cultural e linguística aos diferentes modos de produção de sentidos. A análise dos dispositivos da Resolução CNJ nº 401/2021 demonstra que o reconhecimento da multimodalidade precisa

estar relacionado à organização de condições institucionais que possibilitem não apenas o recebimento de informações, mas também sua compreensão, interpretação e utilização nas relações sociais e jurídicas. As aproximações estabelecidas com a educação inclusiva reforçam, como desdobramento interpretativo, que a participação depende das condições oferecidas para que os sujeitos possam comunicar-se, interagir e produzir conhecimentos. Nesse sentido, a acessibilidade comunicacional ultrapassa a dimensão instrumental dos recursos e constitui uma condição relevante para o exercício dos direitos e para a eliminação das barreiras à participação.

CONCLUSÃO

Este capítulo teve como objetivo analisar as práticas de linguagem e de acessibilidade comunicacional presentes na Resolução CNJ nº 401/2021, à luz dos conceitos de letramento, letramentos, letramento crítico, letramentos múltiplos e multiletramentos. A abordagem qualitativa e documental possibilitou compreender que a normativa contempla uma perspectiva de acessibilidade que ultrapassa a disponibilização de recursos técnicos, ao estabelecer diretrizes relacionadas à eliminação de barreiras comunicacionais, tecnológicas e atitudinais e à ampliação das condições de participação das pessoas com deficiência no âmbito do Poder Judiciário brasileiro.

A análise desenvolvida nas três categorias evidenciou que a acessibilidade comunicacional precisa ser compreendida em sua relação com as práticas sociais de linguagem e com as condições institucionais de acesso à informação. A primeira categoria demonstrou que o reconhecimento de diferentes línguas, sistemas de escrita e recursos acessíveis favorece a participação dos sujeitos nas práticas de letramento jurídico, sem que esses elementos sejam compreendidos como manifestações equiva-

lentes de letramento. A segunda categoria permitiu identificar que as barreiras comunicacionais, tecnológicas e atitudinais não constituem apenas dificuldades operacionais, mas podem expressar desigualdades nas relações entre os sujeitos e as instituições, interferindo nas possibilidades de autonomia e exercício de direitos. A terceira categoria, por sua vez, evidenciou que a multimodalidade e os multiletramentos oferecem possibilidades teóricas para compreender a diversidade dos modos de produção de sentidos e suas implicações para a participação institucional.

O diálogo entre os estudos dos letramentos, a perspectiva crítica da linguagem e o modelo social da deficiência permitiu reconhecer que o acesso às informações não depende exclusivamente dos conhecimentos ou das características individuais dos sujeitos, mas também das condições oferecidas pelas instituições. Nesse sentido, a acessibilidade comunicacional constitui uma responsabilidade institucional relacionada ao reconhecimento das diferenças e à construção de condições equitativas de participação. No âmbito do Poder Judiciário, essa compreensão evidencia que democratizar a linguagem jurídica significa também ampliar as possibilidades de compreender documentos, acompanhar procedimentos, formular questionamentos e manifestar escolhas.

As aproximações estabelecidas com a educação inclusiva constituíram um desdobramento interpretativo dos resultados, permitindo reconhecer que, tanto no campo jurídico quanto no educacional, a presença dos sujeitos nas instituições não assegura, por si só, sua participação efetiva. A inclusão demanda condições de comunicação, interação e produção de sentidos que considerem a diversidade dos sujeitos, respeitando suas especificidades e reconhecendo a responsabilidade das instituições pela eliminação das barreiras existentes.

Cabe destacar, entretanto, que os resultados desta investigação se restringem à análise das diretrizes e concepções identificadas na Resolução CNJ nº 401/2021, não permitindo afirmar como essas disposições vêm sendo efetivamente implementadas nos diferentes órgãos do Poder Judiciário brasileiro. A concretização da acessibilidade comunicacional depende de processos institucionais contínuos, envolvendo formação dos profissionais, disponibilização de recursos acessíveis, planejamento, revisão dos procedimentos e monitoramento das ações desenvolvidas. Investigações futuras poderão aprofundar essa discussão mediante a análise das condições de implementação da normativa, considerando as experiências das próprias pessoas com deficiência e as práticas desenvolvidas nas instituições de justiça.

Conclui-se que a articulação entre os estudos dos letramentos, a perspectiva crítica da linguagem e o modelo social da deficiência possibilita compreender a acessibilidade comunicacional como dimensão constitutiva do acesso à justiça. A contribuição da investigação reside em evidenciar que a democratização das práticas de linguagem no Poder Judiciário exige reconhecer a pluralidade comunicacional dos sujeitos e transformar as condições institucionais que interferem no exercício de seus direitos. Entre a existência formal das garantias normativas e sua efetivação, encontra-se a necessidade de assegurar condições para que as pessoas com deficiência possam compreender informações, manifestar escolhas, participar dos procedimentos e exercer sua autonomia.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1797. Acesso em: 29 set. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução nº 401, de 16 de junho de 2021**. Dispõe sobre o desenvolvimento de diretrizes de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos órgãos do Poder Judiciário e de seus serviços auxiliares e regulamenta o funcionamento de unidades de acessibilidade e inclusão. Brasília, DF: CNJ, 2021. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3987. Acesso em: 29 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://www.isepe.edu.br/images/biblioteca-online/pdf/educacao/FREIRE_Paulo_Pedagogia_da_Autonomia.pdf. Acesso em: 29 set. 2026.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Os_significados_do_letramento.html?id=nNATAAAACAAJ. Acesso em: 29 set. 2026.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. DOI: https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u. Disponível em: https://meridian.allenpress.com/her/article/66/1/60/31673/A-Pedagogy-of-Multiliteracies-Designing-Social. Acesso em: 29 set. 2026.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Disponível em: https://www.parabolaeditorial.com.br/letramentos-multiplos---escola-e-inclusao-social-22704715. Acesso em: 29 set. 2026.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501-519, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/SDWpCmFGWGn69qtRhdqqGSy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Disponível em: https://bds.unb.br/handle/123456789/440. Acesso em: 29 set. 2026.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=R0UdWQ5thf8C. Acesso em: 29 set. 2026.

Aprendendo a ensinar: contribuições do Pibid na vida acadêmica

Cristiane Nunes Boabaid Espírito Santo

INTRODUÇÃO

As experiências relatadas neste capítulo foram vivenciadas durante a minha formação acadêmica no curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), já concluído, como bolsista do PIBID, sob a orientação do Professor Doutor Anderson Simão Duarte. Essas experiências foram apresentadas no Seminário de Educação (SEMIEDU) da UFMT, em sua 24ª edição, em 2016, e em sua 27ª edição, em 2017. O texto que ora se apresenta é uma versão ampliada e revisada desses trabalhos, reunidos aqui em um único capítulo.

O objetivo deste trabalho foi compreender como se aprende e se agrega saberes coletivos, colaborando com a elaboração de formas de inclusão, na perspectiva das possibilidades gratificantes de desenvolvimento dentro da instituição, que nos enriquece na vida acadêmica, profissional e pessoal. Coaduna, nessa perspectiva, a ideia freireana de que "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2013, p. 47).

A princípio, o estudante é tentado a adotar uma visão meramente profissional de um curso do tipo Letras-Libras; contudo, com o tempo, aprende que as possibilidades oferecidas são muito amplas, de modo que, por meio, por exemplo, de projetos extracurriculares, entre tantos outros, proporcionam-lhe não apenas conhecimento, mas também maturidade estudantil e visão ampliada.

Parte deste estudo foi realizada a partir da experiência vivenciada no dia 04 de agosto de 2016 na escola CEAADA, durante a aula de português, ministrada pela professora Camélia[1]. Tivemos o objetivo de perceber, avaliar e buscar propostas para diminuir as dificuldades e limitações desses alunos e dos professores na sala de aula e fora dela. Ao mesmo tempo tivemos um retorno muito gratificante desses alunos que nos proporcionaram o aprendizado da LIBRAS e seus classificadores, bem como de suas superações diante das limitações.

PIBID: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO EFICAZ

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID)[2] teve início em 2007, sendo implementado primeiramente nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. O resultado foi tão satisfatório e o crescimento tamanho que, em 2009, o programa passou a atender toda a Educação Básica, alcançando também a educação de jovens e adultos, indígenas e quilombolas, de modo que se encontravam cadastrados, no referido ano, 3.088 bolsistas de 43 instituições federais de ensino superior. Já em 2014, com o desenvolvimento e estruturação contínua do programa, havia o satisfatório número de 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campos de 284

1 Para preservar a identidade dos participantes, os nomes de alunos e de profissionais do CEAADA mencionados neste capítulo são pseudônimos, escolhidos entre nomes de flores.

2 Segundo pesquisa pelo site oficial da CAPES, no endereço eletrônico da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Disponível em: http://www.capes.gov.br. Acesso em: 04 de julho de 2017.

instituições formadoras públicas e privadas. O PIBID não é simplesmente um programa de bolsas é uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.

Com o objetivo principal de nortear o discente em relação à função profissional da docência, o PIBID traz em sua formação prática, reuniões semanais, seminários e estágios supervisionados bagagens fundamentais ao acadêmico para uma docência qualificada.

O processo de formação do PIBID mostra-se eficaz, pois, além de incentivar financeiramente o aluno, que, por esse motivo, pode investir no seu aprendizado, proporciona também, por meio do estágio, a convivência mútua e o compartilhamento de experiências entre os alunos e os professores que atuam nas escolas públicas.

As reuniões aconteciam nas segundas, quartas e quintas-feiras, subdividindo-se sequencialmente em grupos de estudos, aulas de Libras no curso de Pedagogia e, por último, eram realizadas as aulas práticas, por meio das quais os "PIBIDIANOS" participavam efetivamente das atividades curriculares do Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao deficiente Auditivo (doravante CEAADA), em conjunto com os professores da referida instituição.

Essa dinâmica proporcionava a vivência efetiva da realidade estudantil, que, em boa parte, apresentava dificuldades internas e, principalmente, externas ao contexto escolar, uma vez que a vida social dos estudantes interfere diretamente em todo o processo educacional com impactos na aprendizagem e no psicológico.

ESPAÇOS DOS SABERES: UFMT E CEAADA

Mundos paralelos, mas extremamente diferentes e ao mesmo tempo interligados, estabeleciam-se através do PIBID, com a Universidade Federal de Mato Grosso e o CEAADA. Essa conexão entre esses dois mundos construía uma ponte fundamental para as relações profissionais e educacionais.

Isso ocorria porque acadêmicos da UFMT do curso de Letras-Libras, Licenciatura tinham a oportunidade de conhecer, colaborar e conviver num espaço de saber muito diferenciado, onde se evidenciavam fragilidades culturais, sociais, financeiras e de conhecimento científicos. Nesse espaço, o estudante tinha a oportunidade de desenvolver acadêmica e profissionalmente uma postura mais sensível às questões locais, uma vez que adentrava uma escola especializada em uma linha não hegemônica, representada por um grupo de minoria social.

O CEAADA está localizado na Av. General Vale Nº 189, Bairro Bandeirantes, Cuiabá-MT. Funcionava em regime de externato com dois turnos de atendimento aos alunos com surdez a partir dos primeiros anos de vida, dando prioridade ao estímulo auditivo, a fala, a linguagem e o acesso a sua língua materna LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais respeitando a cultura do surdo.

Atendia crianças de 0 a 3 anos na estimulação precoce, de 4 anos no Pré I e com 5 anos no Pré II. Tinha os nove anos de Ensino Fundamental organizados por Ciclos de Formação Humana compreendidos em três ciclos: infância; Pré-adolescência; Adolescência. Essa forma de organização estava regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. Tinha também a Educação de Jovens e Adultos, Surdo cegueira e Cegos. A faixa etária dos alunos naquele ano (2016) era entre 06 e 60 anos.

A proposta pedagógica enfatizava o desenvolvimento social humano e o papel da escola definida enquanto agente na apropriação da experiência cultural. O CEAADA contava com uma equipe de educadores, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, assistente social, entre outros profissionais.

Quanto à relação entre processos de interação e formação social, Rey (2005) assinala que

> [a] comunicação gera processos permanentes de significação e sentido que não podem ser explicados por uma visão do social como espaço homogêneo. O social é um espaço heterogêneo e parte dessa heterogeneidade é a composição individual diferenciada de todo espaço social. A ruptura da dicotomia entre o social e o individual, condição essencial para compreendermos a subjetividade social, passa pela compreensão dos processos de singularização contraditórios que, de forma permanente, se desenvolvem em todo espaço social (Rey, 2005, p. 133).

Também, no CEAADA, essas particularidades evidenciavam-se. A vivência acadêmica e profissional, nesse espaço, ensinou que cada indivíduo é único em sua sabedoria, individualidade e em seu ritmo de aprendizado. Por isso, a atuação nele requeria um cuidado extremoso, pois cada ser traz o seu próprio contexto sócio-histórico e cultural, cada aluno desenvolve-se e aprende no seu próprio tempo e à sua maneira. A esse respeito, Vygotsky (1994) ensina que

> [u]m aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, (...) desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar

> somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 1994, p. 101).

A interação entre universidade, escola e aluno, proporcionou um aprendizado contínuo e proximal, possibilitando uma convivência saudável e gratificante para todos.

EXPERIÊNCIAS: COMPARTILHAR SABERES E COMPETÊNCIAS

Saberes e competências são inerentes a toda pessoa, ou seja, essas dimensões perpassam desde uma simples e genuína brincadeira de criança até os estudos acadêmicos. Assim, em qualquer dimensão humana sempre haverá ações a serem compartilhadas. Essa prática é extremamente gratificante e recompensadora, se utilizada como hábito diário. Sabe-se que o ser humano aprende sempre mais do que ensina, pois o ensinamento parte de única pessoa, já o aprendizado advém de todas, desde uma criança inocente até a sabedoria de um idoso. Para Rey:

> Qualquer experiência humana está constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito (Rey, 2005, p. 127).

Neste mesmo sentido que observa o autor, percebemos a família presente como um elemento de sentido na forma em que uma criança se depara com o aprendizado, em que uma condição familiar é responsável pela aparição de um conjunto de emoções e processos simbólicos, que marcam de forma particular a qualidade do aprendizado.

O programa PIBID possibilitou aos estudantes adquirir competências a partir do aprendizado obtido com professores graduados e especializados; ao mesmo tempo, o estágio supervisionado proporcionou-lhes saberes e competências adquiridas através da convivência com professores e alunos na prática da sala de aula. Nesse sentido, o programa é um meio pelo qual se busca a articulação entre teoria e prática.

METODOLOGIA

Adotou-se, para a realização deste trabalho, a pesquisa qualitativa por ser mais condizente com o tratamento de dados e informações centrado na interpretação de comportamentos e expectativas que pudessem colaborar para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do programa e de todas as pessoas envolvidas, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional.

No que se refere às experiências vivenciadas em sala de aula, adotou-se o estudo de caso como modalidade de pesquisa. A estratégia utilizada nesse momento foi a dos projetos didáticos, como alternativa no desenvolvimento de conceitos da disciplina de Português com alunos da 8ª Série do Ensino Fundamental, 1º e 3º Ano do Ensino Médio.

As atividades foram desenvolvidas e registradas minuciosamente em livro ata e em fotos, de modo que as informações coletadas pudessem ser discutidas nas reuniões e os resultados obtidos fossem aplicados nas aulas práticas da pedagogia e nas do CEAADA.

Três dias semanais eram dedicados ao PIBID. Nas segundas-feiras, realizava-se um grupo de estudos linguísticos, o qual fazia análises de discurso e de palavras dentro de um significado maior. Nesse momento, discutiam-se, analisavam-se e fomenta-

vam-se as necessidades linguísticas do grupo, em um ambiente da língua, do próprio estudo.

A subjetividade explica o caminho, os fragmentos do acerto, mostra aos estudantes qual caminho enveredou o aluno na "má" conduta. De acordo com Rey (2005, p. 136),

> [o] sujeito individual está constituído pela subjetividade social e, por sua vez, é um dos momentos constituintes daquela por meio das sequências de suas ações criativas dentro do tecido social em que atua. O sujeito representa a singularização de uma história irrepetível, capaz de "captar" elementos de subjetividade social que somente serão inteligíveis ao conhecimento por meio da construção de indicadores singulares presentes nas expressões individuais (Rey, 2005).

Nas quartas-feiras, os estudantes assistiam às aulas de Libras, que eram parte do curso de pedagogia e ministradas pelo Professor Doutor Anderson Simão Duarte, orientador do PIBID. Nessas aulas, eram realizados estudos e leituras aprofundadas sobre a LIBRAS. Nelas, também se aprendiam as práticas pedagógicas e metodológicas de ministrar aulas, elaborar avaliações, realizar os ajustes do planejamento para executar o plano de aula e, também, conviver com as conquistas e os desafios dentro de um ambiente escolar. Era nesta fase que o professor discutia com os PIBIDIANOS e verificava em que medida o objetivo do trabalho havia sido alcançado.

Nas quintas-feiras, as atividades eram desenvolvidas no CEAADA. Durante a manhã, o estudante PIBIDIANO permanecia em uma sala de aula, auxiliando um professor. Sua função era estudar e não ministrar aula, pois ainda não se encontrava em fase de estágio, mas de vivência de prática e didática no contexto escolar, em um ambiente voltado totalmente a crianças

com surdez e, às vezes, com outras dificuldades motoras e/ou mentais.

Os comprometimentos físicos ou mentais não impossibilitam a criança de aprender, de vivenciar com o outro. Assim, na condição de aprendizes, os PIBIDIANOS desenvolviam um olhar para o sujeito como um todo e não para a sua deficiência. Nestes momentos, o estudante aprendia quão gratificante é estar em um ambiente alheio, o qual pode não somente contemplar, mas também nele se inserir socialmente, desde que seja afetivo e efetivo no atendimento e na assistência aos colaboradores deste contexto ao qual passa a pertencer e fazer parte de sua superação.

Acredita-se que os fenômenos socioculturais relativamente estáveis, como as formas habituais do pensamento, as representações sociais, a linguagem, tradições e paradigmas científicos, todos fazem parte de um ambiente social no qual as pessoas vivem, e este meio é reconstituído através das atividades individuais, como linguagem, pensamentos e ações.

Estar no CEAADA, por meio da UFMT, com grupo de estudo proporcionava ao estudante crescimento a cada instante que dividia um *habitat* de saberes. Compartilhar conhecimentos e práticas tornava o estudo prazeroso e a vivência acadêmica agradável, não fazendo separação de cada ideologia vivida.

Nessa perspectiva, destaca-se a aprendizagem singular. Sobre essa questão aplicada aos estudos linguísticos, Bakhtin (2013) oferece um enunciado exemplar:

> Ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra" para isso, constrói um texto em que a questão metodológica se coloca com a finalidade de ajudar, ao mesmo tempo, o professor e o aluno: Seria preciso fazer com que os alunos tomassem

> gosto por ela, forçá-los a apreciar o período composto sem conjunção como um meio de expressão linguística excelente, por meio de uma minuciosa análise estilística das particularidades e vantagens dessa forma (Bakhtin, 2013, p. 14).

A vivência proporcionada pelo programa PIBID possibilitou uma formação mais sólida e adequada ao estudante e futuro professor. Essa experiência prévia pode modificar e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e prepará-lo para participar de maneira responsável e coerente do processo de formação pessoal e acadêmico dos seus alunos.

RELATANDO MINHA EXPERIÊNCIA NO CEAADA

Para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes de alunos e de profissionais do CEAADA mencionados neste relato são pseudônimos, escolhidos entre nomes de flores.

Tivemos uma breve reunião com a psicopedagoga do CEAADA Magnólia, que orientou e encaminhou os pibidianos para as salas de aula. Fui designada para a sala de português do oitavo ano, ministrada pela professora substituta Camélia, que havia começado seu trabalho naquela semana, encontrando grandes dificuldades para montar seu planejamento e domínio de sala de aula, uma vez que ainda não havia se adaptado à rotina deles.

Dos dez alunos desta série, estavam presentes Narciso, Jacinto, Açucena, Lírio, Violeta, Girassol e Cravo. Pude perceber já de início uma grande indisciplina, entravam após o sinal, não pediam licença para a professora e conversavam por meio de sinais, o tempo todo. Outra dificuldade era com relação ao domínio da Libras, utilizando predominantemente os gestos e o português era precário.

Dando início as atividades, a professora pediu que formulassem uma frase com a palavra família, foi uma dificuldade enorme, pois não conseguiram contextualizar a frase. Uma das alunas formulou assim: "Cuiabá precisa de chuva, o clima está ruim." Seu colega não conhecia a palavra clima, a professora explicou. Neste tempo, a atividade com a palavra família, já estava perdida.

Na sequência, abordou o tema *bullying*, na ânsia de explicar uma dúvida do outro aluno. Mais um assunto que não estava no planejamento do dia. A aula acabou nesta hora, e vieram os alunos do primeiro ano.

Antúrio, 28 anos; Dália 39; Margarida 49; Gerânio, 24; Crisântemo, 18; naquela sala o domínio da Libras era ainda menor, a comunicação em sala era precária dificultando o aprendizado do português. Era necessária a introdução da matéria de base, não condizente com a série em que se encontravam. Portanto, o assunto abordado nesta sala foi o mesmo da oitava série, a família, mais uma vez, sem sucesso.

Nitidamente preocupada, desestimulada e chateada, a professora se preparou para receber os alunos do terceiro ano do ensino médio. Aquela sala recebia além dos alunos surdos, outras deficiências também. Lótus de 48 anos, Hortênsia com 20, Amaranto 23, Orquídea de 17, Jasmim 36 e Hibisco com 35 anos. Dando continuidade a matéria aplicada anteriormente, o assunto desta vez, foi encontro consonantal. Um conteúdo presente nos cadernos de todos, mas sem conhecimento de nenhum deles, eram meramente "copiantes", não conseguiam distinguir as vogais das consoantes.

Fora as dificuldades naturais do aluno, percebi que a falta de estrutura e investimentos contribuía para esta grande calamidade. Se tratando de alunos surdos, o visual deve estar sempre presente. Não havia computadores com internet, não funcionava

o retroprojetor. A escola contava apenas com uma sala de vídeo para todos os alunos.

No final da aula, voltamos para a sala dos professores, e tivemos um breve diálogo com a psicopedagoga Magnólia, que nos alertou a termos paciência e cautela com as dificuldades dos alunos que iam além da surdez, tinham outras deficiências e grandes problemas de autoestima, para dessa forma, podermos somar.

Agradeceu nossa presença, pois tinha consciência da importância da nossa colaboração e em contrapartida da nossa oportunidade de aprendizado e convivência com estes alunos. Ao final, depois deste relatório esboçado, nos pediu ética nos comentários e opiniões, e respeito e silêncio ao que acontecia na escola. Uma forma de nos impedir de buscar ajudas ou melhorias, tornando o relatório desnecessário.

SOMOS TODOS DIFERENTES

O relato apresentado acima nos mostra a grande oportunidade de troca de experiências entre Estudantes Universitários, professores e alunos da instituição.

Compreendemos com isso, que todos, alunos, professores, funcionários, nós acadêmicos e até mesmo a instituição e o estado, temos limitações e dificuldades, cada um na sua individualidade, que precisam ser respeitadas. Partindo do princípio de que somos todos diferentes, muitas vezes vivemos presos às raízes do comodismo, querendo transformar o nosso meio, naquilo que acreditamos ser o correto. Muitas vezes, não dando a devida oportunidade de conhecer e aprender com as experiências do outro.

Observando a dificuldade dos alunos adultos com sua linguagem da comunidade surda (somente gestos), percebemos que ainda não haviam se adaptado a Língua brasileira de sinais, causando muita dificuldade no aprendizado em geral, a falta de conhecimento da LIBRAS e do português, prejudicava

a comunicação do professor com o aluno. Isso acarretava a falta de concentração e interesse, tornando os alunos indisciplinados, não respeitavam o professor em sala e causavam insegurança na forma de ensino.

Vale salientar porém, que esse era um projeto válido e o único gratuito em Mato Grosso, seu currículo escolar era bem preparado, seus profissionais na medida do possível eram empenhados, suas atividades e projetos eram executadas, mas a falta de estrutura física, material didático adequado e interesse do estado, prejudicavam o bom funcionamento desta instituição.

Acredito que essa iniciativa do PIBID foi um grande avanço para a colaboração da aprendizagem dos alunos, a recíproca é verdadeira. Mas poderíamos fazer mais, como por exemplo a elaboração de um projeto de divulgação do projeto e cadastramento de voluntários, como professores de reforço, psicólogo para motivação dos profissionais, aula de música, teatro e esportes.

Dessa forma conseguiríamos diminuir o impacto que gera da sociedade em relação aos diferentes, ao mesmo tempo incluir os deficientes auditivos e visuais com os demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TROCA DE APRENDIZAGEM

> "A vida humana é limitada, mas o conhecimento é ilimitado" (Chuang Tzu)[3]

Quanto ao impacto do programa PIBID na formação inicial de estudantes de Letras-Libras, Licenciatura, a dinâmica de realização das atividades e o processo de interação em que ocorreram indicaram resultados positivos no sentido de fazer o estudante compreender a construção de conhecimento como um compartilhar saberes coletivo e o ensino como uma prática pedagogicamente sensível.

3 Frase atribuída ao pensador chinês Chuang Tzu (Zhuangzi), presente no capítulo 3 da obra clássica que leva o seu nome.

Defende-se que esse processo de conhecimento, bem como de crescimento pessoal e profissional, decorreu da motivação do estudante PIBIDIANO advinda do reconhecimento do aluno e da satisfação do orientador.

Na subjetividade não se faz o recorte de certo e errado, mas adaptam-se as situações no contexto do *habitat* em que se encontram os sujeitos envolvidos. Nessa direção, Freire (2013) ensina que:

> Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (Freire, 2013 p. 74-75).

Neste trabalho, destaca-se a inserção como um princípio adequado, que implica decisão, escolhas e intervenção na realidade em que se vive e, por meio desta, busca-se a compreensão dos saberes, dos estudos, das escolhas próprias. Para isso, é preciso sensibilidade e disciplina, pois o êxito vem com transformação diária em uma dinâmica em que se articulam saberes advindos da prática com conhecimento construído na academia.

Por meio deste projeto esperou-se contribuir para o desenvolvimento de aprendizagem coletivas, oferecendo ao aluno surdo, possibilidades de desenvolvimento dentro de um ambiente natural na sociedade em que vive, motivando suas capacidades e potencialidades necessárias para se sentir seguro valorizando a si mesmo e aos outros. Esperávamos assim, que a escola fosse muito mais que um lugar onde se adquire conhecimento. Que fosse um local de formação contínua, tanto para o aluno surdo como

para o graduando, estagiário do PIBID, que por sua vez recebia muito mais do que o carinho desses alunos, mas uma experiência de vida e profissional adequada ao curso Letras Libras.

Acumulamos conhecimento, mas nunca o deixamos de lado, pois desde que a informação é adquirida não se perde, mas sim, acrescentamos cada dia com vivencias com o outro e isso nos faz melhorar, aperfeiçoar esse conhecimento. Agregar saberes coletivo e elaborar formas de inclusão, sempre através das possibilidades gratificantes de desenvolvimento dentro de um ambiente da faculdade, que depois levamos para nossa vida acadêmica, profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

REY, Fernando Luiz González. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Trad. de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizado por Michael Cole et al. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ORGANIZADORES, AUTORAS E AUTORES



Marcos Vinícius de Sousa Gontijo

é Tradutor e Intérprete de Libras/Português da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus Marília/SP). Licenciado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Libras e Educação Especial, com formação complementar em Educação Bilíngue de Surdos pela UFF.

E-mail: marcosgontijo1002@gmail.com



Tulio Adriano Marques Alves Gontijo

é Docente da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Possui doutorado e mestrado em Estudos da Linguagem - PPGEL/ UFMT. Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do NEPEL - Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem. Autor/Organizador de 18 obras sobre educação Especial e Inclusiva e Estudos Surdos.

E-mail: tuliolibras@gmail.com



Aline Fernanda Ventura Savio Leite

é Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP). Possui especializações em Gestão Escolar pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP), Psicopedagogia pela FACIBE/MG e Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP/SP). Licenciada em Pedagogia pela IMESS/SP e em Letras/Espanhol pela UNAR/SP. É supervisora baseada no Modelo Denver de Intervenção Precoce ao Autismo, certificada pelo Instituto Farol. Atualmente, atua como docente nos cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena, Segunda Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva, Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Diferenças, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Sua trajetória acadêmica e profissional fundamenta-se no compromisso ético, político e social com os processos de ensino-aprendizagem e com a construção de práticas educacionais inclusivas, democráticas e comprometidas com o reconhecimento das diferenças.

E-mail: aline.savio@ufr.edu.br



Antonio Henrique Coutelo de Moraes

é Pós-Doutorado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a supervisão da Profa. Dra. Solange Maria de Barros. É Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), onde também realizou sua graduação em Letras. Possui ainda graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. Atualmente, é professor no curso de Letras - Língua e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFR, em Ciências da Linguagem da UNICAP e em Estudos de Linguagem da UFMT. Sua experiência acadêmica e profissional está voltada para as áreas de Ensino e Línguas Estrangeiras Modernas, com ênfase nos temas: inclusão, aquisição e ensino de línguas estrangeiras, ensino de inglês, surdez e as interfaces entre essas áreas.

E-mail: coutelodemoraes@gmail.com



Érica Etiene dos Santos Silva

é pedagoga, especialista em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais e Neuropsicopedagogia. É professora da Rede Municipal de Ensino de Gravatá-PE, com atuação no Atendimento Educacional Especializado, e mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UPE), bolsista CAPES. Sua pesquisa concentra-se na Educação Inclusiva, investigando o uso de apoios visuais e os princípios do ensino estruturado no AEE para favorecer a aprendizagem, a autonomia e a participação de estudantes com TEA.

E-mail: erica.etieness@upe.br



Izabelly Correia dos Santos Brayner

é Doutora e Mestre em Ciências da Linguagem (UNICAP), Fonoaudióloga e Licenciada em Letras/Libras (UFPB), com certificação PROLIBRAS em nível superior. É Professora Adjunta I na UPE (Mata Norte), docente na UNICAP e Docente Permanente do PROFEI/UPE. Pesquisa a área de Libras, aquisição de L2, processos de leitura/escrita por surdos, políticas linguísticas e educação inclusiva.

E-mail: izabelly.brayner@upe.br



Marcella Barbosa dos Santos Silva

é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UPE). Graduada em Pedagogia (UVA) e Letras-Libras (UNIASSELVI), possui especializações em Educação Especial Inclusiva e Libras/Braille, habilitação em Tradução e Interpretação de Libras e formação em Tiflologia. É professora intérprete de Libras na EREM Tristão Ferreira Bessa e atua como Coordenadora Educacional de Educação Especial Inclusiva em Lagoa de Itaenga/PE.

E-mail: marcella.bssilva@upe.br

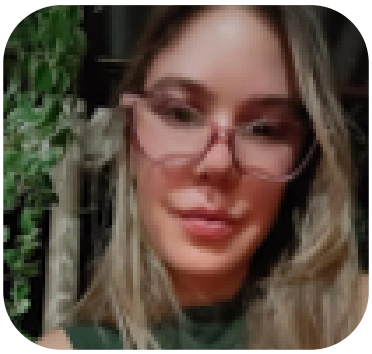


Cristiane Ferreira de Souza
é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. Atualmente, atua como assessora do Departamento de Educação Especial e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Jataí, Goiás, desenvolvendo ações voltadas à Educação Inclusiva, ao acompanhamento pedagógico e ao Atendimento Educacional Especializado .



Kathianne Lima Silva Gonçalves
é graduada em Psicologia e Pedagogia, com especializações em Saúde Mental e Atenção Psicossocial, Educação Especial e Inclusão com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente, atua no Departamento de Educação Especial e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Jataí – Goiás, desenvolvendo ações relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, acompanhamento pedagógico, formação continuada de profissionais da educação e implementação de práticas inclusivas.

E-mail: professorakathi@gmail.com



Natália Freitas da Silva

é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Conectada (FACONNECT). Atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de Jataí–GO.

e-mail: nataliafreitas177@gmail.com



Caio Fernando Gianini Leite

é Graduado em Direito pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), Faculdade Laudo de Camargo, possui especializações em Direito Processual Civil, pela Instituição Toledo de Ensino (ITE), e em Direito Penal e Processo Penal, pela Faculdade Anhanguera, além de formação em Teses Defensivas no Tribunal do Júri pela Escola Superior de Advocacia da OAB/SP. É Mestre em Direito Constitucional pela Instituição Toledo de Ensino, na área de concentração Sistema Constitucional de Garantia e Direitos. Atualmente, integra o Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (NEPEL), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e é aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da mesma instituição. Sua trajetória articula experiência jurídica, docência no Ensino Superior e interesse acadêmico pelas relações entre Direito, linguagem, garantias fundamentais e práticas sociais.

E-mail: leitecaiojuina@gmail.com



Cristiane Nunes Boabaid Espírito Santo

é Graduada em Pedagogia Empresarial pela Universidade de Cuiabá (UNIC) e Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-graduada em Educação infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Especialista em Libras e Educação inclusiva pela Universidade Aberta do Brasil polo IFMT.

E-mail: crisnboa@gmail.com



Lilia de Oliveira Silva

é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) pela Universidade Federal de Mato Grosso. Possui Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia (2003). Possui Especializaçao em Educação Interdisciplinar, pela Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIVE (2005) ; Especialização em Educação Especial com ênfase em Libras, pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC (2015); Especialização em Gestão Pedagógica, pela Faculdade Católica de Cuiabá (2024). É professora efetiva da Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso, onde é docente desde 2018. Atualmente é professora técnica na diretoria Regional de Educação de Barra do Garças, onde presta assessoramento pedagógico às 58 Unidades Escolares que compõem a regional.

E-mail: lilia.silva@edu.mt.gov.br



Ivaneti Ferreira Nunes da Silva Rodrigues

é Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pós-graduada em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Única de Ipatinga. É professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis – MT, atuando na Educação Infantil. Desenvolve sua prática profissional com interesse em práticas pedagógicas inclusivas e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na primeira infância.

E-mail: netyferrer@gmail.com



Queila Nogueira

é pedagoga, pós-graduada em Gestão e Administração Escolar, com 23 anos de experiência na área da Educação. Atua como docente no CPAC São José e no Colégio Cândido Portinari, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Sua área de interesse e pesquisa está relacionada à Educação Especial, com ênfase em estratégias e práticas educativas inclusivas que favoreçam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Seu trabalho busca contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica e para a construção de recursos e estratégias que atendam às diferentes necessidades educacionais presentes no contexto escolar, especialmente dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

E-mail: nogueiraqueila2020@gmail.com



Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

é mestra em Educação Inclusiva pelo PROFEI da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), licenciada em Pedagogia pela mesma instituição e em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), no âmbito do PARFOR. É especialista em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Ludopedagogia. Atua na Educação Especial nas redes estadual de Mato Grosso e municipal de Rondonópolis, em Sala de Recursos Multifuncionais e no Apoio Pedagógico Especializado. Desenvolve estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, com ênfase, na formação docente e nas práticas pedagógicas inclusivas.

E-mail: margaridabsantos@hotmail.com



Andréia Souza dos Reis

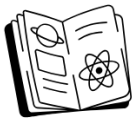
é professora pedagoga, com formação em Psicopedagogia, área que contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Possui vínculo institucional com a Sala de Recursos Multifuncionais, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na promoção da inclusão e na oferta de práticas pedagógicas acessíveis. Sua trajetória profissional está relacionada à educação inclusiva, considerando as necessidades específicas dos estudantes e valorizando suas potencialidades. A área de pesquisa deste estudo é na Educação Especial, no âmbito de estratégias e práticas educativas que favoreçam a aprendizagem, a participação e a autonomia dos alunos.

E-mail: andreiasouzadosreis@hotmail.com

DEIXE SUA MARCA, PUBLIQUE COM A GUARÁ



TESES, DISSERTAÇÕES E TCC'S
Adaptamos seu trabalho para publicação,
levando seu trabalho para mais pessoas.



CAPÍTULO DE LIVRO
Transforme seu artigo ou trabalho acadêmico
em um capítulo de livro.



EBOOKS
Publique na versão digital e tenha seu
trabalho disponível em diversos dispositivos.

@guaraeditora
64 9 9604-0121
contato@guaraeditora.com.br
guaraeditora.com.br

GUARÁ
editora



9 786584 310186

GUARÁ
editora