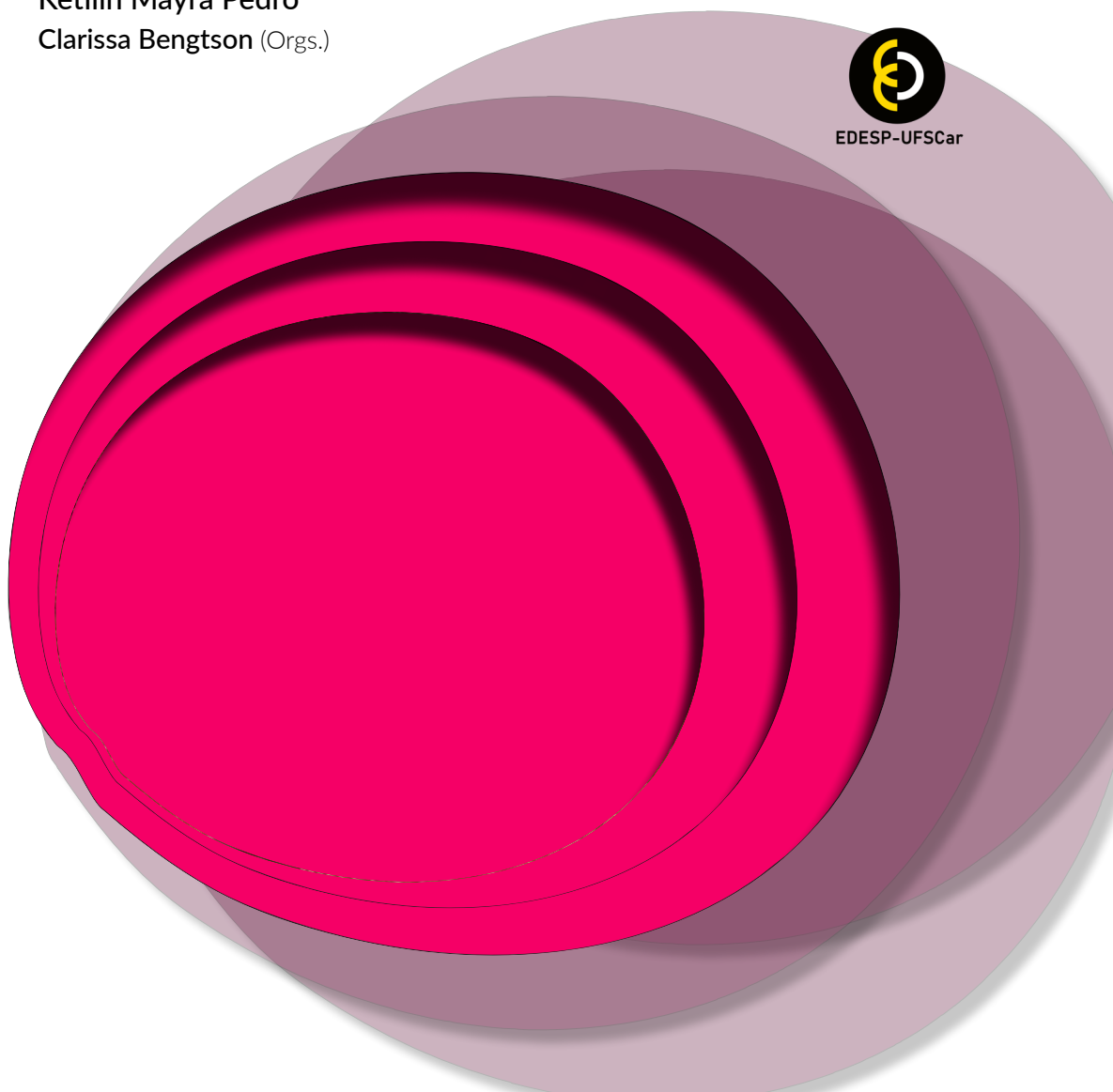


Entrelaçando saberes: vivências e reflexões sobre o Coensino

Ketilin Mayra Pedro
Clarissa Bengtson (Orgs.)



EDESP-UFSCar



Entrelaçando saberes:
vivências e reflexões
sobre o Coensino



Ketilin Mayra Pedro
Clarissa Bengtson (Organizadoras)

Entrelaçando saberes: vivências e reflexões sobre o Coensino

1ª Edição
São Carlos / SP
EDESP-UFSCar
2026

Copyright © 2026 dos autores.

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade
da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson,
Douglas Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)
Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)
Clarissa Bengtson (UFSCar)
Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)
Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)
Jacylene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)
Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)
Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)
Marcia Duarte Galvani (UFSCar)
Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)
Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)
Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente
Otávio Santos Costa (UFMA)
Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)
Valéria Peres Asnis (UFU)
Vanessa Cristina Paulino (UFSM)
Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações

(ABNT): Paula Sayuri Yanagiwara

Entrelaçando saberes: vivências e reflexões sobre o Coensino / organizado por E61 Ketilin Mayra Pedro e Clarissa Bengtson. – Documento eletrônico. – São Carlos: EDESPUFSCar, 2026. 164 p. ISBN - 9786588873205 1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores. 3. Práticas pedagógicas inclusivas. I. Título. CDD – 371.9 (20º) Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar Bibliote- cário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Todos os direitos desta edição foram reservados
aos autores. A reprodução não autorizada desta
publicação, no todo ou em parte, constitui
violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

EDESP – Editora de Educação e
Acessibilidade da UFSCar
www.edesp.ufscar.br



Agradecimentos

Ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), pelo apoio financeiro.

Ao Departamento de Psicologia (DPsi), por oferecer as condições para a realização deste trabalho.

A todos que contribuíram com esta obra e compartilharam suas experiências como forma de contribuir para o avanço da ciência e educação em nosso País.

Sumário

Prefácio

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa 9

Apresentação 11

Capítulo 1

Princípios do DUA: promoção de alfabetização inclusiva em sala de aula comum

Bruna Vejan Gaspar

Caroline Silva Machado Necchi

Ana Carolina Merlin Barboza

Vera Lucia Messias Fialho Capellini 15

Capítulo 2

Atendimento Educacional Especializado e formação docente: reflexões sobre antigas problemáticas

José Tadeu Acuna

Vera Lucia Messias Fialho Capellini 29

Capítulo 3

Desafios e potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Itinerante no município de São Paulo

Tatiane Sanches Silva Muradas

Carla Ariela Vilaronga

Amanda Santana Gomes-Silva 47

Capítulo 4

Diálogos: compartilhando angústias e construindo saberes

Paula Fernanda Zanella Freire 65

Capítulo 5

O uso do *Padlet* na construção de práticas didáticas colaborativas na pós-graduação

Vânia Ferreira Costa

Ketilin Mayra Pedro 75

Capítulo 6

Alfabetização científica na perspectiva da Educação Inclusiva: contribuições de Paulo Freire para o trabalho docente

Aline Juliana Oja Persicheto 93

Capítulo 7

Narrativas em Libras como dispositivo formativo para tradutores e intérpretes de crianças surdas

Jéssica Leite Pereira Moreira

Vanessa Regina de Oliveira Martins 113

Capítulo 8

Intervenção mediada por pares como estratégia para o desenvolvimento de Habilidades Sociais em estudantes com TEA no contexto escolar

Aline de Fátima Rosa Magalhães

Luana Alves de Abreu Braseliano

Fabiana Cia 139

Autores 155

Prefácio

Considerando que a educação é um direito inquestionável e inegociável de todos os/as estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, entre outras, busca-se, neste momento, a efetivação desse direito nas escolas, por meio da eliminação de barreiras que impedem sua plena implementação no contexto brasileiro.

Atualmente, discute-se que as escolas precisam adotar práticas baseadas em evidências, que coloquem o/a estudante como protagonista de seu aprendizado, reconhecendo suas potencialidades e criando condições adequadas para superar possíveis dificuldades. Pensando no Público da Educação Especial (PEE), há mais de 30 anos têm sido elaboradas possibilidades para tornar a escola um espaço mais inclusivo, bem como para favorecer o processo de aprendizagem desses/as estudantes.

Uma das estratégias estabelecidas pelas políticas públicas brasileiras é a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tradicionalmente realizado no contraturno da escolarização do PEE, como um serviço destinado a favorecer seu processo de aprendizagem. Atualmente, compreende-se que o AEE pode se materializar de diferentes formas, seja no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), seja por meio de outros modelos, como o coensino ou o AEE Itinerante, ofertado no mesmo turno da escolarização do/a estudante.

Este livro coletivo, intitulado *Entrelaçando Saberes: Vivências e Reflexões sobre o Coensino*, concentra-se em apresentar importantes estudos que evidenciam o coensino, também conhecido como ensino colaborativo, o qual se configura como um serviço baseado na parceria entre o professor da classe comum e o professor da Educação especial. Nessa abordagem, ambos planejam, executam e avaliam, de forma conjunta, o processo de aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

A obra é composta de oito capítulos que abordam diferentes temas. O primeiro capítulo apresenta uma revisão sistemática da literatura, com o propósito de identificar indícios da aplicação dos princípios do DUA no processo de alfabetização e letramento de estudantes dos anos iniciais em salas comuns. Em seguida, são discutidas reflexões sobre o trabalho docente na Educação Especial, problematizando a formação desses profissionais diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

O terceiro capítulo ilustra as faces dos desafios e as potencialidades do AEE Itinerante na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, por meio da

compreensão das práticas pedagógicas das mediações realizadas pelos/as Professores/as de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI). No capítulo seguinte, compartilham-se vivências, diálogos e práticas pedagógicas colaborativas desenvolvidas em sala de aula. O quinto capítulo versa sobre um relato de experiência sobre o uso do *Padlet* como ferramenta mediadora de práticas didáticas colaborativas discutidas na disciplina “Didática na Educação Superior”, ofertada em um curso de pós-graduação em Educação Especial de uma universidade pública paulista.

No capítulo subsequente, apresentam-se discussões sobre a alfabetização científica na perspectiva da educação inclusiva, à luz de Paulo Freire e suas contribuições para o trabalho docente. O sétimo capítulo apresenta uma pesquisa sobre estratégias utilizadas na produção de mídias com narrativas literárias em Libras, desenvolvidas dentro do programa *#CasaLibras*. Por fim, o último capítulo apresenta um relato de experiência acerca de uma Intervenção Mediada por Pares (IMP), conduzida com a finalidade de promover o engajamento pessoal e acadêmico de uma adolescente com TEA em seu contexto escolar.

De modo geral, este livro apresenta evidências sobre propostas colaborativas que envolvem tanto práticas diretas quanto reflexões mais amplas voltadas à inclusão escolar. Assim, a obra faz um lindo convite para que professores/as, estudantes e pesquisadores/as se conectem e se inspirem a implementar práticas colaborativas em seus diferentes contextos.

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa
São Carlos – SP, novembro de 2025

Apresentação

A obra *Entrelaçando Saberes: Vivências e Reflexões sobre o Coensino* apresenta um conjunto de capítulos que dialogam entre si ao abordarem experiências formativas, práticas pedagógicas inclusivas e desafios contemporâneos referentes às políticas e aos serviços educacionais. No capítulo “Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na Educação Inclusiva e a Formação Docente para Alfabetização”, as autoras discutem como o DUA pode ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes, especialmente na fase da alfabetização. O capítulo evidencia que a aplicação do DUA na Educação Básica ainda é escassa e frequentemente restrita ao campo da Educação Especial. As autoras apontam lacunas na formação docente, ausência de materiais acessíveis e desafios na articulação entre teoria e prática, defendendo uma mudança de paradigma alinhada à perspectiva histórico-cultural de mediação, superando abordagens mecanicistas da leitura e escrita.

O capítulo “O AEE e a Formação de Professores que Realizam o Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades” aprofunda o debate sobre as condições de trabalho e de formação das professoras do AEE. Os autores demonstram que ainda há fragilidades significativas na formação inicial, pouca oferta de cursos continuados que contemplem dimensões práticas e teóricas de maneira equilibrada, além de dificuldades na utilização de instrumentos adequados para a avaliação biopsicossocial dos estudantes. Apesar de iniciativas de formação promovidas pelas Secretarias Municipais, a análise revela que esses esforços não supõem, por si só, mudanças estruturais capazes de sustentar práticas efetivamente inclusivas.

Em “O AEE Itinerante na Rede Municipal de Educação de São Paulo: avanços e desafios”, observa-se uma reflexão sobre a implementação dessa modalidade de atendimento. O capítulo demonstra que o AEE Itinerante representa um avanço importante, pois amplia o alcance do atendimento, oferecendo suporte a escolas que não dispõem de salas de recursos. No entanto, as autoras evidenciam limitações, como o número insuficiente de professoras, a ausência de critérios claros para organização das visitas, a falta de periodicidade e o descompasso entre demanda e oferta. Esses fatores dificultam que o trabalho seja sistematizado como parte estruturante do AEE, ainda que se reconheça seu potencial para articulação com outras redes de proteção.

O capítulo “A importância do diálogo e da escuta igualitária entre professores” coloca no centro do debate a dimensão humana e relacional

da docência. Aqui, a escuta ativa é compreendida como possibilidade de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, sendo essencial para acolher inseguranças, compartilhar experiências e construir, coletivamente, soluções diante dos desafios cotidianos da escola. O texto evidencia que espaços dialógicos genuínos são imprescindíveis para a valorização das identidades dos estudantes e para a construção de uma escola que reconheça as diferenças como constitutivas do processo educativo.

Em “*Padlet*: potencialidades das práticas pedagógicas colaborativas no processo formativo”, as autoras analisam o uso do *Padlet* como ferramenta que favorece práticas colaborativas na Educação Superior. O capítulo mostra que, quando orientado por fundamentos pedagógicos críticos, o *Padlet* pode promover autoria, engajamento e reflexão sobre identidade docente. Contudo, também são evidenciados desafios, como a resistência de alguns estudantes, desigualdades de acesso às tecnologias e a necessidade de articulação consistente entre os aspectos técnicos e pedagógicos da ferramenta.

O capítulo “A alfabetização científica na perspectiva da Educação Inclusiva” é construído a partir da pedagogia freireana e sustenta a importância de um ensino de Ciências problematizador, crítico e dialógico desde a infância. O texto defende que a alfabetização científica precisa contemplar todos os educandos e ser orientada pela leitura crítica do mundo, permitindo que estudantes com diferentes necessidades participem ativamente da construção de sentidos e experimentem o conhecimento científico como ferramenta de emancipação.

Em “Narrativas em Libras como dispositivo formativo: tradutores e intérpretes como contadores de histórias para o público infantil”, as autoras analisam a função das narrativas visuais como instrumento formativo para tradutores e intérpretes. O capítulo destaca que elementos como transcrição, expressividade corporal, visualidade e composição do narrador exercem influência determinante na compreensão das crianças surdas. As análises mostram que não é a identidade surda ou ouvinte do narrador que determina a qualidade da narrativa, mas a clareza enunciativa e o domínio das estratégias performáticas próprias da Libras.

Por fim, o capítulo “Habilidades Sociais e Transtorno do Espectro Autista: intervenção mediada por pares” relata uma proposta de intervenção voltada ao desenvolvimento de habilidades sociais de estudantes com TEA. A mediação por pares é apresentada como estratégia capaz de promover vínculos, engajamento e empatia, fortalecendo a participação dos estudantes nas interações cotidianas. A sistematização da intervenção permite vislumbrar possibilidades de replicação em diferentes contextos escolares, evidenciando que práticas colaborativas entre estudantes representam caminhos promissores para a inclusão efetiva.

Em conjunto, os capítulos revelam a complexidade e a riqueza do trabalho colaborativo e inclusivo na Educação contemporânea. Ao entrelaçar diferentes perspectivas e experiências, a obra reafirma que a inclusão requer formação contínua, diálogo, políticas públicas, financiamento e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e com os direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

Capítulo 1

Princípios do DUA: promoção de alfabetização inclusiva em sala de aula comum

Bruna Vejan Gaspar

Caroline Silva Machado Necchi

Ana Carolina Merlin Barboza

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Introdução

Nas últimas décadas, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência tem avançado significativamente, refletindo-se no reconhecimento da cidadania e na criação de políticas públicas voltadas à inclusão. No Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) desempenham papel crucial, assegurando os direitos de igualdade e dignidade para pessoas com deficiência, especialmente ao garantir que os ambientes educacionais sejam inclusivos e propícios à participação plena de todos os cidadãos (Brasil, 1988, 2015).

A educação, enquanto pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, é orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política visa garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. Assim, a educação deve ser planejada de forma a atender às especificidades de cada estudante, ao mesmo tempo que preserva a totalidade do processo pedagógico, tornando a diversidade um valor essencial da prática escolar (Brasil, 2008).

Apesar dos avanços legislativos, a inclusão escolar ainda é, em muitos casos, limitada a adaptações pontuais que não consideram a totalidade da turma.

Estratégias adaptativas, embora importantes, podem ser insuficientes quando não há um planejamento que envolva a diversidade da sala de aula de maneira sistemática. Isso pode resultar na exclusão de alguns alunos ou na dificuldade em promover um aprendizado de qualidade para todos (Pieczarka; Valdivieso, 2023).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), enquanto documento orientador, apresenta lacunas significativas no que se refere à menção e consideração explícita dos estudantes da Educação Especial. A ausência de diretrizes específicas voltadas a esse público contribui para a perpetuação de abordagens genéricas, que desconsideram as necessidades educacionais específicas, enfraquecendo, assim, o compromisso com uma educação verdadeiramente para todos.

Esse cenário aponta a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas em uma perspectiva mais inclusiva. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem relevante para a criação de um currículo flexível, adaptável e acessível, capaz de atender às diferentes formas de aprender e de se expressar. Desenvolvido por Rose e Meyer (2002), o DUA propõe um modelo de ensino baseado em três princípios fundamentais: múltiplas formas de engajamento, múltiplas formas de representação e múltiplas formas de ação e expressão. Esses princípios visam à personalização do ensino, oferecendo alternativas que considerem as diversas necessidades e habilidades dos estudantes, garantindo, assim, uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Nesse sentido, a teoria de Vygotsky (1984) oferece bases essenciais para sustentar essas práticas. Para ele, o desenvolvimento e a aprendizagem constituem um movimento dialético interligado desde o nascimento, e é essa articulação inovadora que fundamenta a criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao reconhecer que todo sujeito possui uma zona de capacidades em potencial que pode ser ampliada por meio de mediações adequadas, Vygotsky reforça a importância de um currículo que ofereça múltiplas oportunidades de interação e suporte.

A distinção entre as tarefas que as crianças realizam de forma independente e aquelas que só conseguem enfrentar com o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente constitui o cerne da Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito formulado por Vygotsky. Ao planejar suas atividades, o professor não se limita a atender ao nível atual de cada aluno, mas busca expandir suas habilidades por meio de mediações intencionais, empregando estratégias que favoreçam o engajamento variado, a representação flexível e as múltiplas formas de ação e expressão (Vygotsky, 1984).

Dessa forma, ao integrar os princípios do DUA – como o engajamento diversificado, as múltiplas formas de representação e as variadas

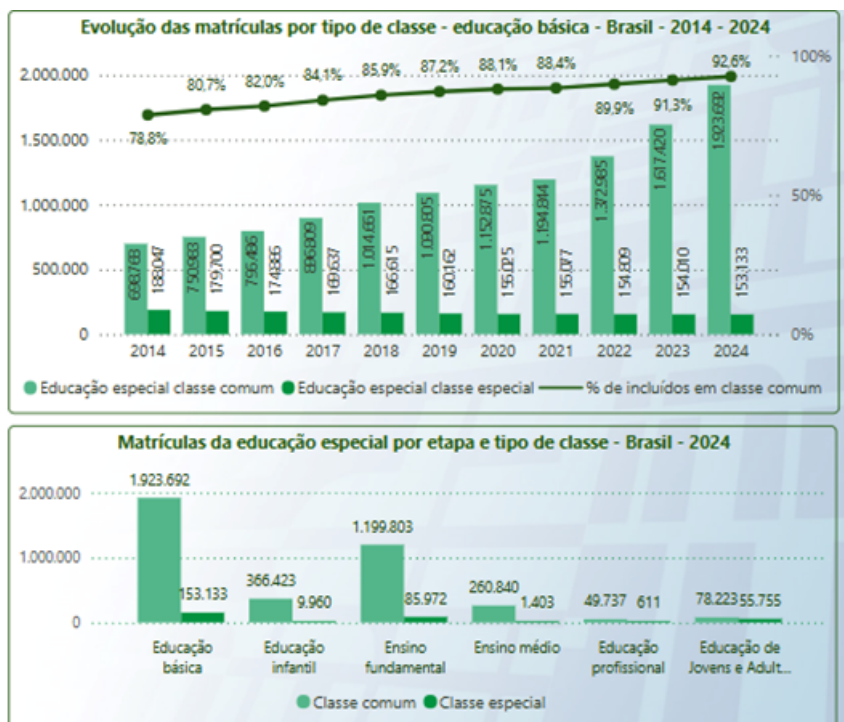
possibilidades de expressão – à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, é possível construir ambientes de ensino que valorizem as diferenças individuais como impulsionadoras do desenvolvimento coletivo. Essa articulação contribui para a promoção de uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

A alfabetização, além de ser um direito fundamental, constitui um processo essencial no contexto educacional. Ela serve como uma das bases para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Esse processo envolve não apenas a aprendizagem das habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento da compreensão crítica e o uso funcional dessas competências em diversos contextos. Segundo Soares (2004), o letramento refere-se ao uso das competências de leitura e escrita em diferentes contextos sociais, enquanto a alfabetização está relacionada às técnicas de leitura e escrita, envolvendo a codificação e decodificação de grafemas e fonemas, sendo um aprendizado cognitivo complexo.

Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que a alfabetização segue uma trajetória psicogenética, ou seja, um processo de construção da escrita que ocorre em diferentes estágios: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Cada um desses estágios exige abordagens pedagógicas distintas, que considerem as especificidades do aluno e suas trajetórias de aprendizagem. A psicogênese da escrita revela que a alfabetização não é um processo linear, mas uma construção contínua do conhecimento, na qual a compreensão do sistema alfabético se dá de forma gradual. Isso implica que, ao ensinar a escrita, é necessário considerar a forma como cada aluno percebe e constrói o conhecimento, respeitando suas particularidades e promovendo intervenções pedagógicas adequadas a cada fase de desenvolvimento.

Dados do Censo Escolar de 2024 revelam avanços expressivos na inclusão de estudantes da Educação Especial no sistema regular de ensino. Atualmente, 1.923.692 alunos estão matriculados em classes comuns da Educação Básica, o que representa 92,6% do total de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em comparação a 2014, quando esse índice era de 78,8%, observa-se uma tendência consistente de ampliação da presença desses estudantes em ambientes escolares inclusivo, como mostram as figuras a seguir (Brasil 2024).

Figura 1 – Evolução das matrículas na Educação Básica no Brasil entre 2014 e 2024, comparando as classes comuns e especial (gráfico superior), e distribuição, em 2024, das matrículas da Educação Especial por etapa de ensino e tipo de classe (gráfico inferior).



Fonte: Brasil (2024).

Audiodescrição: a figura apresenta, na parte superior, a evolução das matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns e em classes especiais no Brasil, entre 2014 e 2024. Para cada ano, há duas barras verticais: a barra em tom mais escuro representa o número de matrículas em classes comuns; a barra em tom mais claro, o número de matrículas em classes especiais. Sobre essas barras, uma linha pontilhada mostra o percentual de matrículas em classes comuns, partindo de 78,8%, em 2014, e avançando continuamente até atingir 92,6%, em 2024. O eixo vertical esquerdo quantifica o total de matrículas (de zero a dois milhões), enquanto o eixo direito indica a porcentagem de inserção na classe comum. A parte inferior da figura exibe, para o ano de 2024, o detalhamento das matrículas da Educação Especial por etapa de ensino: Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em cada etapa, duas barras, lado a lado, com as mesmas

cores do gráfico superior, comparam o total de alunos em classes comuns e em classes especiais. Assim, na Educação Básica, há 1.923.692 matrículas em classes comuns contra 158.133 em classes especiais; no Ensino Fundamental, 1.199.803 contra 85.972; no Ensino Médio, 260.840 contra 49.377; na Educação Profissional, 10.472 contra 611; e na EJA, 78.235 contra 5.755.

No entanto, embora o aumento da matrícula em classes comuns represente um importante passo para a efetivação da inclusão escolar, esse dado por si só não assegura a aprendizagem. Especificamente no Ensino Fundamental, etapa crucial para a alfabetização, observam-se 1.199.803 estudantes com deficiência em classes comuns. Esse cenário evidencia a urgência de se pensar para além do acesso: é necessário garantir práticas pedagógicas efetivas, adaptadas e planejadas para atender à diversidade de formas de aprender.

Mendonça e Mendonça (2011) reforçam que a alfabetização e o letramento devem ser aprendizados que devem ocorrer de forma simultânea e integrada. A alfabetização refere-se ao aprendizado técnico do sistema de escrita, enquanto o letramento está relacionado à prática e ao uso da leitura e da escrita em diferentes contextos. Ambos são processos complementares e, quando trabalhados em conjunto, permitem que o aluno se aproprie da língua escrita de maneira mais completa, desenvolvendo não apenas as competências técnicas, mas também a capacidade crítica e reflexiva sobre o uso da escrita em seu cotidiano.

Conforme a perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal, o processo de atribuição de significado à leitura e à escrita só se efetiva por meio da mediação. Ao propor atividades que vão além da mera decodificação dos símbolos, o professor estimula o aluno a refletir criticamente sobre o uso da linguagem em diferentes contextos sociais. Desse modo, ao integrar alfabetização técnica, práticas de letramento e construção de sentido no interior da Zona de Desenvolvimento Proximal, cria-se um ambiente que favorece tanto o domínio mecânico da escrita quanto o desenvolvimento de uma postura reflexiva acerca de seu papel cotidiano (Vygotsky, 1984).

Sendo assim, a permanência prolongada de estudantes com deficiência nos anos iniciais sem atingir os níveis esperados de alfabetização pode estar relacionada à ausência de estratégias pedagógicas baseadas em princípios inclusivos e flexíveis. Isso reforça a importância de abordagens como o DUA, que contribuem para transformar o ambiente escolar em um espaço acessível a todos.

Prestes (2010) adota o termo Zona de Desenvolvimento Iminente, por entender que ele reflete com maior precisão as ideias de proximidade e potencialidade no processo de desenvolvimento. Para ela, essa zona engloba funções psicológicas em fase inicial de emergência no sujeito, que podem se consolidar em níveis superiores de funcionamento conforme o apoio social recebido.

Nesse contexto, o DUA destaca-se como uma ferramenta importante para garantir que a alfabetização seja acessível a todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades. Por meio de múltiplas formas de representação, engajamento e expressão, o DUA permite que as estratégias de alfabetização sejam ajustadas às diversas formas de aprendizagem, proporcionando aos alunos a possibilidade de avançar nas etapas da alfabetização de maneira eficaz. Ao considerar a diversidade das trajetórias de aprendizagem, o DUA promove uma educação mais inclusiva, permitindo que todos os estudantes se desenvolvam plenamente em suas competências de leitura e escrita.

Este estudo tem como propósito analisar, com base na leitura dos resumos de publicações acadêmicas disponíveis na plataforma Google Acadêmico, de que maneira o DUA vem sendo abordado no contexto da alfabetização em salas de aula comuns. Por se tratar de uma temática relativamente recente no campo educacional, busca-se compreender como o DUA tem sido compreendido e utilizado por pesquisadores e profissionais da educação, mesmo que de forma inicial e exploratória.

A intenção é identificar, a partir dos resumos analisados, se o DUA tem sido mais frequentemente associado a práticas voltadas exclusivamente para estudantes da Educação Especial ou se existem iniciativas que evidenciam seu uso como estratégia inclusiva ampla, capaz de atender à diversidade presente em contextos escolares heterogêneos. Com isso, espera-se contribuir para a reflexão sobre as possibilidades e os desafios do uso do DUA na alfabetização, reconhecendo-o como um caminho promissor para a promoção de uma educação mais equitativa e acessível a todos os estudantes.

Desenvolvimento

Este capítulo baseia-se em uma revisão sistemática da literatura, com o propósito de identificar indícios da aplicação dos princípios do DUA no processo de alfabetização e letramento de estudantes dos anos iniciais em salas comuns. A proposta busca compreender de que maneira o DUA tem sido explorado como estratégia pedagógica inclusiva no contexto educacional brasileiro, no tocante à alfabetização.

Conforme destacam Botelho, Cunha e Macedo (2011) e Rother (2007), a revisão sistemática caracteriza-se pela seleção criteriosa de estudos, com base em etapas bem definidas de busca, triagem, análise e interpretação, assegurando rigor metodológico e transparência no processo de construção do conhecimento.

A busca pelos trabalhos foi realizada na base de dados do Google Acadêmico, considerando produções publicadas entre os anos de 2023 e

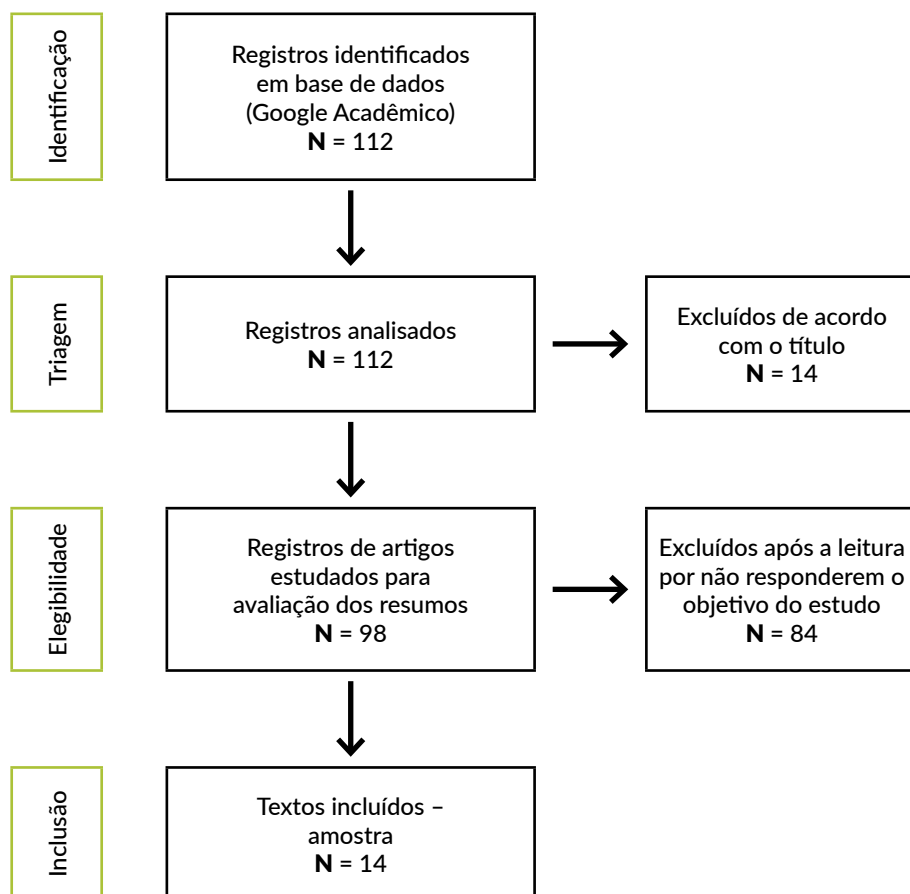
2025. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: “Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”, “alfabetização”, “letramento”, “anos iniciais” e “sala comum”. Inicialmente, foram identificadas 112 publicações acadêmicas. No primeiro momento da triagem, foram excluídos os trabalhos que não abordavam diretamente o DUA nem os processos de alfabetização, restando 98 estudos. Em uma segunda etapa, foram selecionadas apenas as produções que apresentavam o DUA como recurso pedagógico aplicado ao desenvolvimento de atividades em salas de aula comuns, com foco na promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

A partir desse critério, foram selecionados 14 documentos para análise: 4 artigos científicos, 7 dissertações de mestrado, 2 teses de doutorado e 1 trabalho de conclusão de curso (TCC). Tendo em vista o caráter exploratório da pesquisa, a análise concentrou-se na leitura dos resumos dessas produções, com o objetivo de identificar tendências, práticas e compreensões sobre o uso do DUA no contexto da alfabetização inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A análise dos materiais selecionados fundamentou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1991), que prevê três etapas: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A leitura inicial dos resumos permitiu a categorização preliminar dos estudos, considerando seus objetivos, metodologias, resultados e desafios apresentados.

O processo de seleção dos estudos seguiu o protocolo Prisma (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), como representado na Figura 2. Na busca inicial, foram identificados 112 registros. Após a triagem com base nos critérios definidos, 98 publicações foram selecionadas, das quais apenas 14 atenderam plenamente aos critérios estabelecidos e serviram de base para a análise aqui apresentada.

Figura 2 – Fluxograma Prisma do critério de inclusão e exclusão.



Fonte: elaboração própria.

A partir dos procedimentos metodológicos adotados, foi possível selecionar e examinar um conjunto de estudos recentes que abordam a aplicação dos princípios do DUA nos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A sistematização das informações, aliada à categorização dos dados com base na análise de conteúdo, permitiu identificar regularidades, desafios recorrentes e contribuições relevantes presentes nas produções analisadas.

Na seção a seguir, apresentam-se os principais achados da pesquisa, com destaque para as estratégias pedagógicas identificadas, as evidências quanto à efetividade do DUA e as lacunas que permanecem na literatura sobre o tema.

Resultados e discussões

Os estudos analisados demonstram que o DUA apresenta um papel relevante na promoção da inclusão escolar. Segundo essa perspectiva, a incorporação dos princípios do DUA ao processo de ensino e aprendizagem possibilita que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso equitativo ao conhecimento e atuem como protagonistas em sua formação.

No entanto, verifica-se que, na prática, sua implementação ainda é restrita, ocorrendo majoritariamente no contexto da Educação Especial, o que evidencia a necessidade de expandir sua aplicação. Ademais, a carência de formações específicas sobre o DUA contribui para a limitação de sua efetividade.

No contexto da alfabetização e letramento, a implementação do DUA emerge como uma estratégia essencial para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais. Como destacam Rebelo e Kassar (2017, p. 58), “a política educacional brasileira tem privilegiado a matrícula de alunos da Educação Especial em classes comuns, associada ao atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais”.

No entanto, os autores destacam que essa abordagem apresenta limites significativos, já que não atende majoritariamente aos estudantes da Educação Especial, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais abrangentes e flexíveis, como o DUA, que podem ser aplicadas diretamente na sala de aula comum.

Ao adotar princípios do DUA, os docentes podem criar ambientes de aprendizagem que atendam à diversidade de necessidades dos estudantes, promovendo não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem significativa no processo de alfabetização e letramento.

De acordo com os princípios do DUA, essa abordagem educacional busca eliminar obstáculos que possam interferir no processo de aprendizagem e deve ser incorporada já na fase de planejamento, para atender às diversas necessidades e à heterogeneidade dos alunos. Dessa forma, não se exige que o professor faça adaptações específicas para cada estudante, pois a metodologia é estruturada para favorecer o aprendizado de todos, promovendo um ambiente de respeito à diversidade (Costa, 2022).

Diante disso, a implementação do DUA em salas de aula comuns é crucial, pois requer métodos pedagógicos que consideram a diversidade dos alunos, assegurando condições equitativas para o acesso ao conhecimento.

Seus princípios visam assegurar que todos os estudantes tenham participação ativa em ambientes escolares inclusivos. Para isso, a estratégia abrange a diversificação e flexibilização dos currículos, dos métodos

de ensino e dos materiais didáticos, com o objetivo de tornar as práticas pedagógicas mais eficazes (Froehlich, 2023).

É fundamental reconhecer que a sala de aula comum é um espaço diverso, no qual cada estudante possui suas próprias particularidades. Diante disso, é necessário adotar uma abordagem inclusiva, garantindo que todos sejam considerados de maneira equitativa (Froehlich, 2023).

Para aprofundar a compreensão das mediações que potencializam o desenvolvimento cognitivo, vale ressaltar a perspectiva de Vygotsky sobre as funções psicológicas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Vygotsky (1987), a análise da Zona de Desenvolvimento Proximal exige que se considere a criança em sua totalidade, prestando atenção às inter-relações entre suas funções psicológicas internas.

Para ele, o desenvolvimento não é apenas linear, mas caracterizado por transformações qualitativas na estrutura dessas relações, as quais emergem das próprias ações do sujeito em contextos sociais. Essas ações refletem aquilo que a criança percebe e as coisas pelas quais ela se interessa. Além disso, cada faixa etária apresenta uma contradição central que orienta o comportamento infantil e que possibilita o surgimento de novas funções psíquicas (Chaiklin, 2011).

Vygotsky (1987, p. 212) assevera que o processo de ensino deve priorizar o desenvolvimento global da criança, em contraste com a mera instrução em competências técnicas ou especializadas, como “datilografar ou andar de bicicleta”. Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Iminente não se vincula à aquisição de habilidades específicas, mas ao avanço das funções psicológicas em seu conjunto.

O autor esclarece, assim, que a Zona de Desenvolvimento Iminente não diz respeito ao aperfeiçoamento de competências isoladas em tarefas específicas, mas sim ao avanço global do desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1987). Dessa forma, verifica-se que a disponibilização de materiais acessíveis fortalece a autonomia dos alunos, estimula seu interesse e motivação e contribui para uma aprendizagem mais profunda e significativa.

O DUA desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão escolar, especialmente no contexto da alfabetização e do letramento. No entanto, um dos desafios identificados nesta revisão é a escassez de pesquisas que abordem sua aplicação na sala de aula comum. Embora existam evidências de sua eficácia como abordagem pedagógica inclusiva, os estudos disponíveis geralmente restringem sua implementação ao contexto da Educação Especial, direcionando-a a estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa limitação sugere que, apesar de o DUA ser uma alternativa promissora para garantir o acesso equitativo ao ensino na Educação Básica, ele ainda não se consolidou como uma prática amplamente adotada no

ensino regular. A ausência de uma quantidade significativa de estudos que investiguem sua aplicação em turmas comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental não apenas indica um vácuo na literatura acadêmica, mas também evidencia que sua implementação prática permanece restrita a determinados públicos, ao invés de ser incorporado como um princípio geral do planejamento pedagógico.

Michels (2011) ressalta que essa limitação está diretamente relacionada ao modo como a formação docente para a educação inclusiva tem sido estruturada no Brasil. A autora observa que tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores se concentram majoritariamente nos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco em técnicas específicas e abordagens psicopedagógicas centradas na deficiência. Essa centralidade desconsidera a articulação pedagógica necessária com os professores da sala comum, mantendo um modelo de formação que privilegia o olhar clínico e técnico, em detrimento de práticas pedagógicas inclusivas efetivas. Esse cenário evidencia a urgência de uma reconfiguração da formação docente que incorpore abordagens como o DUA, capazes de garantir o acesso ao currículo comum por todos os estudantes.

A falta de dados específicos sobre o uso do DUA na alfabetização de estudantes em salas regulares já se configura como um dado relevante por si só, pois revela que, mesmo sendo uma abordagem estruturada para atender à diversidade, sua aplicação ainda não é devidamente explorada como estratégia pedagógica de ensino para todos. Esse cenário aponta a necessidade de novas pesquisas que investiguem sua efetividade na alfabetização dentro da sala comum, permitindo um aprofundamento nas possibilidades e desafios de sua implementação em larga escala.

Considerações finais

A partir da revisão sistemática realizada, evidenciou-se que o DUA constitui uma abordagem pedagógica fundamental para a promoção da inclusão escolar, especialmente no processo de alfabetização. Seus princípios de flexibilização e diversificação do ensino demonstram potencial para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas especificidades. No entanto, os resultados obtidos apontam que sua implementação ainda ocorre, predominantemente, no contexto da Educação Especial, o que reforça a necessidade de ampliar seu uso em salas de aula comuns.

Apesar de o DUA oferecer uma base sólida para um ensino mais acessível e equitativo, sua adoção na educação regular enfrenta desafios, como a falta de formação docente específica e a escassez de pesquisas que explorem sua aplicação no contexto da alfabetização para todos os estudantes. A revisão da literatura revelou uma carência de estudos que investiguem sua

efetividade na sala comum, o que aponta para um campo de pesquisa ainda em expansão e que necessita de maior aprofundamento.

Diante desse cenário, destaca-se a importância de futuras pesquisas que explorem a aplicação do DUA em diferentes contextos educacionais, possibilitando uma compreensão mais ampla de suas potencialidades e desafios. Ademais, é essencial investir em capacitação docente e no desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis, permitindo que os princípios do DUA sejam incorporados de forma eficaz ao planejamento pedagógico da alfabetização.

Sob a ótica da Zona de Desenvolvimento Iminente, a mediação intencional do professor, que articula alfabetização técnica, práticas de letramento e construção de sentido, não apenas aprimora o domínio mecanicista da escrita, mas também estimula a reflexão crítica do aluno sobre a linguagem em diferentes contextos sociais.

Em suma, embora o DUA represente uma alternativa promissora para tornar a alfabetização mais inclusiva e eficiente, sua inserção na educação ainda precisa ser consolidada. A expansão de sua aplicabilidade depende não apenas de um maior investimento em formação e pesquisa, mas também de uma mudança de paradigma na educação, que reconheça a diversidade como um valor essencial para o ensino e a aprendizagem.

Assim, o presente estudo contribui para o fortalecimento das discussões sobre práticas inclusivas no Ensino Fundamental, oferecendo subsídios teóricos e analíticos que podem orientar tanto a formação docente quanto a elaboração de políticas públicas voltadas à equidade educacional.

Em um cenário ainda marcado por desigualdades no acesso e na permanência de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem no ambiente escolar regular, refletir sobre a aplicabilidade do DUA torna-se urgente. Promover a inclusão exige mais do que adequações pontuais: requer o compromisso com um ensino planejado desde a origem para acolher a diversidade. Nesse contexto, o DUA surge não apenas como estratégia, mas como princípio norteador de uma escola verdadeiramente democrática.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições, 1991.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Estatísticas Censo Escolar 2024**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoIn2ViNDBjNDEtMTM0O-C00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHP-Cr8KyZD4xjB3C/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

COSTA, M. M. B. **Um estudo sobre as contribuições das metodologias ativas e da personalização no ensino de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FROEHLICH, T. C. **Planejamento acessível na perspectiva da educação para todos e todas**. 2023. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2023.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 2 nov. 2024.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127402006>. Acesso em: 1 maio 2025.

PIECZARKA, T.; VALDIVIESO, T. V. **Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revi-**

são sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, e32, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67006>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. de. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 56-66, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 1 maio. 2025.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. v-vi, abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Capítulo 2

Atendimento Educacional Especializado e formação docente: reflexões sobre antigas problemáticas

José Tadeu Acuna

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Introdução

Desde as últimas décadas do século XX, a educação brasileira passou por diversas mudanças, a partir da assunção dos princípios da Educação Inclusiva nas políticas públicas educacionais. Tais normativas visaram prioritariamente assegurar o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos por parte de todos os estudantes matriculados em instituições de ensino. Nesse sentido, foram determinadas a alocação de recursos humanos especializados, a infraestrutura adequada, implementação de estratégias pedagógicas e serviços intersetoriais capazes de atender às diversas necessidades educacionais e sociais de todos os estudantes (Brasil, 2015b).

A Educação Inclusiva deve ser compreendida em uma conjuntura que envolve ações sociopolíticas orientadas para a garantia de um processo educacional de qualidade, mediante atendimento de todas as necessidades educacionais dos estudantes, a partir da convivência coletiva, cujas particularidades pessoais são direcionadoras do ensino. Por isso, tais contextos devem se fundamentar em princípios basilares dos Direitos Humanos, como o respeito às diferenças e a legitimação das diversidades individuais (Brasil, 2015b).

No campo educacional, observa-se, ao longo dos anos, avanços significativos em termos normativos, evidenciados pela promulgação de leis, decretos e notas técnicas voltados à promoção da inclusão nos espaços educativos (Brasil, 2015b). Um exemplo marcante é a consolidação da Educação

Especial sob a perspectiva inclusiva. Essa modalidade de ensino abrange todos os níveis e etapas da Educação, visando o suporte à trajetória escolar e culminando na conclusão dos estudos com qualidade por parte dos estudantes elegíveis¹ da Educação Especial (São Paulo, 2021), que incluem aqueles com algum tipo deficiência (visual, física, motora, auditiva e múltipla), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Após mais de uma década de debates e atualizações nas legislações que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, foi promulgada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a). Composta de 127 artigos, a LBI reúne uma ampla gama de recomendações e disposições voltadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, TEA e AH/SD nas diversas esferas sociais. No âmbito deste estudo, o foco recai sobre o Capítulo IV – Do Direito à Educação, que reforça a necessidade de implementação de serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este é concebido como um suporte complementar ou suplementar à escolarização de estudantes elegíveis ao serviço da Educação Especial matriculados no ensino regular, sendo oferecido preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (Brasil, 2015b).

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2015b), é papel do professor de AEE planejar, desenvolver e disponibilizar serviços, estratégias e materiais pedagógicos acessíveis conforme as demandas dos estudantes da Educação Especial. O professor também deve elaborar e implementar o plano de AEE, avaliando a eficácia dos recursos e das práticas adotadas. Além disso, é sua responsabilidade definir a organização dos atendimentos na SRM, assegurando sua adequação às necessidades dos alunos. O monitoramento, o uso e a efetividade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala regular e demais espaços escolares também são de sua alçada.

Os deveres do professor de AEE são: estabelecer parcerias intersectoriais para viabilizar estratégias e recursos de acessibilidade; oferecer suporte a docentes e famílias sobre os recursos utilizados pelos estudantes; aplicar e ensinar o uso de Tecnologia Assistiva, incluindo comunicação alternativa, informática acessível, soroban, recursos ópticos e não ópticos, softwares especializados e estratégias de mobilidade, promovendo a autonomia dos alunos; colaborar com professores do ensino regular, na elabo-

¹ Cabe destacar que o termo Estudantes Elegíveis da Educação Especial é utilizado pela normativa que regula a Educação Especial no estado de São Paulo (São Paulo, 2021). Todavia, sabe-se que em nível federal é utilizada a nomenclatura Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (Brasil, 2015b).

ração de recursos e estratégias que favoreçam a participação estudantil; fortalecer o envolvimento familiar e a articulação com setores da saúde, assistência social e demais serviços de apoio.

Nesse contexto, a adequação e/ou adaptação curricular emerge como uma estratégia fundamental para a promoção da inclusão. Esse processo envolve a colaboração entre o professor da classe comum e o professor especializado, podendo contar com o apoio de outros profissionais, como psicólogos escolares. Juntos, esses atores avaliam as necessidades educacionais específicas dos estudantes em relação ao currículo comum do ano em curso, buscando estratégias didático-metodológicas que possibilitem a apropriação dos conteúdos escolares, independentemente de suas especificidades.

Quando não é possível oferecer o AEE diretamente na SRM da escola, esse serviço pode ser realizado em instituições especializadas em Educação Especial. Esses espaços, de caráter comunitário, confessional ou filantrópico e sem fins lucrativos, atuam em convênio com as Secretarias Municipais de Educação, conforme disposto no art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (*apud* Brasil, 2015b). Além de ofertar o AEE, tais centros deverão promover a articulação entre professores da escola, profissionais da própria instituição e os agentes das áreas de Educação, Saúde, Trabalho e Assistência Social. Esse trabalho integrado busca subsidiar o atendimento aos estudantes elegíveis da Educação Especial e fortalecer a colaboração com o sistema público educacional.

A formação de recursos humanos, especialmente a capacitação de professores para atender as necessidades educacionais específicas dos estudantes, tem sido amplamente debatida nos últimos 40 anos (Acuna, 2017). Estudos na área evidenciam a insuficiência de subsídios, tanto na formação inicial quanto na continuada, para o trabalho com estudantes com algum tipo de deficiência. Um exemplo que ilustra essa lacuna é a pesquisa realizada por Campos, Pedroso e Duarte (2013), que analisou as matrizes curriculares de três cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e um em Química de universidades públicas do interior do estado de São Paulo. Por meio da análise documental, os autores constataram escassez de conteúdos sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Apenas uma das matrizes curriculares examinadas incluía reflexões críticas sobre o papel da escola e do professor no contexto da inclusão. Esses resultados reforçam a necessidade de revisitar os currículos dos cursos de licenciatura, a fim de assegurar que futuros educadores estejam preparados para atender às demandas da inclusão educacional de maneira qualificada e reflexiva.

A respeito da organização e do funcionamento das SRMs em escolas de um município do interior de São Paulo, Santos *et al.* (2015) conduziram um estudo utilizando encontros presenciais e grupos focais com 27 professores que atendiam os estudantes elegíveis da Educação Especial em

SRMs. O objetivo foi compreender o cotidiano desses profissionais e o funcionamento desses espaços educativos. Os resultados indicaram que, embora o AEE oferecido nas SRM seja benéfico para os estudantes, ele não é suficiente para atender de forma global as suas necessidades educacionais.

Os participantes destacaram desafios políticos, administrativos e burocráticos relacionados à aquisição de recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados aos estudantes elegíveis da Educação Especial, bem como a precariedade no acesso a serviços de saúde e assistência social, muitas vezes limitados pela insuficiência de vagas. Além disso, os professores apontaram que a formação inicial é insuficiente para prepará-los para o AEE e que a formação continuada não abrange de forma integral os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desempenho de suas funções. Por fim, relataram dificuldades em estabelecer um diálogo efetivo com os professores do ensino regular, seja pela sobrecarga de trabalho de ambos os grupos ou por problemas relacionados às interações interpessoais. Dados de pesquisas recentes, como as de Oliveira e Prieto (2020) e Acuna e Moura (2024), apresentam discussões semelhantes às de Santos *et al.* (2015).

Cabe destacar que, atualmente, a oferta de cursos presenciais de graduação em Educação Especial é limitada, sendo exemplos notáveis a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para atuar na área, os professores frequentemente necessitam complementar sua formação por meio de especializações, mestrados e/ou doutorados em áreas correlatas, o que evidencia a lacuna de uma formação inicial mais ampla. Nesse contexto, as pesquisas têm direcionado atenção crescente à problematização da formação continuada e da pós-graduação em Educação Especial, destacando a importância de ampliar e qualificar essas modalidades para atender às demandas educacionais (Acuna, 2017; Oliveira; Prieto, 2020).

Considerando o interesse na atuação do professor especializado em Educação Especial, o objetivo deste estudo é descrever as perspectivas dos pesquisadores sobre o trabalho docente na Educação Especial, buscando problematizar sua formação à luz das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano.

Método

A pesquisa em tela é parte da dissertação do primeiro autor (Acuna, 2017) sob orientação da segunda autora. Seu Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) tem o nº 52233915.6.0000.5398.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, descritivo e explicativo (Manzini, 2003). A pesquisa foi realizada em um município do interior de São Paulo, tendo como contexto o sistema de ensino municipal. No ano de 2016, período em que o estudo foi realiza-

do, o município contava com 32 SRM, atendendo 362 estudantes com algum tipo de deficiência, além de 4 SRM vinculadas ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), que somavam 52 alunos nessa condição.

Na ocasião da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação conseguiu identificar, no sistema educacional, 101 estudantes com deficiência intelectual (DI), 15 com deficiência auditiva (DA), 34 com deficiência física (DF), 103 com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Participaram da pesquisa 28 professoras de AEE, com idade entre 26 e 60 anos e tempo de experiência variando entre 2 a 15 anos. Todas possuíam formação em Pedagogia e especialização na área da Educação Especial. Além disso, 11 dessas profissionais realizaram uma segunda especialização, sendo 4 em Psicopedagogia, 4 em Deficiência Intelectual (DI) e 3 em AEE.

Com relação aos estudantes elegíveis da Educação Especial que atendiam, as professoras relataram um total de 63 alunos considerados como tendo alguma deficiência, embora não tenham detalhado as especificidades dessa condição. Entre os casos mencionados, foram identificados 18 estudantes com TEA e 30 com DI.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário aberto, elaborado com base nas diretrizes de Triviños (1987). As participantes responderam presencialmente perguntas organizadas em três tópicos principais: (1) caracterização; (2) atuação junto aos estudantes elegíveis da Educação Especial e; (3) formação inicial e continuada necessária para a realização de suas atividades. Essas grades temáticas também foram utilizadas como categorias de análise do estudo, sendo preenchidas com as respostas fornecidas pelas professoras. A análise das categorias foi conduzida considerando as orientações de Bardin (2006). No Quadro 1, são apresentadas as perguntas que as participantes responderam.

Quadro 1 – Perguntas direcionadas às participantes.

(1) Caracterização	• Sexo: • Idade: • Formação (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado)? • Tempo de atuação como professor? • Tem curso(s) na área de Educação Especial? Quais?
(2) Atuação junto aos estudantes elegíveis da Educação Especial	• Quais facilidades e dificuldades identificadas em seu trabalho? • Que tipo de atividades você desenvolve com seus alunos e como as conduz?
(3) Formação inicial e continuada	• Como você avalia sua formação para atuar com estudantes elegíveis da Educação Especial?

Fonte: elaboração própria.

Os tópicos (2) e (3) serviram como base para reflexões acerca do trabalho desenvolvido pelas professoras do AEE, considerando sua articulação com a formação inicial e continuada.

Resultados

Os resultados obtidos a partir das respostas das participantes indicaram que as intervenções, em sua maioria, ocorrem de maneira coletiva, em grupos de alunos. No entanto, busca-se atender às particularidades de cada estudante, exigindo que as atividades sejam planejadas de forma a contemplar tanto aspectos comuns quanto individuais. Para isso, a prática docente fundamenta-se em uma avaliação constante da funcionalidade, desempenho e das necessidades dos alunos, possibilitando ajustes e personalizações ao longo do processo.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado é o instrumento-base para as intervenções, o qual é reelaborado conforme evolução do estudante em suas atividades e aprendizado. Alguns alunos possuem laudo médico ou psicológico que atesta uma condição específica, enquanto outros ainda não contam com esse documento formal. Independentemente da presença do laudo, os professores realizam avaliação pedagógica interativa com os estudantes, o que inclui também o contato com suas famílias e demais professores de sala regular. Essa triangulação de informações possibilita o entendimento das necessidades educacionais dos alunos, subsidiando a definição de estratégias pedagógicas adequadas, as quais comporão o plano de atendimento.

As atividades são planejadas e implementadas com o objetivo de suplementar ou complementar o aprendizado adquirido em sala de aula comum. Também são previstos momentos de produção de materiais pedagógicos adaptados para essas tarefas de complementação de aprendizado.

Durante esse processo, há um esforço para estabelecer contato com as famílias, incentivando sua participação e colaboração no desenvolvimento dos estudantes, seja por meio de atividades em âmbito familiar ou cuidados básicos. Além disso, as professoras do AEE orientam os professores de classe comum, auxiliando-os na adaptação de atividades e estratégias didáticas.

A avaliação do progresso dos estudantes é uma prática contínua nas SRM, sendo realizada de forma sistemática ao longo do período letivo. Observa-se, sobretudo, a evolução das habilidades funcionais e cognitivas que se refletem no desempenho escolar. Para isso, as professoras realizam comparações entre as condições iniciais dos alunos e os avanços obtidos após as intervenções, permitindo um acompanhamento individualizado e a revisão de estratégias quando necessário. Esses achados evidenciam a complexidade do trabalho desenvolvido, que exige planejamento, flexibilidade e colaboração entre diferentes agentes da comunidade escolar. A prática avaliativa contínua destaca-se como um dos pilares do atendimento, assegurando que as intervenções estejam alinhadas às reais necessidades dos estudantes e promovam avanços significativos em seu processo de aprendizagem.

Há que se destacar que no estado de São Paulo se observam três grandes formas de executar o AEE, cada uma com características específicas e atuações distintas. A primeira modalidade ocorre no contraturno escolar, sendo desenvolvida na SRM sob a responsabilidade do professor especializado em AEE (Brasil, 2015b). A segunda é realizada de forma colaborativa, envolvendo a atuação conjunta do professor de AEE e do professor regente da sala de aula comum, com o objetivo de promover práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Já a terceira modalidade é caracterizada pelo atendimento itinerante.

Dessa forma, embora a modalidade colaborativa seja requerida, nem sempre ela é implementada plenamente. Isso ocorre, em grande parte, devido à escassez de tempo disponível para o planejamento e a execução de ações conjuntas entre os profissionais envolvidos. Tal desafio é agravado pelo volume de atribuições dos professores e pelo número significativo de estudantes atendidos nas SRM, o que muitas vezes limita a realização de práticas colaborativas de forma sistemática e contínua.

Investigando as facilidades das professoras de AEE, a partir do relato das práticas descritas, nota-se uma complexa rede de apoio que envolve tanto as instâncias administrativas quanto os atores diretamente envolvidos no processo educacional. Um dos principais facilitadores relatados pelas docentes de AEE é o suporte oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que, embora limitada por questões orçamentárias e estruturais, demonstra empenho em atender às demandas desse segmento. Mais de 70% das participantes da pesquisa indicaram que a SME se mostra solícita e organizada, especialmente no que diz respeito à aquisição

de materiais necessários para o atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência. Essa disponibilidade inclui não apenas a compra de recursos, mas também o incentivo à capacitação docente por meio de cursos de curta duração e a promoção de espaços de trocas de experiências entre profissionais. Algumas respostas das participantes ilustram o descrito nesse parágrafo:

O apoio da SME faz muita diferença no nosso trabalho. Eles ajudam fornecendo materiais e também investem na nossa formação com cursos e momentos de troca entre professores (P1).

Ter uma secretaria que se preocupa em oferecer recursos e capacitação facilita bastante. Mesmo com algumas dificuldades, percebemos o esforço para atender nossas demandas (P2).

Saber que podemos contar com a SME para conseguir materiais e oportunidades de aprendizado torna o trabalho mais leve e eficiente. Esses suportes são essenciais para garantir um bom atendimento aos alunos (P3).

Outro elemento facilitador identificado foi a relação cooperativa entre os professores de AEE e os docentes da classe comum. A comunicação constante, a troca de estratégias pedagógicas e o apoio mútuo entre esses educadores contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes atendidos.

Além disso, os estudantes atendidos pelo AEE demonstram motivação e empenho nas atividades propostas. A interação positiva com os colegas sem deficiência também merece destaque, pois evidencia um contexto de solidariedade e cooperação. Essa dinâmica pode ser potencializada pelo professor de AEE, que, por meio de conversas informais, estimula a participação dos colegas na criação de um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Portanto, as facilidades encontradas no AEE estão intrinsecamente ligadas ao suporte institucional, à colaboração interprofissional e ao engajamento dos estudantes, elementos que, juntos, promovem atendimento educacional humanizado.

No tocante às dificuldades encontradas, a primeira refere-se à participação familiar. O envolvimento das famílias ainda é incipiente e, em alguns casos, conflitante com os processos educacionais. A dificuldade de acesso às famílias de estudantes elegíveis da Educação Especial é um fator recorrente, uma vez que muitos responsáveis trabalham em tempo integral, inviabilizando sua presença física na escola. Para contornar essa limitação, o contato via aplicativos de mensagens, como o WhatsApp, é considerado. No entanto, essa prática apresenta desafios, pois o suporte remoto nem sempre é eficaz devido às dificuldades de acesso tecnológico ou de compreensão das orientações transmitidas virtualmente. Ademais,

esse tipo de comunicação frequentemente extrapola o horário de expediente das professoras de AEE, gerando sobrecarga e impactos na saúde mental desses profissionais.

A segunda dificuldade enfrentada pelas professoras respondentes refere-se ao processo de avaliação dos estudantes, especialmente aqueles que ainda não possuem diagnóstico. Avaliar o suposto estudante elegível da Educação Especial é uma atividade complexa que ultrapassa a dimensão didático-pedagógica, exigindo conhecimentos aprofundados sobre aspectos cognitivos, emocionais e psicomotores. Quando há acompanhamento por profissionais da saúde, como psicólogos, psiquiatras, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, o professor obtém informações valiosas que orientam a elaboração de atividades adaptadas. Algumas respostas ilustram o descrito:

Avaliar um estudante sem diagnóstico é muito difícil. Sem um laudo ou acompanhamento de outros profissionais, ficamos sem um norte claro para adaptar as atividades da melhor forma (P10).

Muitas vezes, precisamos observar e analisar sozinhas, sem escalas. Isso torna a avaliação incerta e nos deixa inseguras (P11).

Nem sempre há laudos ou prontuários acessíveis, dificultando a intervenção pedagógica. O desafio intensifica-se quando o estudante apresenta sinais de deficiência, mas não há um diagnóstico formal, demandando do professor uma avaliação criteriosa, muitas vezes sem instrumentos adequados ou disponíveis. Além disso, observam-se encaminhamentos compulsórios de estudantes que possivelmente não seriam elegíveis da Educação Especial, o que acaba por sobrecarregar o professor de SRM, comprometendo a atenção necessária aos estudantes com deficiência.

Decorrentes das dificuldades identificadas, outros impasses e lacunas surgem, perpassando todo o trabalho do professor, a saber: quantidade insuficiente de instrumentos e materiais que facilitem a avaliação biopsicossocial dos estudantes elegíveis da Educação Especial; participação intersetorial de profissionais da saúde, como psicólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, promovendo o diálogo interdisciplinar e orientando as professoras de AEE na análise funcional da deficiência; e o encaminhamento compulsório de estudantes às SRM.

As professoras especialistas entrevistadas indicaram que tanto a formação inicial quanto as pós-graduações são insuficientes para proporcionar uma base sólida que subsidie de maneira eficaz suas práticas junto aos estudantes elegíveis da Educação Especial. Essa insuficiência é atribuída, principalmente, à ênfase predominantemente teórica das formações e à ausência de conteúdos específicos voltados para as demandas concretas

enfrentadas no cotidiano escolar. No entanto, as docentes destacaram que os cursos de formação continuada promovidos pela SME desempenham um papel fundamental na ampliação de seus repertórios práticos.

Discussão

O eixo central desta discussão concentra-se na formação docente para atuação no AEE. Embora a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva envolva fatores macrosociais – como política, economia e gestão educacional –, optou-se por direcionar a análise para as condições de formação dos professores, dada sua centralidade na efetivação da inclusão no contexto escolar.

Os desafios enfrentados pelas docentes, conforme evidenciado nos resultados, não se configuram como questões inéditas, mas sim como persistências históricas apontadas em pesquisas desde o início dos anos 2000 (Acuna, 2017). Entre os fatores limitantes de seu trabalho, destacam-se a insuficiência de recursos físicos e pedagógicos, o excesso de estudantes a serem atendidos e a desvalorização refletida em salários que as obrigam a se lançar em prolongadas jornadas de trabalho. Nesse caso, há dificuldades que derivam da ordem político-econômica.

O segundo fator limitante apontado, que também representa uma persistência histórica, consiste na participação da família, mesmo com a inclusão do recurso da interatividade por meio das redes sociais, pois essa forma de comunicação virtual se mostrou problemática em vários aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de que os docentes acabam realizando o trabalho de orientação fora do horário de expediente. O segundo está relacionado às diversas barreiras que dificultam a eficácia da comunicação. Esse é um dado que requer uma investigação aprofundada, haja vista que a relação escola-família é um tópico constantemente problematizado na literatura científica (Acuna, 2017). Contudo, com o advento das redes sociais, é preciso refletir de que forma essa tecnologia pode atuar como aliada da inclusão, em vez de contribuir para a exclusão. Embora a presente pesquisa não se aprofunde nesse aspecto, registra-o como um tema impreterível para futuros estudos, uma vez que é inegável o uso dessas redes no cotidiano da sociedade.

O terceiro conjunto de dificuldades, que merece uma reflexão aprofundada, diz respeito à formação inicial e as pós-graduações cursadas, as quais foram consideradas insuficientes para fornecer instrumental necessário à atuação com os estudantes elegíveis da Educação Especial. Essa insuficiência está associada, principalmente, à ausência de conteúdos específicos sobre estratégias pedagógicas inclusivas e à predominância de abordagens teóricas desvinculadas da realidade das SRM. Como consequência, muitos

docentes relatam se sentir despreparados, principalmente para avaliar o funcionamento biopsicossocial dos estudantes e compreender em que medida esse aspecto impacta no seu processo de aprendizagem.

Todavia, um dado interessante apontado pelas respondentes é que, apesar das limitações acerca da sua formação, os cursos de formação continuada promovidos pela SME desempenham um papel relevante na ampliação de seus repertórios teórico-práticos. Esses cursos, geralmente de curta duração, são planejados com base nas demandas concretas das escolas, permitindo que os docentes tenham acesso a orientações alinhadas aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. O caráter dinâmico e contextualizado dessas formações é visto como um diferencial positivo, visto que possibilita o compartilhamento de experiências entre os professores e a construção de estratégias aplicáveis à realidade educacional. Inclusive, esse contexto comprova que a SME deve ser vista como uma aliada do professor, um ponto de apoio frente aos desafios do AEE.

Cabe ponderar que, embora sejam reconhecidos como úteis, esses cursos de curta duração são compreendidos como uma medida paliativa, uma vez que não substituem a necessidade de uma formação inicial e continuada mais sistematizada, aprofundada e alinhada às demandas da inclusão.

Os achados referentes à formação inicial das professoras respondentes estão alinhados com pesquisas que analisam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de licenciatura. Os dados indicam que, durante a graduação, as docentes não receberam fundamentação teórica e prática suficientemente sólida para atuar na Educação Básica e lidar com a complexidade das demandas que emergem ao longo do processo de escolarização dos estudantes elegíveis da Educação Especial (Vitaliano; Dall'Acqua, 2012).

Vitaliano e Dall'Acqua (2012) apontam que as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, publicadas em 2006, apresentam limitações significativas no que se refere à formação para a inclusão. O documento normativo contém duas abordagens sobre a temática. A primeira refere-se à formação do professor para o reconhecimento da diversidade nas escolas, porém sem especificar de forma clara quais dimensões dessa diversidade devem ser consideradas e como elas se relacionam com a Educação Especial. A segunda abordagem trata da possibilidade de o estudante da graduação desenvolver atividades complementares na área, como iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso para aprofundar seu conhecimento sobre a Educação Especial. No entanto, essa proposta não garante que todos os licenciandos tenham contato com a temática, visto que depende de escolhas individuais.

Esse panorama não se restringe ao curso de Pedagogia, repetindo-se em diversas licenciaturas, como História, Geografia, Filosofia, Letras, Biologia,

Matemática, Química e Física (Acuna, 2017). A ausência de um direcionamento específico nas DCNs nessas áreas reforça a percepção de que a formação inicial dos professores carece de um preparo sistemático para a inclusão, deixando os docentes pouco instrumentalizados para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes elegíveis da Educação Especial. É importante compreender que

Podemos estabelecer relações entre a precariedade das orientações presentes nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura para favorecer a inclusão de alunos com NEE e os resultados das pesquisas que indicam que os professores não estão preparados para incluir tais alunos. Além disso, tais resultados nos permitem compreender por que muitos cursos de licenciatura ainda não contemplam em seus currículos espaços visando a preparação dos graduandos em relação ao tema em foco (Vitaliano; Dall'Acqua, 2012, p. 116).

Além das limitações mencionadas, é importante destacar que, até o ano 2000, existiam 31 cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES) com habilitação específica em Educação Especial. Duas décadas depois, identificam-se cursos semipresenciais e na modalidade de Educação a Distância (EaD) no campo da Educação Especial. Todavia, a formação na modalidade 100% presencial em universidades é encontrada apenas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essa redução expressiva no número de cursos presenciais permite refletir sobre a reestruturação na oferta formativa, que gradualmente deslocou o enfoque da Educação Especial para uma perspectiva mais generalista.

A ausência de diretrizes curriculares claras, que assegurem a inclusão de conteúdos específicos sobre os estudantes elegíveis da Educação Especial nos cursos de formação inicial, resulta em uma lacuna significativa na preparação docente. Como consequência, muitos professores ingressam na carreira sem um embasamento consistente sobre os processos de ensino e aprendizagem desses estudantes, o que compromete sua atuação na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A formação em Educação Especial, na maioria dos casos, resulta de uma iniciativa individual dos professores graduados, que buscam, por conta própria, cursos específicos para suprir lacunas deixadas pela formação inicial. Essa busca autodirigida reflete a ausência de uma estrutura formativa sistemática que assegure, desde a graduação, o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação na Educação Especial.

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, essa lacuna torna-se ainda mais evidente. Nos cursos de mestrado e doutorado, os alunos são obrigados a cursar disciplinas essenciais para a construção de seus projetos de

pesquisa, como metodologia científica e estatística, além de disciplinas generalistas vinculadas à área do programa de pós-graduação no qual estão inseridos. Como consequência, o aprofundamento teórico e prático em Educação Especial acaba sendo restrito àqueles que, de forma autônoma, direcionam suas pesquisas para essa temática. No entanto, nem todos os pós-graduandos investigam ou atuam diretamente no campo da Educação Especial, o que evidencia a falta de uma formação sistemática e estruturada que garanta conhecimentos específicos a um público mais amplo de profissionais da Educação.

Dessa forma, a especialização na área configura-se como um percurso opcional, e não como um eixo consolidado dentro da formação acadêmica e profissional. Isso contribui para a perpetuação do despreparo docente no atendimento aos estudantes elegíveis da Educação Especial, pois a ausência de um aprofundamento obrigatório na temática implica que muitos professores cheguem à prática educativa sem os subsídios teóricos e metodológicos necessários para atender necessidades educacionais específicas desses estudantes. Assim, torna-se urgente repensar os currículos dos cursos de licenciatura e pós-graduação, a fim de integrar, de maneira mais efetiva, conteúdos que preparem os docentes para a diversidade presente nas salas de aula e para os desafios envolvidos na inclusão educacional.

No que se refere às formações *lato sensu*, Mendes, Cia e D’Affonseca (2015) destacam que esses cursos nem sempre se mostram adequados para fornecer aos professores os subsídios necessários para a elaboração do PAEE, a articulação com outros educadores e a realização de avaliações pedagógicas. As autoras argumentam que, frequentemente, as formações continuadas assumem um caráter aligeirado, com estrutura curricular padronizada, sem considerar as lacunas já existentes na formação docente. Dessa forma, esses cursos acabam por não contemplar, de maneira efetiva, os conhecimentos e as práticas necessárias para a atuação qualificada no contexto da Educação Inclusiva.

Outro aspecto que merece reflexão é a crescente oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade de Educação a Distância (EaD). Embora essa modalidade tenha ampliado o acesso à formação continuada, permitindo que mais professores busquem especialização na área, é fundamental discutir a qualidade dessas formações, especialmente no que diz respeito à abordagem de conteúdos práticos e ao suporte oferecido para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas. A leitura de Mendes, Cia e D’Affonseca (2015), datada de uma década, permite pensar que a rapidez com que esses cursos são ofertados e concluídos pode comprometer o aprofundamento teórico-metodológico necessário para que os professores desenvolvam uma atuação mais efetiva junto aos estudantes elegíveis da Educação Especial.

Ainda que a presente pesquisa não tenha como objetivo central analisar a qualidade das formações *lato sensu*, os achados evidenciam a necessidade de repensar os formatos, conteúdos e abordagens desses cursos. Uma formação continuada de qualidade deve ser planejada considerando as demandas reais da prática docente, garantindo o acesso não apenas a conhecimentos teóricos, mas também a oportunidades de vivências práticas, trocas de experiências e aprofundamento em estratégias pedagógicas voltadas à inclusão. Dessa maneira, evita-se que a formação se torne meramente burocrática ou insuficiente para atender às complexidades da prática pedagógica inclusiva.

Decorrente da discussão sobre a formação do professor para realizar o AEE, é esperado que exista dificuldade em uma das atividades basilares, que é a avaliação do estudante com deficiência; inclusive, tal dificuldade foi sinalizada pelas respondentes da pesquisa em questão.

Uma das especificidades mais desafiadoras da Educação Especial é a avaliação do estudante (Brasil, 2015b), um processo que vai muito além da aferição do desempenho acadêmico. Avaliar os estudantes elegíveis da Educação Especial requer uma abordagem ampla, que considere não apenas aspectos cognitivos, mas também fatores emocionais, sociais e do desenvolvimento humano. A complexidade desse processo reside no fato de que a aprendizagem desses estudantes está intrinsecamente ligada a suas condições biopsicossociais, o que exige do avaliador um conhecimento aprofundado em múltiplas áreas, como neurociência, psicologia do desenvolvimento e psicopedagogia.

No entanto, as formações continuadas destinadas aos professores, por serem frequentemente aligeiradas e generalistas (Mendes; Cia; D’Affonseca, 2015), tendem a não contemplar de maneira aprofundada os temas essenciais para uma avaliação efetiva. Tais cursos, muitas vezes, priorizam discussões teóricas sobre inclusão, sem oferecer subsídios práticos que capacitem o professor a conduzir avaliações pedagógicas sensíveis às especificidades de cada estudante.

Para além dos impasses relacionados à formação do professor, existem outros identificados em documentos normativos. Veltrone e Mendes (2011) registram antigas controvérsias e incoerências, as quais podem ser observadas no trecho a seguir:

Da descrição das propostas oficiais do MEC percebe-se que há um descompasso, pois alguns documentos apresentam uma definição baseada na proposta da AAIDD, a qual pressupõe um processo de identificação da deficiência intelectual que envolve procedimentos formais de avaliação intelectual e do comportamento adaptativo. Por outro lado, vários outros documentos

negligenciam a necessidade de identificação, e favorecem a avaliação para o ensino pelos profissionais da escola, utilizando critérios subjetivos e, talvez arbitrários, para definir quais os alunos com deficiência intelectual irão se beneficiar dos serviços especializados, além da matrícula na classe comum (Veltro-ne; Mendes, 2011, p. 419).

As dificuldades e impasses históricos na formação docente para a Educação Especial evidenciados reiteram um cenário que se mantém há mais de uma década. A persistência dessas lacunas na preparação dos professores, na oferta de cursos especializados e na disponibilização de recursos adequados para avaliação e atendimento dos estudantes elegíveis da Educação Especial estimula a reflexão sobre as razões e raízes pelas quais essas questões permanecem inalteradas. Seria a ausência de políticas públicas efetivas, o principal entrave? Ou haveria uma desconexão entre as diretrizes educacionais e as reais necessidades da escola inclusiva? Seria um problema de investimento na Educação? Diante desse panorama, torna-se essencial repensar estratégias e mecanismos que garantam não apenas a formação de qualidade para os docentes, mas também a implementação de políticas estruturadas que efetivem a inclusão educacional, saindo do discurso e tornando-se uma realidade no contexto escolar.

Considerações finais

Neste estudo foi problematizada a formação da professora de AEE mediante as dificuldades encontradas em seu cotidiano de trabalho. Os dados analisados registraram uma demanda que é historicamente demarcada no campo da Educação Especial, o problema dos cursos de formação inicial e de pós-graduação realizados pelas docentes especialistas. Decorrente disso, a maior dificuldade identificada foi a avaliação biopsicossocial dos estudantes para organizar o processo de atendimento de suas necessidades educacionais. Atré-ladas a isso, também foram encontradas demandas acerca da insuficiência de recursos e instrumentos pedagógicos para as atividades em SRM, bem como o excesso de estudantes, o que torna o trabalho extenuante e com risco de comprometer sua qualidade. Todavia, como medida para mitigar o efeito desses fatores, a Secretaria Municipal de Educação oferta cursos baseados nas necessidades das professoras de AEE, e tal prática foi considerada adequada.

Diante das discussões apresentadas, evidencia-se que a formação docente para atuar na Educação Especial ainda enfrenta desafios estruturais significativos, que comprometem a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. A ausência de diretrizes curriculares que assegurem uma formação inicial consistente sobre o atendimento dos estudantes elegíveis

da Educação Especial registra uma lacuna formativa que, na maioria dos casos, só é suprida por iniciativa individual dos próprios docentes.

Nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, essa lacuna se mantém, uma vez que o aprofundamento na temática da Educação Especial depende das escolhas individuais dos(as) pesquisadores(as), sem que haja, necessariamente, um percurso formativo estruturado e obrigatório para todos(as) os(as) docentes. Por outro lado, a questão da formação *lato sensu* é passível de problematização quando os cursos apresentam caráter aligeirado e padronizado, o que limita a construção de conhecimentos aprofundados e práticos sobre a escolarização dos estudantes elegíveis da Educação Especial.

No que se refere à avaliação do estudante na Educação Especial, um dos pilares fundamentais desse campo, percebe-se que as dificuldades mencionadas pelas docentes refletem não apenas a carência de formação específica, mas também a ausência de instrumentos adequados para realizar uma avaliação integral, que contemple aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Essa problemática, apontada em documentos normativos e estudos da área, revela a necessidade urgente de repensar tanto a formação inicial e continuada dos professores quanto a estruturação de políticas públicas que assegurem condições adequadas para a realização do AEE.

Em suma, os achados desta pesquisa reforçam a necessidade de um olhar crítico sobre a formação docente e sobre a forma como a Educação Especial tem sido concebida e implementada no Brasil. Para que a inclusão escolar seja, de fato, uma realidade consolidada, é imprescindível investir na reformulação dos currículos de licenciatura e pós-graduação, ampliar o escopo das formações continuadas e garantir que os(as) professores(as) tenham acesso a subsídios teórico-práticos que os capacitem para enfrentar os desafios de seu cotidiano. Sem essas mudanças estruturais, corre-se o risco de perpetuar um cenário em que a inclusão se mantém mais como um ideal normativo do que como uma prática efetiva.

Referências

- ACUNA, J. T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.
- ACUNA, J. T.; MOURA, A. A. A. de. Psicologia e educação especial: reflexões sobre as possibilidades de atuação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 1., 2024, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 9 nov. 2016.

BRASIL. **Orientações para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Secadi, 2015b. 200 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2017.

CAMPOS, J. A. de P. P.; PEDROSO, C. C. A.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 40-47. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05/1411>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. **Inclusão Escolar e avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. (Série Observatório Nacional de Educação Especial, v. 2).

OLIVEIRA, A. A. S. de; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020.

SANTOS, V.; NASCIMENTO, B.; CRUZ, T. M. C.; CIA, F.; MENDES, E. G. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais do município de São Carlos. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNUS-VALADÃO, G. (org.). **Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. (Série Observatório Nacional de Educação Especial, v. 4., p. 389-405).

SÃO PAULO. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, [s. l.], v. 21, n. 50, p. 413-442, 2011. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2014/655-1401369464.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C. Análise das Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em relação à formação de professores para Inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, [s. l.], v. 13, n. 27, p. 103-121, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24255/17234>. Acesso em: 11 mar. 2025.

Capítulo 3

Desafios e potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Itinerante no município de São Paulo

Tatiane Sanches Silva Muradas
Carla Ariela Vilaronga
Amanda Santana Gomes-Silva

Introdução

A educação inclusiva no Brasil tem avançado com a implementação de políticas públicas que promovem o acesso igualitário à educação para Estudantes do Público da Educação Especial (EPEE) (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação). Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) Itinerante surge como uma estratégia inovadora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mas enfrenta desafios relacionados à organização do serviço e à capacitação dos profissionais envolvidos.

O AEE Itinerante foi implementado na Rede Municipal de São Paulo como uma resposta à necessidade de promover a inclusão escolar de estudantes. O modelo está regulamentado pela Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI) de 2025, que estabelece diretrizes para sua execução em colaboração com a equipe escolar regular (São Paulo, 2025).

O artigo 10 da Instrução Normativa (IN) nº 14, publicada em 5 de março de 2025, descreve as atividades atribuídas aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), entre elas:

I – apoiar a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais;

II – orientar e acompanhar a elaboração e execução do Plano de AEE, de forma articulada com a equipe educacional;

III – acompanhar e orientar as ações desenvolvidas pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE, nas Unidades Educacionais;

IV – atuar junto à Supervisão Escolar para acompanhar e orientar o trabalho desenvolvido pelas Organizações da Sociedade Civil com atuação na Educação Especial que mantém parceria com a SME;

VII – analisar e validar os Planos do AEE do público da Educação Especial, no SGP [Sistema de Gestão Pedagógica] (São Paulo, 2025).

No entanto, há desafios significativos na prática da inclusão, que comprometem a efetividade do serviço, cujo objetivo é oferecer suporte especializado diretamente nas Unidades Educacionais (UE), complementando a educação oferecida pelos professores de sala comum.

Para refletir sobre a educação inclusiva, é importante destacar que a pessoa com deficiência saiu da invisibilidade social e começou a conquistar espaços no mercado de trabalho, nas escolas, no esporte, dentre outras práticas sociais, como já salientado, a partir de Leis e Decretos (Brasil, 1988, 1996), Políticas Públicas (Brasil, 2001) e Declaração (Unesco, 1994), que distinguiram a necessidade de educar e promover processos educativos para todos.

Assim, este artigo investiga os principais desafios e as potencialidades do AEE Itinerante na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, verificando como o AEE Itinerante é organizado e quais os impactos do serviço executado. O objetivo central desta pesquisa foi compreender como estão sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas às mediações realizadas pelos PAAI. Entende-se ser de extrema importância conhecer as relações estabelecidas entre o serviço da Educação Especial de AEE Itinerante e os PAAI, nas suas atribuições, intrínsecas em sua função, por meio de questionários e entrevistas dedicadas às expressões e observações dos PAAI.

Com o intuito de contribuir para o debate acerca da possibilidade de itinerância nos serviços de apoio à inclusão escolar na realidade brasileira, o presente estudo partiu em busca de compreender os desafios e as potencialidades dessa abordagem no contexto escolar do município de São Paulo.

Método

Para alcançar o objetivo proposto, desenvolvemos um estudo descritivo, o qual, segundo Gil (2008), visa a descrição das características de uma população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Neste estudo, buscou-se compreender como estavam sendo operacionalizadas as práticas pedagógicas relacionadas às mediações realizadas pelos PAAI. Utilizando uma abordagem qualitativa descritiva, realizamos entrevistas semiestruturadas com 37 PAAI e, posteriormente, com 12 PAAI no grupo focal, em que lhes foi possibilitado narrar suas vivências de forma livre e aprofundada.

Considerando a necessidade de manter o anonimato dos participantes, fez-se a opção de substituir o nome próprio dos participantes pela sigla PAAI seguida de números, do 1 ao 37, para o questionário, e para identificar as participantes do grupo focal foi utilizada a sigla PG seguida de números, do 1 ao 12.

É importante salientar que, no questionário, ocorreu a participação das 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE). No grupo focal, destaca-se a participação de somente 3 territórios municipais, localizados na zona leste de São Paulo.

Resultados obtidos

O apoio especializado é um serviço oferecido pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, também disponibilizado por meio do AEE Itinerante. Esse serviço é oferecido nas UE, de forma transversal, por meio de recursos especializados, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos EPEE e garantir um acompanhamento inclusivo.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), no artigo 58, define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Isso demonstra o compromisso da legislação com a inclusão desses estudantes no ensino comum, promovendo um ambiente mais inclusivo.

O primeiro parágrafo do mesmo artigo ressalta que, quando necessário, deverão ser disponibilizados serviços de apoio especializados nas escolas comuns para atender às particularidades desses educandos. Isso significa que o AEE complementa o ensino comum, fornecendo recursos, adaptações e práticas pedagógicas que garantem o pleno acesso ao currículo, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial. O apoio especializado pode incluir, por exemplo, tecnologias

assistivas, adaptação de materiais e o envio de professores especializados, como o professor itinerante (Brasil, 1996).

Essa legislação reflete a política de inclusão escolar no Brasil, garantindo que o sistema educacional atenda às necessidades específicas de todos os educandos, oferecendo igualdade de oportunidades e promovendo uma educação de qualidade. Assim, o AEE torna-se uma ferramenta essencial para remover barreiras e garantir a plena participação de todos.

PAAI26 no questionário afirma a garantia do AEE:

As práticas do AEE Itinerante são fundamentais para promover uma educação inclusiva e garantir que todos os educandos, independentemente de suas deficiências, tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Em contrapartida, PG10 expõe um dado importante em relação ao serviço:

É um serviço da Educação Especial que no município de São Paulo funciona com algumas observações, que assim que o quadro aumentar acredito que será um serviço mais eficaz, onde os professores criarão vínculos nas unidades que acompanham, e respondendo à pergunta, eu faço o AEE, nós fazemos o AEE Itinerante, em todos os espaços da escola, em todos os atendimentos com as famílias, em todos os recursos ofertados, formações, mas, como já dialogamos, precisa melhorar (PG10).

O Quadro 1 traz a importância de práticas do AEE Itinerante no contexto educacional na percepção das PAAI.

Quadro 1 – A importância de práticas do AEE Itinerante no contexto educacional sob o olhar das PAAI.

	Para você, qual é a importância do AEE Itinerante?
PG3	A importância de estar alinhado com a proposta pedagógica da unidade, possibilitando a participação de todos, e estabelecer vínculos para efetivação da inclusão.
PG5	A importância de minimizar as barreiras, propiciar uma educação para todos, independentemente de faixa etária; Melhorar as condições existentes de ensino-aprendizagem do público elegível aos serviços da Educação Especial.
PG9	É através do AEE Itinerante que podemos colaborar com a real inclusão das crianças e estudantes públicos da Educação Especial. É um serviço que busca atender tanto as crianças/estudantes, como os professores, toda a equipe escolar e também as famílias.
PG10	Acredito que o AEE Itinerante é essencial, para além da mobilização das atividades próprias, tem colaborado para um olhar de acesso e à implementação do currículo. Educação inclusiva é considerar os diversos estilos de aprendizagem.
PG11	É de extrema importância para a assessoria e para acompanhar as ações pedagógicas realizadas. Como PAAI, consigo participar mais ativamente da construção de ações do AEE (quanto visão alargada colaborativa com as equipes escolares) das crianças da Educação Infantil e estudantes do Fundamental, em tempo integral, quando ausente o PAEE na SRM ou ação colaborativa.

Fonte: elaboração própria.

Os resultados revelaram uma gama complexa de sentimentos, além dos desafios, das potencialidades e dos impactos do fazer pedagógico. Tanto no questionário quanto no grupo focal, as PAAI expuseram suas percepções sobre suas atribuições, atividades e recursos, caracterizaram e exemplificaram como esse AEE Itinerante é dinamizado.

As participantes desta pesquisa expõem três termos importantes para caracterizar a itinerância na Educação Especial: serviço, transversalidade e modelos de AEE. O serviço refere-se à oferta de apoio e recursos; a transversalidade diz respeito à integração e à articulação do AEE; e os modelos referem-se a diferentes formas de organização para elegibilidade do AEE.

PG10 relata sobre o serviço do AEE Itinerante e a transversalidade da Educação Especial:

AEE Itinerante é tudo que, de forma intencional, chega no estudante de maneira transversal. Seja pela orientação à Coordenação Pedagógica, à professora, aos estagiários. Acredito que fazemos o AEE Itinerante, porque não saímos da unidade sem orientação pedagógica, mas fazemos além (PG10).

PAAI25 no questionário corrobora e continua:

A itinerância permite impactar um número maior de indivíduos devido ao escopo de atuação e a capilaridade do serviço. A itinerância permite chegar na rede direta e conveniada, nas escolas de mais difícil acesso e especialmente em todas as unidades que não dispõem de PAEE [...]. Além disso, muitas vezes a professora de SRM não tem tanta voz dentro da unidade escolar, e a PAAI, na itinerância, acaba sendo um apoio fundamental para a garantia do direito dos estudantes elegíveis à Educação Especial (PAAI25).

O AEE Itinerante realizado intrinsecamente na função do PAAI, por meio da definição presente na PPEE-EI, deveria estimular, formar e orientar o trabalho e a atuação dos professores de Educação Especial do contraturno em SRM e no modelo colaborativo, assim como professores regentes de classe comum em colaboração com gestores, possibilitando que se articulem para desenvolverem abordagens pedagógicas que potencializam o desenvolvimento dos educandos. Conforme a Portaria SME nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, Art. 7º, uma das atribuições dos PAAI é:

VIII – realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade (São Paulo, 2016).

Esse serviço tem como finalidade atender diversas UE que necessitam de acompanhamento. Os dias e escolas atendidas são previamente estipulados e organizados pelas PAAI. Além disso, o AEE Itinerante auxilia na formulação de propostas pedagógicas inclusivas e na implementação de políticas públicas. O trabalho envolve o acompanhamento da elaboração de registros, como estudos de caso e planos de AEE, além do desenvolvimento de atividades próprias desse modelo. Outro aspecto importante é a colaboração na eliminação de barreiras, promovendo a plena participação de todos no ambiente escolar. Esses desafios e ações exigem um planejamento cuidadoso e uma articulação constante.

Esse acompanhamento itinerante faz parte de uma visão ampliada do AEE, que contribui significativamente para as articulações longitudinais ao longo do percurso escolar dos estudantes, passando por diferentes etapas (Centro de Educação Infantil – CEI, Escola Municipal de Educação Infantil – Emei, Escola Municipal de Ensino Fundamental – Emef, Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM). No entanto, o PAAI não está presente na rotina diária dos educandos, o que limita a sua capacidade de estruturar recursos contínuos. Alguns PAAI colaboram na construção

dessas práticas, mas a aplicabilidade, sistematização e avaliação são ações que, na prática, apenas um professor de AEE (PAEE), presente diariamente, poderia organizar de forma constante dentro de sua práxis docente.

A ação das PAAI aproxima-se de uma necessária e pontual ação colaborativa de assessoria organizacional que articula ações e alicerça o trabalho do PAEE dentro da rotina escolar, tendo ele uma ação do AEE no contraturno ou no AEE Colaborativo (dentro do turno).

Entre os principais desafios identificados estão a falta de articulação entre as PAAI e os professores do ensino regular, a sobrecarga de demandas nas escolas e a insuficiência de recursos materiais e humanos. Contudo, o AEE Itinerante também foi reconhecido por seu potencial de promover uma maior equidade no acesso ao currículo escolar, principalmente em momentos críticos em que a presença da PAAI faz uma diferença significativa, de acordo com os relatos.

De acordo com os dados analisados no questionário, os professores que realizam o AEE Itinerante enfrentam dificuldades em diferenciar claramente suas atribuições das funções específicas dos PAAI. Isso se reflete na prática, pois muitas vezes o AEE Itinerante é realizado sem uma distinção clara de responsabilidades. No entanto, esse modelo permite que os profissionais vivam diversas realidades e compartilhem ações bem-sucedidas que favorecem a acessibilidade curricular dos estudantes da Educação Especial, incluindo crianças, bebês, jovens, adultos e idosos.

Conforme afirmado anteriormente, a atuação das PAAI está imersa na proposta educacional inclusiva. Nessa perspectiva, o perfil de alçada das PAAI, definido em documentos políticos do município de São Paulo, constitui-se multifuncional e generalista no exercício de suas funções atribuídas.

Durante a pesquisa, observaram-se diferentes perfis que, no geral, parecem atender de forma integral as atribuições apresentadas nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. No entanto, ao se considerarem a realidade das escolas e a complexidade das demandas educacionais, verifica-se que os PAAI enfrentam um desafio significativo: muitas vezes, suas funções extrapolam o que está descrito nos documentos formais, como a supervisão constante das estratégias inclusivas e a articulação com outros profissionais e serviços da educação. Isso pode levar a uma sobrecarga de trabalho, especialmente no que diz respeito ao AEE Itinerante.

PG3 ampara a efetividade do AEE Itinerante:

Apesar de sabermos a importância da efetividade e o ganho com Atendimento Educacional Especializado Itinerante, dependendo da situação que nos deparamos atualmente não realizamos como deveria. Pois precisamos dar conta de uma demanda extremamente grande, como o número de profissionais muito pequeno, tendo que lidar com muitas questões de judicialização, questões burocráticas, uma

demanda imensa, com muitas solicitações sempre emergenciais, onde realizamos o chamado “apagar incêndio” (PG3).

O AEE Itinerante exige mobilidade constante e um acompanhamento individualizado dos estudantes em diversas UE, o que, em alguns casos, impede a eficácia do trabalho devido à falta de tempo e recursos para realizar o AEE.

Esse cenário é corroborado por estudos como o de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), que destacam a necessidade de mais clareza e especialização nas funções dos profissionais de educação, bem como das condições adequadas de trabalho. Destarte, podemos afirmar sobre a necessidade de formação continuada das PAAI, a redução do número de escolas atendidas e a criação de vínculos mais sólidos com as UE. Sem esse suporte e organização, a prática do AEE Itinerante pode se tornar fragmentada, prejudicando a continuidade do atendimento e o pleno desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes com deficiência.

PG8 corrobora a fala de PG3 em relação à efetividade e aos desafios do AEE Itinerante:

Ser PAAI é ser esperança, como disse anteriormente, mas a dificuldade de mudança de paradigmas, entender a educação inclusiva como um direito de todos. Não cabe mais ser capacitista, mas as escolas ainda são assim, ainda não acreditam nas adaptações mais simples, porque não acreditam que lá é o lugar das crianças e estudantes da Educação Especial. Já mudou muito, mas não o suficiente para chegar aonde queremos. Isso me faz sentir cansada e frustrada. Isso não é só dentro da escola, mas em todos os espaços (PG8).

A frequência em que ocorre o AEE Itinerante nas UE se revelou por meio de questionário respondido por 37 PAAI. As visitas às UE são realizadas uma vez por mês por 30 participantes, e 7 participantes conseguem visitar duas vezes a mesma UE.

As PAAI foram questionadas no roteiro do grupo focal sobre como eram feitas as itinerâncias e com que frequência. Todas que participaram do grupo responderam que o quantitativo de itinerâncias é escasso, mas que, com a quantidade de UE que cada PAAI frequenta, não há possibilidade de realizar mais itinerâncias. E, com isso, trouxeram muitas indagações sobre o papel do PAAI, o que significa ser PAAI e quais as suas atribuições.

O fato de a PAAI atuar em várias escolas e acumular diversas funções, além do AEE Itinerante, faz com que ela permaneça pouco tempo em cada UE, estando presente apenas durante os atendimentos itinerantes. Essa falta de permanência pode limitar a criação de vínculos mais profundos com a comunidade escolar, o que pode gerar certo distanciamento e falta de sentimento de apropriação da sua própria função. Além disso, os

outros membros da escola podem não o perceber como parte integrante da equipe, contribuindo para a sensação de não pertencimento ao grupo, tanto por parte da PAAI quanto por parte dos outros membros escolares. Essa foi uma questão abordada nas falas das participantes PG5 e PG7:

Tenho que dar atenção aos casos mais graves, e as escolas só querem serviços e recursos, que a meu ver são usados mais como agentes de exclusão, do que agentes da inclusão. Ocorre muita exclusão dentro das escolas [...]. Acredito que faço um pedagógico orientado, mas as ações não são feitas nas escolas, fico frustrada. Tenho um fluxo, que é o mais importante, primeiro criar vínculos, não quero que me entendam como alguém que vem julgar ou punir. Quero ser parceira, [...] atendo 16 escolas e tento mostrar e tirar essa imagem de que o Cefai [Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão] não faz nada. Sempre que tenho oportunidade falo a quantidade, não para ser vítima, mas para tentar explicar o inexplicável, pois a nossa política é de 2016, é necessário reformular, somos implementadores, mas é necessário rever (PG5 e PG7).

PG9 continua:

Até para criar vínculos, esse número grande de escolas dificulta. Hoje eu tenho vínculo, mas vínculo é uma construção, eu criei vínculo, mas estou há quase dois anos. Acredito que se diminuíssem as escolas por PAAI, o AEE Itinerante aconteceria com eficácia. Hoje eu atendo 15 escolas, porque não estamos atendendo os CEIs sem supervisão escolar, porque se fosse atender seriam mais de 30 unidades, em média 240 educandos público do AEE. As demandas crescem, e as PAAI continuam a mesma quantidade (PG9).

A fala de PG9 revela uma frustração comum entre as PAAI: “Fazemos além do AEE Itinerante. Me sinto frustrada, mas vejo que faço o AEE, mas nem sempre atinjo de fato todos os estudantes, como eu gostaria”. Isso evidencia que, embora a professora perceba seu esforço e compromisso com o AEE, há uma insatisfação devido à dificuldade em alcançar todos os estudantes de maneira eficaz e observar resultados concretos. A PAAI consegue enxergar o valor do seu trabalho, mas a falta de retorno visível ou de impacto direto sobre todos os estudantes gera uma sensação de incompletude e desânimo, dificultando a plena satisfação com o processo.

Essa situação reflete a complexidade do trabalho no AEE Itinerante, em que os profissionais, devido à grande demanda e às limitações de tempo em cada escola, muitas vezes não atendem a todos os EPEE.

As participantes também destacaram a falta de apoio institucional, como a carência de recursos materiais e humanos. Além disso, foi mencionada a dificuldade em articular o trabalho com os professores de sala comum, o que muitas vezes resulta em sobreposição de funções e falta de clareza sobre as responsabilidades de cada profissional.

Por meio de suas práticas, as PAAI desempenham um papel central nesse processo. Elas não apenas orientam, mas também direcionam os professores do ensino comum na elaboração e implementação de práticas pedagógicas inclusivas. PG3, por exemplo, destaca que sua atuação está diretamente relacionada ao suporte e direcionamento oferecido ao professor da sala comum, contribuindo para que as flexibilizações e estratégias sejam efetivadas, promovendo, assim, uma inclusão mais ampla e equitativa dos estudantes com deficiência. Salienta que

As intervenções são realizadas em nossas itinerâncias, onde por vezes é possível compartilhar e fazer em sala para que o professor veja, conseguindo construir algum recurso de tecnologia assistiva, explicando aos professores, muitas vezes as orientações e a construção de algum recurso é observado e ensinado ao professor, e nesse momento que encontramos as barreiras atitudinais, por vezes a professora fala “aquele aluno ali é seu”, como se fosse só a minha responsabilidade por ser a especialista, mas as orientações são feitas na sala, se estende à equipe gestora, à equipe de apoio da escola e todos os envolvidos, e, após, são registrados através de relatórios, chamados de termo de itinerância, e compartilhados com a equipe e supervisão escolar e disponibilizado no sistema SGP [Sistema de Gestão Pedagógica]. Mas, muitas vezes, vamos embora e voltamos só no próximo mês, e as orientações foram perdidas (PG3).

PG3 demonstra que suas práticas pedagógicas, em suas itinerâncias, estão bem claras e os papéis exercidos, estabelecidos. Os diálogos existem, mas o ambiente e as práticas não consolidam os conceitos e ações educacionais que atendam às necessidades e características dos estudantes.

Do ponto de vista de educação para a diversidade presente na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), todo o sistema educacional é responsável pelo estudante, e as escolas são os ambientes mais eficazes para combater práticas discriminatórias. No viés das práticas de colaboração escolar no contexto pesquisado, Rabelo e Santos (2011, p. 1922) abordam o tema dizendo que “o desenvolvimento da confiança e o cultivo de relações sem hierarquias é premissa marcante para o sucesso do trabalho colaborativo”. Assim, a oferta dos serviços da Educação Especial é prioritária para a contribuição na sala comum.

A relação dos PAAI com os educadores em sala comum requer cuidado e diálogo para terem confiança e desenvolver um trabalho que valorize as potencialidades dos EPEE, mesmo quando ocorrem os conflitos, como PG3 relata. Portanto, a relação da PAAI que exerce o AEE Itinerante com o educador da sala comum deveria ser constante, mesmo com os entraves, as barreiras atitudinais e a baixa frequência das itinerâncias.

Vejamos a percepção de uma das participantes no questionário: “É um serviço essencial e econômico, mas não se sobressai a outros serviços,

por exemplo, contraturno e colaborativo”. Essa perspectiva reflete o que autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Capellini, Zanata e Pereira (2008) discutem, ao enfatizar a importância da colaboração entre diferentes profissionais da educação para superar as barreiras de acessibilidade, garantindo uma educação inclusiva de qualidade. A formação continuada e o acompanhamento oferecido pelos PAAI, no contexto do AEE colaborativo, são fundamentais para que essas práticas se consolidem e impactem positivamente o cotidiano escolar.

O Quadro 2 a seguir apresenta a opinião das participantes sobre o impacto de ser PAAI, destacando as múltiplas dimensões que envolvem essa função dentro do contexto da educação inclusiva. De acordo com os fatos narrados pelas PAAI, de forma geral, seu fazer vai além da simples execução de tarefas elencadas na política: ser PAAI influencia diretamente a qualidade do ensino ofertado aos estudantes com deficiência, bem como a organização pedagógica das escolas.

Quadro 2 – A itinerância – Impacto de ser PAAI.

	Impacto
PG1	Ubuntu – eu sou, porque nós somos!!!
PG2	Desafiador, devido ao fato de implementar a política inclusiva nas unidades, impotência e muitas vezes dói.
PG3	Constante desafio, uma vez que a Educação Especial, sendo uma família da educação inclusiva, também mantém a perspectiva da diversidade desafiadora, pensei em desistir, mas acredito no que faço, mesmo que às vezes acabo ficando sobrecarregada e doente, precisando me afastar.
PG4	Olhando a minha trajetória e enquanto mãe de uma criança com TEA, eu acho que chegaria aqui em algum momento, mas sempre acho que não estou fazendo o correto, isso machuca.
PG5	A gente entende que a maioria das coisas não estão no nosso controle, isso muda muito o meu olhar, eu aprendo todos os dias e compartilho também. É uma visão macro.
PG6	Nasci novamente professora, aprendi a aprender. Mas o processo até aqui foi dolorido, pois são muitas designações, o AEE fica por último, que é o que quero fazer.
PG7	Me sinto desvalorizada, como formadora e financeiramente também, mas ser PAAI me impactou, porque eu aprendi muitas coisas que eu não gostava de fazer. Eu mudei completamente depois do Cefai. Eu aprendi a falar no telefone, a registrar, a ser menos reativa, a usar o humor para enfrentar situações de conflito, a escutar, a me concentrar. Hoje eu sou uma pessoa completamente diferente de há um ano. Mas adoeci, pois me sentia incapaz. É uma política afirmativa, precisamos repetir diversas vezes.

Continua

Quadro 2 – A itinerância – Impacto de ser PAAI.

PG8	Comecei minha carreira sendo professora de Educação Especial na rede estadual. Meu destino sempre foi o campo da Educação Especial. Não era escolha, as coisas caminhavam, e eu sempre estava lá. Quando eu vim para o Cefai, me senti feliz, cansada, mas feliz! Aprendo muito, ensino também. Me ajuda a me conhecer e a conhecer o outro. Vejo um caminho a trilhar, e agora diferente da segregação do Estado. Mas precisamos ser valorizados, porque existe um dificultador de encontrar profissionais que queiram, e muitos chegam e desistem com dois meses.
PG9	Fui PAAI em outro território por um tempo, não sei se era a minha vida no momento, eu não me achei como PAAI. Hoje sou PAAI, embora ainda tenha minhas crises, mas hoje consigo me sentir mais eficiente. A vida inteira trabalhei com pessoas com deficiência, e me incomoda quando alguém diz que é impossível. Gosto de levar meus exemplos.
PG10	Me transformou, sou menos reativa, me ensinou que, nas questões interpessoais, as ações dos outros falam mais dos outros do que sobre a sua ação. E que se colocar no lugar do outro é incômodo, mas é necessário, mas às vezes adocece, pois enxugamos gelo. No início me senti burra, desvalorizada, ainda me sinto.
PG11	É um desafio. Essa equipe acreditou mais em mim do que eu mesmo. Em muitos momentos difíceis pensei em desistir. Fiquei até doente. E mesmo que as duplas se desfaçam, conseguimos nos fortalecer enquanto equipe. O Cefai me trouxe sensibilidade e autoconfiança. Vivenciei algo diferente. Eu sempre tive que provar que era capaz, e aqui as pessoas me diziam que sou capaz. Ainda que volte para a sala de aula, não volto igual. Equipe heterogênea e unida.
PG12	São 11 anos sendo PAAI/Cefai. Aprendi muito. As mudanças de DRE contribuíram para essas mudanças. O Cefai transforma vidas, porque ela toca vidas. Aprendi nos territórios com os exemplos de colegas o que quero ser e o que jamais serei. Me colocar em público era algo surreal, aprendi a me colocar em público, escutar e refletir. Me colocar em pausa. Aprendi a saber que “eu posso!” e que todos podem. Agora estou aprendendo a lidar com o outro nesse nosso Cefai [...]. O Cefai nos muda enquanto humano. O Cefai possibilita crescimento. O que posso deixar, dói, mas sara.

Fonte: elaboração própria.

O impacto desdobra-se em diversas áreas, sendo a principal a sobrecarga de trabalho. As atribuições das PAAI muitas vezes ultrapassam o que está formalmente previsto, resultando em uma sobrecarga significativa. Isso advém da necessidade de atender a várias UE e acompanhar de forma itinerante os estudantes, dificultando a criação de vínculos duradouros e a continuidade do atendimento, como já apontado.

A sobrecarga no AEE é uma questão recorrente e impacta diretamente a eficácia do serviço prestado, tanto no modelo presencial quanto no itinerante. Esse problema está associado a diversos fatores que dificultam o trabalho do professor responsável pelo AEE, especialmente em

contextos em que a demanda por suporte especializado é alta, como no município pesquisado.

Algumas das atribuições do PAAI são: apoio pedagógico à professora do ensino comum, apoio aos serviços da Educação Especial, apoio à gestão escolar, apoio e articulação com as famílias e nas redes intersetoriais.

No cotidiano do AEE, segundo Pelosi e Nunes (2009), o papel do professor itinerante é fundamental, uma vez que ele atua como mediador no processo educativo. O estudo dessas autoras enfatiza que o trabalho realizado durante a Educação Infantil fornece aos estudantes os instrumentos necessários para um desempenho acadêmico eficaz nas etapas seguintes. Assim, a atuação dos PAAI e a efetividade do AEE Itinerante configuram-se como peças-chave.

Ainda neste estudo, questionou-se a realidade de cada PAAI, incentivando-as a falarem sobre um dia de trabalho, não importando o que havia acontecido. Por conseguinte, PG2 descreve um pouco sobre um dia de sua atuação, descrevendo suas atribuições, elencando o AEE Itinerante:

Ontem tive uma reunião com a equipe gestora para construir um Plano de Ação para os estudantes que estão abaixo da média nas avaliações internas e externas, ações para avançar em suas aprendizagens. No que toca ao público da Educação Especial, pensamos nas estratégias para flexibilizar o acesso, referente aos instrumentos, avaliamos cada caso, levando em consideração as barreiras descritas no plano do AEE (PG2).

Consecutivamente à fala de PG2, PG4 descreve o seu fazer:

O Cefai não tem fórmula mágica. A itinerância de terça foi sobre um estudante que está aprendendo a andar, e a família não aceita cadeira de rodas e nem andador, a família utiliza um carrinho de bebê, porque acha que a criança não vai andar se usar cadeira de rodas ou andador (PG4).

PG5 relata como foi seu dia de trabalho e traz também questões além da itinerância:

Sexta feira, para minha alegria, uma escola desmarcou a itinerância da manhã. Me ajudou, pois tinha muitas demandas atrasadas, por vezes não fazemos; o certo era só ter itinerâncias, mas são as coisas burocráticas que eles querem contabilizar e ver. À tarde fui a um CEI ver uma criança com TEA, e a grande questão era a alimentação, mandaram um vídeo. A criança não estava. Passei via e-mail checklist dos comportamentos que queria que observassem (PG5).

PG8 continua:

Ontem, estive envolvida em uma sequência de itinerâncias de intenso fortalecimento da equipe docente envolvida, como é o início de uma atuação da PAEE na

referida escola, estamos implementando as ações, e fiquei em vários momentos da rotina com a turma que possuem estudos de caso envolvidos, organizamos três ações formativas e diálogos em rede protetiva, juntamente com a professora regente, nesse momento, somando e cruzando olhares com a nova PAEE e pensando novas estratégias neste grupo (PG8).

As PAAI, por meio dos relatos, trazem a noção de que o trabalho também pode se apresentar como estruturador de novas práticas, não sendo necessariamente negativo. Ao falarem de seu dia a dia, as professoras explicitam situações em que fica claro o prazer em trabalhar, mesmo com tantos condicionantes desfavoráveis.

PG9 relatou que sua itinerância foi agitada. Ela costuma enviar um *checklist* por e-mail, anteriormente à visita, para que a coordenadora pedagógica faça a devolutiva das orientações. No dia da itinerância, a coordenadora estava ausente, mas as assistentes de direção a atenderam e deram continuidade. PG9 relatou que essa unidade educacional é boa de trabalhar e organizada.

A fala de PG6 destaca a importância das mediações e ações interseccionais juntamente do AEE Itinerante. Essa perspectiva está alinhada ao que estabelece a PPEE-EI, que em seu artigo 7º enfatiza a necessidade de articulação entre ações interseccionais e intersecretariais para fortalecer a Rede de Proteção Social (São Paulo, 2016), o que é crucial para a efetividade da Educação Especial inclusiva e a colaboração entre diferentes setores do município.

A articulação interseccional não só melhora a qualidade do AEE Itinerante, mas também potencializa o desenvolvimento de uma rede de suporte, que é essencial para o sucesso educacional e social dos estudantes com deficiência. Assim, a prática de PG6 reflete um compromisso com a inclusão e a colaboração necessária para que os princípios das políticas educacionais inclusivas se efetivem.

Quarta-feira fui no CAPS [Centros de Atenção Psicossocial], em um fórum de rede de proteção, ocorre mensalmente, também fazemos esses acompanhamentos, lá foram relatados sobre crianças e estudantes que eles acompanham, vejo a carência desse serviço de rede de proteção, muitos estudantes aguardando vaga, e o serviço não dá conta (PG6).

O AEE Itinerante pode ser uma estratégia de barateamento da Educação Especial, mas, avaliando as necessidades dos estudantes e da acessibilidade necessária para que estes tenham acesso curricular, mesmo contando com outros modelos de AEE, o AEE Itinerante está escasso, pois o quantitativo de unidades para o atendimento de cada PAAI por meio do AEE Itinerante, considerando a quantidade de EPEE, gera um AEE deficitário.

PG3 relata o que seria ideal no AEE:

É fundamental acompanhar, apoiar, articular, observar, formar parcerias e estar junto para promover possibilidades de superação das barreiras que os estudantes se deparam nas unidades educacionais (PG3).

Outra carência apresentada na fala de PG3 está relacionada aos processos de designação,¹ pois há uma esperança de que o quadro de PAAI aumente, para que elas possam ir mais vezes às UE. É importante estar atento a este apontamento:

Na DRE, quando assumimos ser PAAI, é com prejuízo na função. Somos professores, e ao mesmo tempo não somos, pois em questão de tempo de trabalho faremos jus aos 30 anos, e não mais aos 25 anos, só que todas as pessoas que trabalham na Diped [Divisão Pedagógica] são formadoras, nós somos formadoras, mas não recebemos como, somente as que estão na Educação Especial; não faz jus ao direito como formadora, só ocorrem prejuízos, em questões trabalhistas. Então é algo a se pensar, pois muitos querem exercer, mas só enxergam as perdas de trabalho, é um dificultador para conseguir mais recursos humanos para o Cefai (PG3).

Nos relatos das PAAI, referentes ao processo de caracterização e análise do serviço do AEE Itinerante, traduzem-se diferentes necessidades: a de articulação entre Educação Especial e ensino comum, a necessidade de pertencimento nas ações, práticas pedagógicas e acessibilidade curricular na Unidade Educacional, bem como a urgente necessidade de valorização social da atividade que desenvolvem por meio de diferentes ações que, nesse caso, refere-se à ausência de reconhecimento do cargo como formadora, pois, embora esteja descrito em sua função, ela não é não tratada como tal.

Assim, o estudo indica a carência de profissionais no AEE Itinerante, pois a demanda de estudantes é grande, ocorrendo, assim, a sobrecarga de trabalho. As entrevistas em grupo focal apontam a dificuldade do trabalho da itinerância, devido à quantidade de escolas atendidas, à quantidade de estudantes, às demandas formativas e à falta de vínculo com a escola atendida.

Compreende-se que, de uma forma ou outra, os professores têm assumido diferentes lugares produzidos pelos documentos políticos, pelas formações e pelo próprio contexto em que atuam. Os lugares assumidos para a Educação Especial na perspectiva inclusiva estão em conflito, tendo em conta as múltiplas funções e papéis assumidos nos contextos da atuação para o AEE Itinerante.

Tenciona-se que os alinhamentos políticos/sociais, teóricos e práticos causam efeitos diretos na inclusão do EPEE, não só na definição de papéis,

¹ Designação para a função de PAAI, posterior à anuência da chefia imediata, com os pré-requisitos de orientação da Instrução Normativa SME nº 14 para assumir a função.

mas na mudança de atitudes e valores. Estes são os principais fatores que as participantes demonstraram em suas falas sobre o impacto de se tornarem PAAI, indicando uma fragilização no processo de profissionalidade.

Quando considerados os aspectos formativos, relacionais e políticos nas ações das PAAI, percebe-se que essas ações são bem organizadas e planejadas, em conjunto com as equipes gestoras, podendo impactar significativamente nas propostas pedagógicas e no trabalho docente dos envolvidos. No entanto, os relatos indicam que, embora as PAAI realizem o AEE Itinerante, é necessário estabelecer vínculos sólidos e articular intensamente as relações entre a família e a escola. Esse processo exige uma profunda dinâmica, nos contextos familiares e escolares, para que as intervenções possam, de fato, reverberar positivamente no acompanhamento dos EPEE. Além disso, essa atuação gera resultados a longo prazo, exigindo tempo e esforço.

Assim, além da carência de recursos humanos, existe a desvalorização dos envolvidos no serviço da Educação Especial, pois existem demandas enormes, trabalho excessivo e muita aspiração em fazer o processo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva acontecer de maneira efetiva.

Hoje, não se trata mais de incluir, pois eles já estão no ambiente escolar, mas sim de favorecer sua permanência com estratégias de acessibilidade para beneficiar seu desenvolvimento pleno.

PG5 finda com a fala abaixo:

a PPEE-EI é muito bem elaborada, definitivamente, continua sendo implementada; como um dever de servidora, luto para ser eficaz, precisa de instruções e precisa de melhorias, mas já saímos de um lugar escuro e conseguimos ver a luz (PG5).

Considerações finais

O AEE Itinerante representa um avanço significativo para a inclusão escolar. No entanto, sua efetividade depende de uma reestruturação que atenda às necessidades dos profissionais envolvidos e garanta condições adequadas de trabalho. A parceria mais estreita entre as equipes escolares e a expansão desse serviço são medidas fundamentais para aprimorar esse modelo de AEE.

Embora o AEE Itinerante tenha potencial de promoção da inclusão, é necessário implementar reformas que otimizem sua execução. Entre essas medidas, destacam-se a ampliação do número de PAAI e o fortalecimento da cooperação entre os profissionais da escola, fatores que podem melhorar a eficácia da escola no atendimento aos EPEE.

No contexto do município de São Paulo, observa-se um descompasso entre a demanda e a capacidade de atendimento. Em 2022, a SME-SP atendeu, em média, 3.776 UE e cerca de 22 mil estudantes com deficiência, conforme dados do portal oficial da Prefeitura de São Paulo (São Paulo, 2023).

Embora avanços importantes tenham sido conquistados, o principal desafio permanece na construção de uma cultura escolar inclusiva e anticapacitista. Essa transformação cultural exige práticas colaborativas de ensino entre professores das classes comuns, equipes técnicas e profissionais do AEE. Somente por meio desse diálogo será possível garantir o pleno desenvolvimento dos EPEE no ambiente da sala de aula comum.

Entretanto, a ação itinerante do Cefai, apesar de ser o cerne pulsante de toda a atuação e o núcleo central da ação inclusiva, não pode ser considerada um modelo formal do AEE, conforme apontado por alguns dados aqui apresentados. Isso ocorre porque o trabalho do Cefai se assemelha mais a um acompanhamento itinerante do que a um Atendimento Educacional Especializado sistemático. A falta de uma organização estruturada para que suas ações ocorram de maneira regular impede que esse serviço seja considerado AEE.

A estrutura organizacional do AEE Itinerante favorece parcialmente a complementaridade das ações na classe comum, sendo identificados aspectos negativos, como: falta de recursos humanos, a distribuição das UE, a quantidade de estudantes por PAAI, falta de critérios para orientar a periodicidade, falta de periodicidade em visitas. Entretanto, a organização oferece oportunidade para articulação com a área da saúde, como Rede de Proteção, por meio de convênios com instituições de saúde e atendimento multidisciplinar. Contudo, em geral, a interação entre o profissional da saúde e o professor não ocorre com regularidade, ficando condicionada à iniciativa da PAAI.

A pesquisa demonstrou que o AEE Itinerante, regulamentada na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, reflete em grande parte o que a literatura discute sobre o Ensino Itinerante. No entanto, é preciso observar com mais cuidado como isso ocorre na prática das itinerâncias.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Bauru: Unesp/FC/MEC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160 p.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 141-154, jan./abr. 2009.

RABELO, L. C. C.; SANTOS, R. T. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Números da Secretaria**. 2023. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/numeros-da-secretaria/>. Acesso em: 20 out. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, p. 28, 5 mar. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, p. 9, 24 dez. 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

Capítulo 4

Diálogos: compartilhando angústias e construindo saberes

Paula Fernanda Zanella Freire

Introdução

Há muito tempo o debate sobre a inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino tem permeado as inúmeras políticas implementadas em prol de uma educação inclusiva. E essa inserção passou a ser uma realidade e tem avançado em velocidade alarmante. Surge, então, a necessidade de garantir que essas políticas realmente sejam efetivadas e estejam em constante revisão, a fim de que possam ser garantidas.

Para tanto, as políticas educacionais e o preparo do professor, concomitantemente com uma prática reflexiva a respeito de suas ações, podem favorecer a inclusão de uma forma eficaz e positiva.

É interessante atentar para o fato de que a escola é o local por excelência onde se transmite o conhecimento sistematizado, portanto, é nela que se dá grande parte da aprendizagem humana. Nesse contexto vale ressaltar também que nem todos conseguem se adaptar a ela da mesma forma, no mesmo ritmo de aprendizado e desenvolvendo as mesmas competências. O mesmo currículo e a mesma metodologia não se aplicam a todos os alunos.

Legalmente a escola tem um conteúdo curricular a ser cumprido, os professores são cobrados a ensiná-los, e os alunos têm o direito de aprendê-los. Isso faz com que muitos professores fiquem presos exclusivamente a esse currículo e não incluam outras atividades importantes no seu trabalho, como as questões relacionadas às diferenças étnico-raciais, alegando falta de tempo devido ao cronograma escolar que deve ser cumprido.

Segundo Glat e Oliveira (2003), quando o currículo só valoriza e considera saberes transmitidos pela escola, fomenta a criação de grupos excluídos e nega culturas no ambiente escolar. Contrariamente, ele deveria ser pensado numa perspectiva multicultural que o faz se comprometer com um ensino de qualidade, acolhendo e respeitando as diversidades.

Aprofundando um pouco mais na questão do currículo, vale ressaltar que, em 20 de dezembro de 2018, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual determina os conteúdos e competências que devem ser assegurados aos alunos ao concluírem a escolaridade básica. É importante lembrar que a BNCC não é currículo, mas a base para que as escolas construam seus próprios currículos de acordo com suas especificidades, a fim de promover a formação do sujeito de forma integral, ou seja, tanto nas habilidades cognitivas quanto práticas, sociais e emocionais.

Dentre as dez Competências elencadas pela BNCC, o presente trabalho norteia-se pela nona competência, que procura

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Isso porque meros discursos sobre aprendizagem prática e ética são insuficientes na escola se não houver ações para que os alunos se tornem parte ativa dessas práticas, envolvendo e desenvolvendo seus julgamentos e suas emoções.

O direito de todos à escolaridade básica é muito recente. Há algumas décadas, a educação possuía um caráter elitista e conservador, além de ser destinada exclusivamente a uma classe social privilegiada. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado e da família. Diz-se que há uma democratização do ensino público. Juntamente dessa democratização do acesso à educação, difundiu-se o conceito de que a qualidade do ensino decaiu devido a sua expansão para outras camadas sociais.

A questão é que a escola, a partir de então, sofreu um impacto do ingresso de diferentes sujeitos históricos, com outras necessidades que ela não consegue suprir por ainda estar enraizada em seu caráter elitista, militarizante e eurocêntrico.

Dentre esses ingressos podemos considerar o público-alvo da Educação Especial, que ao longo das décadas foi aumentando significativamente nas salas regulares das escolas de Educação Básica, demandando tanto um preparo na estrutura física das instituições quanto uma formação especializada dos profissionais da educação para atender a esse público. Partiu-se de uma educação assistencialista para uma educação inclusiva, na qual se garantiram aos alunos público-alvo da Educação Especial o acesso e a permanência na escola de ensino regular.

O desenvolvimento das crianças não ocorre de forma padronizada, ao contrário, cada uma apresenta seu tempo e ritmo, que devem ser compreendidos e respeitados, de modo a promover a autoconfiança por meio de propostas de trabalho que enfoquem exercícios e jogos reflexivos os quais permitam uma desestrutura dos conhecimentos já adquiridos para a assimilação de novos, levando-a a uma modificação de suas estruturas, a fim de que alcance maior maturação.

Crianças e jovens, por incrível que pareça, são absolutamente ávidos pelo saber, pelo convite à descoberta, pela ultrapassagem do óbvio, desde que instigados para tanto. Tudo depende, pois da proposta por meio do qual o conhecimento é formulado e gerenciado nesse microsomo que é cada sala de aula (Aquino, 2000, p. 52).

Na ânsia de atender de forma qualitativa os diferentes sujeitos que ingressam na escola, com suas diferentes necessidades de aprendizagem, principalmente os alunos público-alvo da Educação Especial, muitos professores têm recorrido a cursos de aperfeiçoamento, especialização ou até mesmo a uma segunda graduação na modalidade Educação a Distância, justamente pela sua dinâmica de tempo e espaço. Muitas vezes são profissionais que já atuam na Educação Básica, alguns já com formação específica em Educação Especial, mas que visam expandir seus conhecimentos e aprimorar a prática pedagógica, comprometendo-se com um ensino de qualidade, acolhendo e respeitando as diversidades.

Nesse sentido, os ideais aqui apresentados são:

- compartilhar experiências vividas durante a docência com o intuito de auxiliar outros profissionais da educação na construção da sua prática docente;
- promover o diálogo como uma forma de reflexão sobre a prática pedagógica;
- valorizar práticas pedagógicas bem-sucedidas;
- construir colaborativamente práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula;
- desenvolver competências profissionais mais rapidamente e auxiliar na fundamentação e construção de novas práticas profissionais.

Desenvolvimento

É inegável que ainda hoje existe um entrave muito grande quando se pensa sobre a relação entre teoria e prática no campo da educação. Muitos acreditam que ambos não se complementam, pelo contrário, são completamente antagônicos. Nessa visão, alguns são responsáveis por produzir a

teoria nas universidades, enquanto outros desenvolvem a prática em sala de aula, por exemplo. Infelizmente essa discussão traz um prejuízo e um atraso muito grande para a educação no país.

Essa ideologia é fruto do senso comum que não compreende que o conhecimento surge a partir das práticas sociais vividas, ou seja, teoria e prática se unem para modificar uma realidade dada. Portanto, a teoria não pode ser considerada uma exclusividade de um grupo específico de pessoas, todos são capazes de teorizar em prol de uma transformação da realidade vigente. Isso porque “a teoria, por si só, não tem condições de transformar a realidade, ajuda a orientar a prática, apontando objetivos, buscando explicar resultados, possibilitando a reformulação de produtos” (Cota, 2000, p. 209).

Percebe-se, então, que a teoria não é uma receita pronta, na qual os educadores podem se apoiar para atingir o resultado perfeito. Ela nada mais é do que um suporte para orientar os caminhos que poderão ser trilhados na prática. É justamente nesse ponto que a teoria perde força no meio escolar: ela não é uma receita pronta. O ato de teorizar está imbuído de sentimentos, valores sociais, culturais e econômicos, portanto, é praticamente impossível que uma teoria se torne uma receita infalível. Porém, ao dar indícios de um processo de transformação, pode ser utilizada e modificada da melhor forma possível para se atingir um resultado esperado.

Finalmente, acreditando que a docência se constrói com a prática, sua aprendizagem é contínua. Não está exclusivamente ligada à aprendizagem de conteúdos e teorias, embora sejam importantes, mas inclui principalmente a reflexão, que levará à mudança da prática.

Daí a importância de o aprendizado da docência pautar-se numa relação dialógica, na qual professores, em diferentes tempos do exercício do magistério, bem como os que ainda estão em processo de formação para exercer a profissão, compreendam que por meio do diálogo é que se faz a aprendizagem e se estabelecem relações de respeito. Essa compreensão tende a proporcionar um avanço significativo na evolução da aprendizagem dos alunos e na ação-reflexão-ação do professor, que, ao refletir sobre sua ação, se torna capaz de modificá-la, sempre que necessário, no intuito de capacitar qualitativamente a aprendizagem de seus alunos.

É um processo de fortalecimento e de interação, no qual se cria uma rede de saberes de aprendizagem da docência, totalmente pautada na experiência, seja no campo prático ou conceitual. Os participantes dialogam, trocam experiências e juntos constroem ações para as dificuldades enfrentadas em sala de aula, sejam de cunho conteudista, comportamental, de aprendizagem ou de didática, pois o diálogo prioriza a reflexão sobre as práticas, o que leva a uma conscientização da prática e mudança de postura/atitude para construção de uma prática docente mais significativa e rica em aprendizagem (ação-reflexão-ação).

O conceito de aprendizagem dialógica

Segundo Braga, Gabassa e Mello (2010), a aprendizagem dialógica tem como base a teoria de dialogicidade, de Paulo Freire, e da ação comunicativa, de Habermas.

A teoria da dialogicidade de Freire preconiza a importância do diálogo para a construção do conhecimento, reflexão e transformação das ações, uma vez que não considera o homem um ser pronto e acabado, mas sim um ser em constante transformação. E essa transformação começa pelo diálogo.

A teoria da educação comunicativa de Habermas “refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que buscam se entender em relação a uma determinada situação para coordenar, em comum acordo, um plano de ação sobre a realidade” (Braga; Gabassa; Mello, 2010, p. 31).

Uma educação que tenha suas bases nos princípios da Aprendizagem Dialógica favorece, e muito, o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que tem um caráter horizontal, no qual o aprendizado é construído por meio do diálogo e da reflexão.

Essas teorias definem como objetivo principal da educação a transformação social a favor de se construir uma sociedade mais justa, democrática e solidária. “A aprendizagem acontece, principalmente, por conta das interações que se estabelecem entre as pessoas, e da reflexão gerada a partir do diálogo entre elas” (Braga *et al.*, 2009, p. 3). A aprendizagem dialógica apresenta sete princípios:

1 - *diálogo igualitário* – não importa quem está falando e sim o que está sendo falado. Não existe certo ou errado, o que se considera é a força que cada argumento tem, e não o poder ou o status que o falante ocupa. Isso porque se acredita que toda e qualquer pessoa traz contribuições significativas no diálogo.

2 - *inteligência cultural* – por se acreditar que o aprendizado pode ocorrer ao longo da vida e tem relação direta com o meio social em que se vive, cada pessoa tem saberes diferentes e, quando compartilhados, ensina o outro e ao mesmo tempo aprende.

3 - *transformação* – a relação entre as pessoas e o entorno em que vive é transformada, bem como a visão que se tem de si e dos outros. Nesse sentido, a escola pode ser um elemento transformador da sociedade, uma vez que os indivíduos transformam seu olhar sobre ela. Em outras palavras, implica uma mudança de atitude para transformar a realidade e não se adaptar a ela.

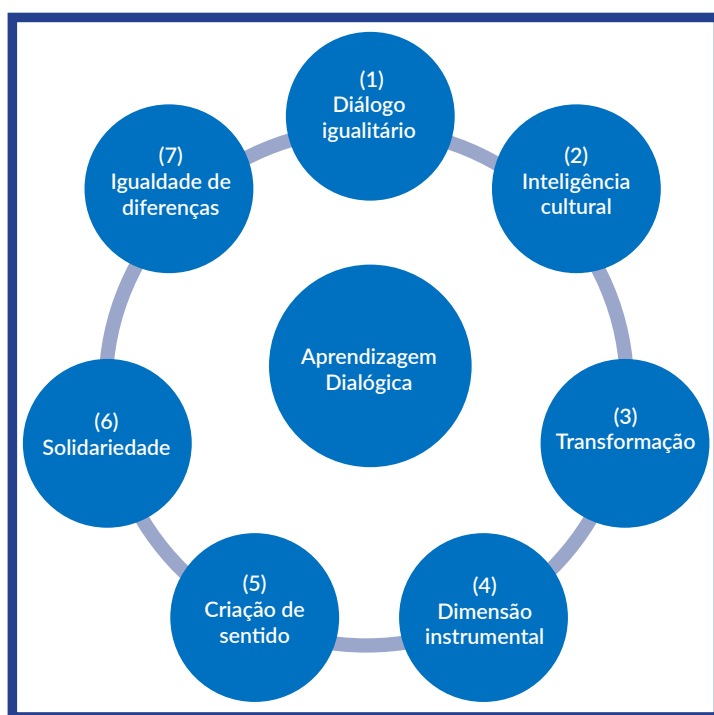
4 - *dimensão instrumental* – utiliza o diálogo para gerar reflexão e, consequentemente, aprendizagem. É o diálogo entre pessoas com formações e saberes diferentes.

5 - *criação de sentido* – o contexto social que se apresenta hoje reforça muito o individualismo, e as pessoas perdem gradativamente o sentido de suas vidas. A proposta de aprendizagem dialógica possibilita que se recrie esse sentido perdido. Há uma valorização do coletivo e do individual.

6 - *solidariedade* – ao reforçar o individualismo, também se perdem a solidariedade e a capacidade de enxergar o outro. Uma prática pautada no diálogo acredita na paz, na igualdade e, portanto, na solidariedade.

7 - *igualdade de diferenças* – a aprendizagem dialógica acredita que as pessoas têm o igual direito de ser e viver de modo diferente.

Figura 1 – Sete princípios da aprendizagem dialógica.



Fonte: Braga *et al.* (2009).

Porém, vale ressaltar a importância do princípio do *diálogo igualitário*, que, resumidamente, significa que não importa quem está falando e sim o que está sendo falado.

Como já mencionado anteriormente, muitos professores procuram uma segunda graduação ou cursos de especialização e aperfeiçoamento para atender qualitativamente seus alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, este artigo busca auxiliar esses profissionais que já estão

atuando diretamente com esse público, mas muitas vezes encontram dificuldades de pensar em propostas que possam favorecer o desenvolvimento do seu aluno, independentemente da sua deficiência.

O grande objetivo aqui é promover o diálogo para o aperfeiçoamento da docência na busca de práticas de ensino de sucesso, um diálogo caracterizado como igualitário, ou seja, que não é baseado nas posições de poder, no caso, entre o professor com mais ou menos experiência, e até mesmo um estudante que ainda está engatinhando no seu processo de formação. O diálogo não se estabelece em função do lugar que seus proponentes ocupam, mas da validade de seus argumentos.

Conforme Elboj (*apud* Constantino, 2010, p. 101),

é possível manter um diálogo igualitário entre pessoas de diferentes níveis acadêmicos, gêneros, idades, culturas ou pertencimento étnico, etc.; e chegar a consensos... O diálogo igualitário entre as pessoas nos dá possibilidades de mudança social, embora o desacordo também possua um papel central no diálogo e na busca de melhores argumentos que sustentem opiniões.

Encontros e conversas

Em sala de aula, no trabalho colaborativo ou até mesmo em atendimentos individualizados da Educação Especial, o professor encontra muitas dificuldades: os diferentes ritmos de aprendizagem que compõem a heterogeneidade da sala de aula, problemas comportamentais, dificuldades de desenvolver determinados conteúdos, as questões sociais e emocionais que acabam interferindo na aprendizagem, a dificuldade de transpor a teoria para a prática, entre tantas outras.

Pensando, portanto, na importância atribuída ao diálogo na formação e transformação do ser humano, o presente artigo propõe-se a alcançar seus objetivos por meio de encontros realizados presencialmente ou em plataformas digitais, reunindo docentes que já atuam com Educação Especial ou no ensino regular, docentes em formação e até mesmo estudantes que ainda não concluíram seus estudos, a fim de dialogar sobre propostas para serem desenvolvidas com alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas de Educação Básica, para impulsionar o desenvolvimento destes.

É uma forma de construir práticas colaborativas a partir da demanda dos alunos e da escola em que esse professor leciona, bem como desenvolver competências profissionais mais rapidamente, além de ajudá-los na fundamentação e construção de novas práticas profissionais.

Como cada profissional já teve sua experiência na docência, essa troca entre os profissionais auxilia e corrobora a compreensão de como planejar o trabalho com determinados conteúdos, de quais os objetivos que

precisam ser considerados, de quais estratégias utilizar para alcançá-los, favorecendo a permanência desse professor na docência, o resgate de sua confiança, a compreensão da instituição escolar e dos diferentes processos de aprendizagem. O diálogo e a troca de experiências são facilitadores desse processo. Nesse sentido todos aprendem, crescem, independentemente do tempo de docência. E esse é o grande desafio, a grande importância e a grande possibilidade para o desenvolvimento profissional de professores em diferentes etapas da carreira.

Embora tenham sido priorizados neste momento os professores já em exercício, considerando que muitas vezes o trabalho em sala de aula se torna solitário e também que cada aluno com deficiência tem um ritmo e tempo próprio de aprendizado, o que gera uma angústia ainda maior no docente por se culpar pelo estudante não se desenvolver conforme o esperado, tais encontros não se limitam somente a esses profissionais, uma vez que graduandos que ainda estão no processo de formação em cursos de Educação Especial também são convidados a participar da proposta aqui apresentada, principalmente para que eles possam conhecer a dinâmica da rotina escolar e as práticas que já são desenvolvidas, contribuindo com suas reflexões e os saberes adquiridos no curso de graduação.

Tais encontros poderiam acontecer quinzenalmente, com duração de, no máximo, duas horas. Nesses encontros os professores relatariam suas dificuldades e seriam aconselhados pelos colegas, a partir do compartilhamento de práticas bem-sucedidas. Também seria um momento para refletir conjuntamente sobre possíveis alternativas e propostas de atividades para garantir a máxima aprendizagem de cada estudante, dentro de suas possibilidades. Enfim, um momento de compartilhar saberes e construir novos rumos para as futuras práticas pedagógicas, além de compartilhar materiais de estudo para fortalecer ainda mais a prática.

Em cada encontro os participantes poderão refletir sobre sua prática, os desafios enfrentados, as atividades e mediações que foram assertivas e a partir daí estabelecer um diálogo de troca de experiências para ajudar a nortear o trabalho de outros professores que possam estar enfrentando uma realidade parecida, com vários profissionais pensando juntos no que pode ser feito para auxiliar o avanço dos alunos atendidos.

Sabe-se que hoje temos o Coensino, um trabalho colaborativo em que geralmente o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado atuam juntos de forma a planejar o trabalho que será desenvolvido com o aluno. Em nenhum momento se pretende desmerecer essa prática; ao contrário, a intenção é realmente intensificar a troca de experiências, fomentando a aprendizagem dos alunos com o máximo de pessoas possível.

Considerações finais

Rever posicionamentos endurecidos, questionar crenças arraigadas, confrontar posicionamentos imutáveis, debater-se contra fatalidades: eis algo que, antes de ser uma obrigação, significa uma oportunidade ímpar de vivência dessa profissão, de certo modo, extraordinária (Aquino, 1996, p. 19).

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço que complementa e suplementa o ensino regular, garantindo que os alunos público-alvo desse atendimento tenham acesso ao currículo educacional e também tenham suas necessidades atendidas dentro do desenvolvimento das habilidades e competências de cada um.

Apesar da legislação promulgada para orientar a Educação Especial no Brasil, ainda há muito a ser feito para que ela se efetive, de fato. É muito importante que as Secretarias de Ensino, e também os professores, em suas respectivas unidades escolares, se atentem para esse fato e agucem essa discussão para que ela não esfrie e continue contribuindo para que os estudantes público-alvo da Educação Especial não sejam anulados ou representados negativamente na cultura escolar.

Mesmo sabendo que a escola é uma instituição em que há a presença de um currículo formal a ser cumprido, não há uma rigidez severa que inviabilize o professor de incluir conteúdos que julgue necessários e que muitas vezes não estão contemplados nesses currículos. Isso não impossibilita o professor de buscar alternativas que valorizem, respeitem e dialoguem com a diversidade que faz parte da escola. Ainda há uma insegurança e um medo muito grande por parte dos professores frente aos desafios que as questões da Educação Especial colocam, bem como a falta de apoio, preparo e conhecimento para abordar essas questões.

Porém, há também a necessidade emergente de que algo precisa ser feito para que essa situação não perpetue por muito mais tempo, o que faz com que muitos professores busquem alternativas para romper o silêncio sobre as dificuldades que enfrentam no espaço escolar, favorecendo a valorização da identidade e da aprendizagem do aluno com deficiência. Abrir espaço para reflexão e diálogo sobre essas questões, passando uma imagem positiva do aluno público-alvo da Educação Especial, falando mais sobre ele, a fim de que possam se sentir representados, valorizados e com suas reais necessidades atendidas é um dos caminhos.

A perspectiva dialógica favorece relações mais igualitárias, pois ao se estabelecer o diálogo igualitário se promove a valorização da diversidade que faz parte de todo espaço escolar. Isso só tende a enriquecer as aprendizagens e a convivência entre os diferentes.

O grande objetivo das atividades aqui propostas é promover o diálogo entre os professores, um diálogo de caráter igualitário, ou seja, que não se estabelece baseado nas posições de poder, nem em função do lugar que seus proponentes ocupam, mas na validade de seus argumentos.

Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes, não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes, não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir (Larrosa, 1998, p. 45).

Quando as pessoas podem decidir, dizer e participar sem restrições, sentem que a vida ganha sentido, elas passam a redefinir sua identidade, seus conhecimentos, suas crenças.

Referências

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar**: ensaio sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R.; RODRIGUES, E. S. P. Comunidades de Aprendizagem: uma proposta de extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., 2009. Dourados. *Anais [...]*. Dourados: CBEU, 2009.

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Aprendizagem dialógica**: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CONSTANTINO, F. L. **Comunidades de aprendizagem**: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva da identidade das crianças negras na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

COTA, M. C. De professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. **Educação e Filosofia**, [s. l.], v. 14, n. 27/28, p. 203-222, 2000.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptação Curricular**. Portugal: Cnotinfor/Banco Mundial, 2003.

LARROSA, J. **Psicologia e educação**: o significado do aprendizado. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

Capítulo 5

O uso do *Padlet* na construção de práticas didáticas colaborativas na pós-graduação

Vânia Ferreira Costa
Ketilin Mayra Pedro

Introdução

A pós-graduação configura-se como um espaço privilegiado de produção e circulação de saberes, marcado simultaneamente por exigências acadêmicas rigorosas e pela diversidade de percursos formativos dos estudantes. Ensinar nesse contexto demanda compreender as múltiplas dimensões da docência universitária, exigindo a ressignificação das práticas didáticas tradicionais e a incorporação de metodologias inovadoras (Ferrari; Saheb; Torres, 2019). Entre os recursos contemporâneos disponíveis, as tecnologias digitais têm ampliado as possibilidades de ensino e aprendizagem, sobretudo quando articuladas a metodologias ativas de ensino.

A didática na pós-graduação enfrenta o desafio de equilibrar a excelência acadêmica com a formação de profissionais éticos, críticos e socialmente comprometidos (Anastasiou; Alves, 2004). Nesse sentido, o trabalho docente exige um posicionamento pedagógico que considere as singularidades dos discentes e as especificidades dos campos de saber, indo além da mera técnica de transmissão de conteúdo para envolver a promoção da aprendizagem significativa e a construção contextualizada do conhecimento (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Conforme Farias e Castro (2020), os objetivos educacionais na Educação Superior devem promover a equidade e a justiça social, incentivando práticas docentes que reconheçam e valorizem os diferentes percursos e experiências dos estudantes. Complementarmente, Dalben e Flores (2020) ressaltam a importância de selecionar e organizar o conhecimento acadêmico de maneira a refletir múltiplas perspectivas e realidades discentes.

Diante desse cenário, as interações entre estudantes de pós-graduação na disciplina “Didática na Educação Superior” oferecem uma oportunidade para refletir sobre práticas que valorizem os diferentes estilos de aprendizagem, especialmente em contextos mediados por ferramentas digitais. A diversidade de áreas de formação e experiências prévias dos mestrandos e doutorandos contribui para enriquecer as metodologias de ensino adotadas e impulsionar práticas mais inclusivas.

Para Araújo (2020), as técnicas de ensino-aprendizagem na Educação Superior precisam ser constantemente reavaliadas para atender às demandas de um corpo discente cada vez mais heterogêneo. Essa reavaliação inclui a adoção de metodologias ativas que favoreçam a participação, o engajamento e a construção coletiva de conhecimentos, promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos e dinâmicos.

Com base nesse cenário, este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre a experiência docente vivenciada, focalizando o uso do *Padlet* como ferramenta mediadora de práticas didáticas colaborativas discutidas na disciplina “Didática na Educação Superior”, ofertada em um curso de pós-graduação em Educação Especial de uma universidade pública paulista. Além disso, discute-se a importância das trocas de experiências interdisciplinares para o enriquecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da disciplina (Pimenta; Anastasiou, 2010; Marinho; Omote, 2017).

Didática na pós-graduação: desafios e possibilidades

A didática na Educação Superior tem como premissa o estudo dos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se na compreensão dos conteúdos, dos métodos de ensino e das necessidades de aprendizagem dos estudantes para atingir seus objetivos (Libâneo, 2006). Trata-se de uma prática que exige, além do domínio do conhecimento, uma profunda sensibilidade para as especificidades do ambiente educacional.

A literatura sobre didática universitária destaca a complexidade de adaptar práticas pedagógicas para atender a um público discente cada vez mais diverso em seus percursos formativos e estilos de aprendizagem (Veiga; Fernandes, 2020; Pinto; Soares de Carvalho; Martins, 2024). Ser professor na Educação Superior é um processo multifacetado que ultrapassa a transmissão de saberes científicos; envolve também a capacidade de analisar criticamente o conhecimento existente e de mediar a construção coletiva de novos saberes (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Nesse contexto, Farias e Castro (2020) defendem que os objetivos educacionais na Educação Superior devem promover não apenas o avanço científico, mas também a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes. A articulação entre teoria e prática faz-se necessária para criar ambientes

educacionais inclusivos, nos quais todos se sintam valorizados e engajados no processo de aprendizagem.

Para tanto, o planejamento pedagógico deve ser orientado por múltiplos objetivos, contemplando o domínio teórico, o incentivo à reflexão crítica e a promoção da prática científica aplicada. Como aponta Cruz (2017), a didática não se limita à exposição de conteúdos: envolve a reflexão sobre eles e a construção de estratégias pedagógicas que permitam aos discentes compreender e aplicar os conhecimentos em diferentes contextos.

Frequentemente, docentes da Educação Superior acumulam funções de pesquisa e ensino, o que pode levar a uma ênfase maior nas atividades acadêmico-científicas em detrimento da formação pedagógica (Dalben; Flores, 2020). Tal realidade impacta diretamente a experiência dos discentes, que, embora orientados por profissionais qualificados em suas áreas, nem sempre encontram estratégias de ensino adaptadas às suas necessidades de aprendizagem.

Nesse cenário, Cruz (2017) destaca que o exercício docente exige uma visão abrangente do conhecimento, integrando conteúdos, pedagogia e currículo de forma crítica e planejada. Ensinar, portanto, não se restringe ao domínio técnico, mas exige também a compreensão dos fundamentos pedagógicos e dos contextos sociais nos quais se dá a prática educativa.

Outro desafio relevante refere-se às dificuldades enfrentadas pelos estudantes em seu percurso acadêmico, desde o acesso até a permanência na Educação Superior, como apontam Dalben e Flores (2020). A evasão e a repetência são indicativos de que as práticas pedagógicas ainda precisam ser mais inclusivas e adaptativas.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2010) enfatizam a necessidade de uma docência que problematize as práticas estabelecidas, garantindo a participação de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Além disso, conforme destaca Cruz (2017), a didática na Educação Superior precisa ser suficientemente flexível para acomodar diferentes estilos de aprendizagem e superar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas. Dessa forma, a formação docente deve transcender a simples transmissão de conteúdos e centrar-se na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, equitativos e verdadeiramente significativos em qualquer modalidade de ensino.

Tecnologias digitais e metodologias ativas

O uso de tecnologias digitais na Educação Superior tem sido amplamente discutido na literatura acadêmica, especialmente no que se refere à sua articulação com metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes. Moran, Masetto e Behrens (2013) ressaltam que a utilização intencional das tecnologias pode potencializar a aprendizagem, desde que

estejam integradas a práticas pedagógicas que promovam a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, o *Padlet* destaca-se como uma plataforma colaborativa que possibilita a criação de painéis virtuais dinâmicos, nos quais estudantes podem compartilhar textos, imagens, vídeos e reflexões de maneira interativa. Sua flexibilidade permite múltiplas aplicações educativas, desde a organização de conteúdos até a criação de portfólios digitais, promovendo o protagonismo discente e a constituição de comunidades de aprendizagem (Baumann; Fofonca; Carneiro, 2018).

A didática na Educação Superior, por sua vez, tem como objetivo a mediação dos processos de ensino e aprendizagem, fundamentando-se na compreensão dos conteúdos, dos métodos e das necessidades dos estudantes (Libâneo, 2006). No entanto, a prática docente na Educação Superior enfrenta desafios históricos relacionados à formação pedagógica. Muitos professores, ao conciliar atividades de pesquisa e ensino, acabam por apresentar lacunas em sua formação didática, o que pode comprometer a qualidade do processo educativo (Cruz, 2017; Dalben; Flores, 2020). Embora o domínio do conteúdo científico seja imprescindível, ele não é suficiente: é necessário que o docente integre, de maneira crítica e planejada, conhecimentos específicos, pedagogia e currículo em sua prática de ensino.

Ferramentas digitais, como o *Padlet*, podem contribuir significativamente para essa integração, criando ambientes de planejamento colaborativo, registro reflexivo contínuo e avaliação formativa. Quando utilizadas de maneira intencional, essas tecnologias não apenas dinamizam a prática docente, mas também ampliam as possibilidades de participação dos estudantes, especialmente em contextos de metodologias ativas.

Nesse processo, a integração de tecnologias digitais, como o *Padlet*, revela-se estratégica. A plataforma oferece um espaço acessível e democrático para que estudantes de diferentes perfis expressem suas ideias e contribuam para a construção coletiva do conhecimento (Baumann; Fofonca; Carneiro, 2018). Dessa forma, promove-se não apenas a modernização das práticas docentes, mas também a superação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, criando ambientes de aprendizagem mais equitativos e significativos.

Assim, construir uma didática que contemple a diversidade e que promova a democratização do acesso ao conhecimento requer uma utilização crítica e intencional das tecnologias digitais, integradas de maneira consistente ao planejamento e à execução das práticas pedagógicas na Educação Superior. O uso de recursos como o *Padlet*, aliado a metodologias ativas, pode potencializar a formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente comprometidos, respondendo aos desafios contemporâneos da educação.

Desenvolvimento

Este relato de experiência – que segue os preceitos de Minayo (2009) – apresenta as práticas acadêmicas e metodológicas vivenciadas na disciplina “Didática na Educação Superior”, oferecida em um curso de pós-graduação em Educação Especial, em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. As atividades ocorreram entre março e junho de 2024, contando com a participação de 32 discentes de mestrado e doutorado. A disciplina abordava conteúdos como princípios de didática, planejamento de ensino, metodologias ativas, integração de tecnologias digitais e acessibilidade na Educação Superior.

Ao longo de 15 encontros semanais, realizados às terças-feiras no período vespertino, foram exploradas diversas vertentes da didática aplicada à Educação Superior, com ênfase na promoção da inclusão e na necessidade de adaptações pedagógicas para atender às especificidades dos acadêmicos.

As aulas foram organizadas para abordar temas como: introdução à didática da Educação Superior, conceitos fundamentais de didática, papel e responsabilidades do professor universitário, planejamento de ensino, organização curricular, métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem, métodos ativos e tecnologias digitais, abordagens pedagógicas centradas no discente, práticas pedagógicas inovadoras, acessibilidade educacional e legislação aplicável, além de estudos de caso sobre inclusão e pesquisas aplicadas à prática docente.

A abordagem metodológica adotada na disciplina combinou exposições teóricas, discussões em grupo, estudos de caso e análises críticas de práticas pedagógicas inovadoras. Cada aula foi cuidadosamente planejada para estimular a construção coletiva de saberes e fomentar a reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades da docência na Educação Superior, considerando as tecnologias digitais, neste caso em específico, o *Padlet*.

O *Padlet* foi utilizado como ferramenta de apoio para o registro de reflexões, a troca de experiências e a coconstrução de conhecimentos. A diversidade de áreas de formação dos participantes contribuiu para o enriquecimento das discussões e para a compreensão das especificidades na Educação Superior. Durante as sessões teóricas, foram apresentados conceitos sobre didática, discutindo-se, em seguida, estratégias de planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem e integração de metodologias ativas, especialmente em contextos que exigem práticas inclusivas (Villela; Martins; Leite, 2017; Veiga; Fernandes, 2020). As legislações e normativas sobre acessibilidade também foram analisadas, com a utilização de estudos de caso para exemplificar boas práticas.

Como estratégia de apoio à interação e à construção colaborativa do conhecimento, o *Padlet* foi utilizado como mural virtual, no qual os discentes

registraram suas ideias, compartilharam experiências e discutiram abordagens pedagógicas centradas na inclusão e na inovação. O uso do *Padlet* favoreceu a ampliação da participação dos estudantes, permitindo o registro contínuo de reflexões e a promoção do protagonismo discente.

Além das discussões teóricas, os estudantes foram incentivados a elaborar feedbacks reflexivos sobre os conhecimentos adquiridos. A troca de experiências entre discentes de diferentes áreas de formação contribuiu significativamente para a compreensão das especificidades do ensino inclusivo na Educação Superior.

As discussões realizadas ao longo da disciplina evidenciaram desafios comuns enfrentados pelos docentes, como a adaptação de metodologias para diferentes perfis discentes, e apontaram estratégias para a superação desses obstáculos. De modo geral, a disciplina proporcionou um ambiente enriquecido de aprendizagem e reflexão crítica, preparando futuros docentes para atuarem de maneira mais inclusiva, inovadora e adaptada às demandas contemporâneas da Educação Superior.

Resultados e discussões

A análise das interações realizadas na disciplina “Didática na Educação Superior” evidenciou o potencial formativo das práticas pedagógicas colaborativas mediadas por tecnologias digitais, especialmente no contexto da formação docente. A abordagem metodológica, fundamentada em princípios das metodologias ativas e da pedagogia crítica, favoreceu a construção coletiva do conhecimento e a articulação entre teoria e prática. Desse modo, o uso intencional do *Padlet* ampliou os espaços de participação e contribuiu para reflexão da identidade docente, demonstrando que a tecnologia, quando ancorada em fundamentos pedagógicos consistentes, pode qualificar os processos formativos e responder às demandas contemporâneas da Educação Superior.

Ao longo dos encontros, os estudantes demonstraram engajamento nas atividades propostas, favorecendo o desenvolvimento de uma comunidade de prática (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2015). As interações presenciais e virtuais permitiram a constituição de reflexões, cuja principal característica foi o compromisso com uma educação mais inclusiva, dialógica e transformadora. Os benefícios observados incluem: a ampliação da participação estudantil, o estímulo à reflexão crítica sobre a prática docente, o fortalecimento da identidade docente em construção e a valorização da diversidade de experiências formativas (Quadro 1).

Quadro 1 – Benefícios e desafios identificados no uso do *Padlet* e de práticas didáticas colaborativas.

Benefícios	Desafios
Ampliação da participação de todos os estudantes	Desigualdade no domínio de ferramentas digitais
Estímulo à reflexão crítica sobre práticas docentes	Sobrecarga de atividades entre presencial e digital
Promoção de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas	Necessidade de formação continuada em uso pedagógico de tecnologias
Fortalecimento da identidade docente em construção	Resistência cultural à inovação metodológica
Valorização da diversidade de percursos formativos	Dificuldade de integração entre teoria e prática
Desenvolvimento da cultura de feedback como ferramenta de aprendizagem	Gestão da ansiedade gerada pela exposição digital
Criação de uma comunidade de prática para troca de saberes	Necessidade de planejamento detalhado para potencializar o uso do Padlet

Fonte: elaboração própria.

Os dados encontrados estão em consonância com estudos que destacam o potencial das plataformas colaborativas digitais, dentre elas o *Padlet*, que possibilitou a participação ativa dos estudantes, a autoria coletiva e a construção crítica do conhecimento (Moreira; Henriques, Manuelito, 2022; Moreira; Henriques, Barros, 2020; Santos, 2021). Além disso, o uso do *Padlet* como recurso pedagógico promoveu uma cultura de feedback entre os pares, elemento necessário para a autorreflexão e o aprimoramento das práticas docentes (Ramalho; Rocha; Lopes, 2020).

No entanto, os relatos evidenciaram também desafios persistentes, como a desigualdade no domínio de ferramentas digitais, a sobrecarga de atividades, a resistência à inovação metodológica e a dificuldade de integrar teoria e prática no cotidiano da docência universitária. Essas questões são refletidas nas falas dos próprios estudantes sobre as interações presenciais e virtuais descritas no mural do *Padlet* (Quadro 2), que apontam para a necessidade de formação continuada no uso pedagógico das tecnologias digitais.

Quadro 2 – Exemplos de falas dos estudantes relacionados aos benefícios e desafios.

Aspecto	Trechos dos comentários	Participantes
Participação ampliada	“Gostei muito das dinâmicas em grupos, esse espaço para a troca e reflexão foi rico para colocar a teoria em prática”.	Estudante I
Reflexão crítica	“As discussões me fizeram pensar no tipo de professor que eu quero ser, e também no que não quero ser”.	Estudante S
Práticas colaborativas	“A dinâmica em grupos pequenos permitiu a construção de pensamento coletivo e a valorização de cada voz”.	Estudante A
Fortalecimento da identidade docente	“Refletir sobre a prática docente e os desafios foi importante para entender minha trajetória na Educação Superior”.	Estudante V
Valorização da diversidade	“Foi enriquecedor ver como colegas de formações diferentes contribuem para ampliar nossa visão sobre a didática”.	Estudante F
Cultura de feedback	“Os comentários dos colegas no Padlet foram fundamentais para reavaliar minha atuação e ideias”.	Estudante E
Comunidade de prática	“Estarmos juntos nessa construção, refletindo coletivamente, faz toda a diferença para a aprendizagem”.	Estudante S
Integração teoria-prática	“Relacionar os conceitos estudados com exemplos concretos facilitou a compreensão e a aplicação futura”.	Estudante E
Domínio tecnológico desigual	“Tive um pouco de dificuldade inicial para mexer na plataforma, mas depois, com ajuda, consegui participar melhor”.	Estudante M
Sobrecarga de atividades	“Com tantas tarefas, às vezes foi difícil acompanhar todas as postagens e atividades ao mesmo tempo”.	Estudante L
Formação continuada necessária	“Ficou claro que precisamos de mais preparo para usar as tecnologias de forma realmente didática”.	Estudante C
Resistência à inovação	“Alguns colegas ainda têm uma visão muito tradicional do ensino, o que torna a inovação mais desafiadora”.	Estudante V
Integração teoria-prática difícil	“Apesar das reflexões, na prática nem sempre é simples aplicar tudo o que discutimos em sala”.	Estudante F

Continua

Quadro 2 – Exemplos de falas dos estudantes relacionados aos benefícios e desafios.

Ansiedade no ambiente digital	"Às vezes ficava ansiosa para postar no Padlet, pensando se minha contribuição seria adequada".	Estudante E
Planejamento detalhado necessário	"Foi preciso organizar bem as atividades para que o Padlet não virasse apenas um espaço disperso de comentários".	Estudante A

Fonte: elaboração própria.

Apesar da relevância dos princípios formativos evidenciados nas interações e nas falas dos estudantes (Quadro 2), desafios estruturais e pedagógicos ainda se mostram persistentes no contexto da formação docente na Educação Superior. As discussões promovidas ao longo da disciplina revelaram que muitos discentes reconhecem a ausência de práticas didáticas diversificadas em seus percursos acadêmicos, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, à escuta ativa e ao uso significativo das tecnologias.

Durante as discussões realizadas na disciplina, observou-se que muitos discentes relatam a carência de práticas didáticas adequadas em suas experiências acadêmicas, percepção corroborada por Cruz (2017), que atribui essa lacuna à falta de uma formação pedagógica específica para professores universitários no Brasil, realidade que impacta diretamente a qualidade das experiências formativas. Mendonça e Gómez-Galán (2018) também destacam que a formação de professores universitários no Brasil é predominantemente científica e técnica, apresentando lacunas significativas na preparação pedagógica necessária para uma prática docente mais articulada na Educação Superior.

Sousa e Freitas (2015) discutem os desafios enfrentados na formação de professores, especialmente no que tange à articulação entre teoria e prática, que precisa ser contemplada durante o percurso formativo. Assim, mesmo quando inseridos em propostas inovadoras, como o uso colaborativo do *Padlet*, os estudantes apontam limitações que vão desde a falta de preparo técnico até a resistência cultural à inovação, fatores que dificultam a consolidação de práticas docentes mais inclusivas, criativas e coerentes com os desafios da Educação Superior.

Frente a esse cenário, é possível refletir que o uso de tecnologias digitais, por si só, não é suficiente para garantir mudanças na formação docente. É necessário investir em processos de formação continuada, que abordem não apenas o domínio das ferramentas tecnológicas, mas, sobretudo, os princípios pedagógicos que sustentam seu uso crítico e intencional. De

acordo com Casagrande e Maieski (2021), a incorporação das tecnologias digitais na formação docente necessita de reflexão por meio de uma abordagem crítica e intencional sobre o uso dessas ferramentas na promoção de práticas pedagógicas inovadoras.

O fortalecimento da identidade docente em construção, conforme evidenciado pelos participantes da disciplina, demanda, portanto, uma formação que seja sensível à diversidade, promotora de autonomia e comprometida com práticas transformadoras.

A prática docente na Educação Superior demanda o reconhecimento da diversidade discente e a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos e adaptáveis. A experiência relatada demonstrou que o uso do *Padlet*, associado a metodologias colaborativas e reflexivas, pode potencializar a formação crítica de professores, desde que haja planejamento pedagógico intencional e suporte para o desenvolvimento de competências digitais e socioemocionais.

Atender às especificidades dos estudantes na Educação Superior exige esforço contínuo de reflexão, adaptação e compromisso com práticas educativas equitativas e transformadoras. De forma geral, a análise das interações mediadas via *Padlet* revelou benefícios e desafios relacionados ao uso de práticas colaborativas apoiadas por tecnologia. Esses achados foram organizados em cinco eixos principais: A) Benefícios identificados; B) Desafios enfrentados; C) Integração entre teoria e prática; D) Resistência cultural à inovação; e E) Implicações para a formação docente.

A) Benefícios identificados

Os participantes relataram que o *Padlet* ampliou a participação, favoreceu a reflexão crítica e fortaleceu a construção da identidade docente. Como destacou uma estudante: “Gostei muito das dinâmicas em grupos, esse espaço para a troca e reflexão foi rico para colocar a teoria em prática” (Estudante I). Essa fala evidencia a importância de ambientes de aprendizagem colaborativos por meio das interações coletivas em comunidades. Para Wenger (1998), comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente. Esse conceito é importante na compreensão de como ambientes colaborativos, como o *Padlet*, podem promover o desenvolvimento profissional docente.

Além disso, o estímulo à cultura de feedback é importante para a aprendizagem dialógica e foi valorizado pela Estudante E: “Os comentários dos colegas no *Padlet* foram fundamentais para reavaliar minha atuação e ideias”. Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo na educação, defendendo que o processo educativo deve ser baseado na comunicação

entre educador e educando, promovendo uma aprendizagem crítica e reflexiva. A cultura de feedback, como observada no uso do *Padlet*, alinha-se a essa perspectiva freireana.

B) Desafios enfrentados

Apesar dos benefícios, emergiram desafios significativos. Um dos principais foi a desigualdade no domínio das ferramentas digitais, conforme indicado pela Participante A: “Tive um pouco de dificuldade inicial para mexer na plataforma, mas depois, com ajuda, consegui participar melhor”. As dificuldades apresentadas reforçam a necessidade de desenvolver competências digitais nos programas de formação docente, em consonância com as propostas de Redecker (2017) e do modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) de Mishra e Koehler (2006), que enfatiza a integração entre tecnologia, pedagogia e conteúdo.

Redecker (2017) apresenta o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (*DigCompEdu*), que destaca a necessidade de desenvolver competências digitais nos educadores para integrar as tecnologias na prática pedagógica, considerando que a desigualdade no domínio dessas ferramentas pode ser um obstáculo significativo na formação docente.

Outro desafio foi a gestão da ansiedade em ambientes digitais, como relatado pela Participante S: “Às vezes ficava ansiosa para postar no *Padlet*, pensando se minha contribuição seria adequada”. Tal aspecto ressalta a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais para lidar com a exposição digital.

C) Integração entre teoria e prática

Apesar da promoção de reflexões críticas, a transposição da teoria para a prática docente mostrou-se desafiadora, como observado no relato do estudante F: “Apesar das reflexões, na prática nem sempre é simples aplicar tudo o que discutimos em sala”. Bell (2010) enfatiza a importância das metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, para promover a integração entre teoria e prática na formação docente. Essas abordagens incentivam a reflexão crítica e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

D) Resistência cultural à inovação

A sobrecarga de atividades, decorrente da combinação de ambientes presenciais e digitais, também foi evidenciada, conforme relato da Participante E: “Com tantas tarefas, às vezes foi difícil acompanhar todas as postagens e atividades ao mesmo tempo”. Já o Participante C menciona

que “Alguns colegas ainda têm uma visão muito tradicional do ensino, o que torna a inovação mais desafiadora”.

Os relatos indicam que a formação para o uso de tecnologias precisa ir além do domínio técnico, abordando a transformação das crenças pedagógicas. A resistência à inovação metodológica foi mencionada por alguns participantes, sinalizando a necessidade de processos formativos que questionem crenças pedagógicas tradicionais e incentivem a experimentação para implementar inovações (Fullan, 2007).

E) Implicações para a formação docente

Os relatos dos participantes evidenciaram que o uso do *Padlet* contribuiu para ampliação da participação estudantil, estímulo à reflexão crítica e fortalecimento da identidade docente em construção. Como apontou o Estudante I: “Gostei muito das dinâmicas em grupos, esse espaço para a troca e reflexão foi rico para colocar a teoria em prática”.

Pimentel, Nunes e Sales Júnior (2020) discutem como a gamificação pode ser uma estratégia nesse processo, pois a experiência demonstrou que a formação de professores na pós-graduação deve promover competências digitais integradas a abordagens pedagógicas, o que pode exigir um redimensionamento da formação docente.

Esses achados dialogam com estudos como o de Borko e Potari (2020 *apud* Richit; Ponte; Tomkelski, 2024), que ressaltam o potencial dos ambientes colaborativos mediados por tecnologia na construção coletiva do conhecimento docente. A formação de comunidades de prática, reconhecida como importante para o desenvolvimento profissional (Wenger, 1998), pode ser observada por meio do relato da Estudante V: “Estarmos juntos nessa construção, refletindo coletivamente, faz toda a diferença para a aprendizagem”. A experiência relatada confirma que o uso de tecnologias como o *Padlet*, quando bem planejado e mediado, potencializa processos formativos mais dinâmicos, reflexivos e colaborativos. Contudo, esses resultados dependerão da preparação dos formadores e da intencionalidade pedagógica na construção das experiências de aprendizagem.

Além disso, a prática de feedback contínuo entre discentes e docentes, conforme defendido por Araújo (2020), mostrou-se necessária para o ajuste das práticas pedagógicas às especificidades dos estudantes. O uso de recursos tecnológicos, a adaptação de materiais didáticos (Marinho; Omote, 2017) e a criação de ambientes colaborativos (Marques *et al.*, 2021) reforçam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas, como defendem Sacramento, Rodrigues e Santos (2023) e Pinto, Soares de Carvalho e Martins (2024).

Diante dos benefícios e desafios identificados, os resultados apresentados neste relato demonstram a potência das tecnologias digitais, como o *Padlet*, quando utilizadas de forma planejada e mediada, no desenvolvimento da prática pedagógica colaborativa na Educação Superior. A análise das interações e experiências vividas ao longo da disciplina revelou não apenas os impactos positivos sobre o desenvolvimento da identidade docente, mas também a necessidade de repensar a formação de professores em direção a abordagens mais críticas, integradoras e centradas no discente.

Considerações finais

A experiência na disciplina “Didática na Educação Superior” evidenciou o potencial pedagógico das tecnologias digitais, como o *Padlet*, quando integradas intencionalmente a práticas colaborativas. Os dados indicam que, embora a tecnologia não solucione, por si só, os desafios da docência, ela pode ser uma aliada relevante quando sustentada por fundamentos pedagógicos críticos.

A formação docente no nível da pós-graduação requer mais do que habilidades técnicas, demanda uma compreensão sensível e ética da prática educativa, atenta à diversidade dos sujeitos e aos contextos formativos. A construção da identidade docente revelou-se um processo contínuo e situado, favorecido pela participação ativa, pela reflexão crítica e pelo diálogo.

Contudo, persistem desafios como a resistência à inovação, as desigualdades no acesso e uso das tecnologias e a dificuldade de articulação entre teoria e prática. Esses aspectos reforçam a necessidade de estratégias formativas que promovam autonomia, equidade e compromisso com uma educação transformadora.

Conclui-se que o uso de ferramentas como o *Padlet* deve ser compreendido como meio, e não como fim, na promoção de práticas pedagógicas mais significativas. Isso exige o investimento institucional em formação continuada que integre competências pedagógicas, digitais e socioemocionais, comprometida com a construção de saberes socialmente relevantes.

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004. 145 p.
- ARAÚJO, J. C. S. Sobre a didática da educação superior e o lugar das técnicas de ensino-aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. **Por uma Didática da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 121-156.

BAUMANN, E. S.; FOFONCA, E.; CARNEIRO, T. K. G. Metodologias ativas e a construção de portfólios digitais: indicadores de interação, autonomia e novas práticas na formação de professores. **Educação em Análise**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 303-320, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2017v2n2p303. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/32085>. Acesso em: 1 maio 2025.

BELL, S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. **The Clearing House: a journal of educational strategies, issues and ideas**, [s. l.], v. 83, n. 2, p. 39-43, 2010. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3772424>. Acesso em: 1 maio 2025.

CASAGRANDE, A. L.; MAIESKI, A. Tecnologias digitais, educação e formação docente. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29., 2021, Cuiabá. **Anais Estendidos [...]**. Cuiabá: UFMT, 2021. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu_estendido/article/download/21002/20827. Acesso em: 25 abr. 2025.

CRUZ, G. B da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017.

DALBEN, A. I. L. F.; FLORES, M. J. B. P. O lugar da seleção e organização do conhecimento acadêmico no ensino de graduação. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. **Por uma Didática da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 101-120.

FARIAS, I. M. S.; CASTRO, F. M. F. M. Que caminho seguir? Apontamentos sobre os objetivos educacionais no contexto da Educação Superior. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. **Por uma Didática da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 79-100.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, e15762, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762>. Acesso em: 21 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/bitstreams/f2518b13-dc68-4902-b174-10e0ce6c9b74/download>. Acesso em: 1 maio 2025.

FULLAN, M. Change Theory: A Force for School Improvement. **Centre for Strategic Education Seminar Series Paper**, [s. l.], n. 157, p. 1-15, 2007. Disponível em: https://www.michaelfullan.ca/Articles_06/06_change_theory.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 629-642, 2017. DOI: 10.5902/1984686X28085. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28085>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 718-741, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>. Acesso em: 20 out. 2025.

MENDONÇA, E. F. M. de; GÓMEZ-GALÁN, J. Professional Practice in Higher Education: A Case Study in Faculty Training and Development in Brazil. **International Journal of Educational Excellence**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 51-64, 2018. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1802.06853>. Acesso em: 1 maio 2025.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, [s. l.], v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>. Acesso em: 2 maio 2025.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, D.; HENRIQUES, S.; MANUELITO, H. **Objetivos de Aprendizagem: Taxonomia de Bloom**. Universidade Aberta, 2022. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/db29e9f2-53ac-4fb3-bacd-02c23d79dd2d>. Acesso em: 2 maio 2025.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 2 maio 2025.

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 199-218, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>. Acesso em: 2 maio 2025.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, F. S. C.; NUNES, A. K. F.; SALES JÚNIOR, V. B. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, n. 79, e76125, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/76125/42531>. Acesso em: 2 maio 2025

PINTO, M. D. de O. S.; SOARES DE CARVALHO, D. M.; MARTINS, F. A. de O. As práticas pedagógicas de inclusão no ensino superior: narrativas docentes em perspectivas. **Rebena: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [s. l.], v. 9, p. 3-15, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/220>. Acesso em: 16 jun. 2024.

RAMALHO, H.; ROCHA, J.; LOPES, A. Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 76-95, abr. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472020000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2024.

REDECKER, C. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>. Acesso em: 01 maio 2025.

RICHT, A.; PONTE, J. P. da; TOMKELSKI, M. L. Professional collaboration among elementary school teachers in lesson study. **REDIMAT: Journal of Research in Mathematics Education**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 111-131, 2024. Disponível em: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/redimat/article/view/14337/4662>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SACRAMENTO, S. J. S.; RODRIGUES, M.; SANTOS, D. M. dos. Práticas pedagógicas e inovações curriculares na Educação Superior. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 495-515, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7960386. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1378>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, M. G. O. Tecnologia no ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, [s. l.], v. 21, n. 20, 1 jun. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/20/tecnologia-no-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 2 maio 2025.

SOUSA, R. R. de; FREITAS, T. P. F. Formação e prática docentes e seus desafios. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 1-15, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25544/25544.PDF>. Acesso em: 1 maio 2025.

VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. **Por uma didática da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2020.

VILLELA, L. M.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. (org.). **Recursos de acessibilidade aplicados ao Ensino Superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica,

2017. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Content/Documentos/Nai/recursos-de-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225256730_Wenger_E_1998_Communities_of_practice_Learning_meaning_and_identity. Acesso em: 30 abr. 2025.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses**. 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 2 maio 2025.

Capítulo 6

Alfabetização científica na perspectiva da Educação Inclusiva: contribuições de Paulo Freire para o trabalho docente

Aline Juliana Oja Persicheto

Introdução

As transformações constantes no mundo contemporâneo exigem novas perspectivas para a educação escolar, no sentido de promover uma formação humana para além da aquisição de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, permitindo a compreensão das condições de existência dos indivíduos para uma atuação reflexiva e transformadora frente às demandas de sua época. Essa visão coaduna-se com o processo de humanização dos sujeitos, pautado na historicidade dos homens e nos condicionantes culturais, sociais, políticos e econômicos que incidem nesse percurso de aprendizagem e que extrapolam o ambiente da escola. Com isso, a concepção de educação aqui defendida compreende a necessidade de promover, por meio da educação escolar, a formação integral do ser humano a partir do acesso aos saberes de relevância social e científica em uma perspectiva crítica e transformadora (Freire, 2012).

No contexto brasileiro, conforme previsto no artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo”, e esse percurso escolar compreende a trajetória dos alunos dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. No que se refere às finalidades da Educação Básica, o artigo 22 da lei supracitada destaca o seguinte: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

A ênfase dos objetivos precípuos da Educação Básica no contexto brasileiro é dada à alfabetização plena e à formação de leitores.

Ao tratar do objetivo voltado à alfabetização plena dos estudantes, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o presente trabalho dedica-se ao estudo da alfabetização científica como condição, também relevante, para o exercício de cidadania no que concerne à participação efetiva dos sujeitos nas discussões que envolvem Ciência e Tecnologia na atualidade. Os conhecimentos científicos e tecnológicos estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano e têm reconfigurado as próprias condições da existência humana. Nesse sentido, é emergente que as práticas escolares abordem a alfabetização científica dos educandos como parte dos componentes curriculares, desde o início da Educação Básica.

No que se refere ao panorama de pesquisas sobre o ensino de Ciências Naturais no contexto da Educação Básica, especialmente no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estudos como os de Zanon e Freitas (2007), Krasilchik (2000) e Lorenzetti (2000) evidenciaram, há aproximadamente duas décadas, as dificuldades dos educandos para aprenderem e compreenderem os conceitos científicos, e muitos deles finalizam a escolaridade básica com uma formação superficial e fragmentada na área de Ciências Naturais.

Tais questões tornam-se mais complexas quando se trata do processo de alfabetização científica dos estudantes que integram o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) – educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação –, pois, ainda que a legislação educacional brasileira ampare a garantia de acesso, permanência e ensino de qualidade nas escolas regulares para esses educandos, ainda são muitos os impasses presentes na rotina das escolas em diversos aspectos, comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico. A formação de professores, a qualificação de toda equipe escolar, o relacionamento/contato com as famílias, a estrutura física da escola, as demandas curriculares, os recursos necessários ao trabalho pedagógico, dentre outros elementos, representam, ainda, alguns dos desafios para qualificar o processo de escolarização do PAEE. Dessa forma, evidencia-se a

necessidade de garantir acesso e permanência com qualidade educacional para esses alunos com a oferta de serviços, recursos, metodologia, currículo adequado e estratégias de ensino para oportunizar experiências de escolarização exitosas. Assim, a Educação Especial representa importante área de conhecimento para favorecer a inclusão escolar (Gonçalves; Cia; Campos, 2022, p. 11).

De modo complementar aos aspectos mencionados, acredita-se que a escola precisa construir uma rede compartilhada de trabalho por meio de ações contínuas e coletivas, com o objetivo de planejar e desenvolver práticas pedagógicas que atendam às demandas de todos os educandos em suas especificidades, diante da complexidade do fenômeno educativo. No que se refere ao ensino de Ciências Naturais no contexto da Educação Básica, convém frisar que

aprender Ciências Naturais, suas linguagens e procedimentos, é compreender que a Educação Científica vai muito além de adquirir conhecimentos para obter êxito nas atividades escolares. É envolver-se com as particularidades da Ciência, observar, questionar, investigar e encantar-se com as descobertas (Voltarelli; Lopes, 2021, p. 2).

Destaca-se, assim, a importância da alfabetização científica na formação do estudante, não só no início do percurso escolar, mas em todos os níveis de escolaridade (Zanon, 2005; Silva, 2006; Sasseron, 2015; Voltarelli; Lopes, 2021). Ademais, corrobora-se o fato de que o ensino de Ciências Naturais se constitui como instrumento relevante na formação humana e, pautado no desenvolvimento da alfabetização científica, favorece a participação do sujeito em discussões relativas à produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos, aos impactos dessa produção na sociedade, aos desafios, possibilitando a tomada de decisões e a emissão de posicionamentos, ou seja, promovendo o exercício de cidadania. Assim, nenhuma pessoa deve ficar à margem desses conhecimentos, e estes precisam ser disponibilizados a todos os educandos, considerando suas demandas específicas, de maneira que as práticas educativas sejam mais democráticas e inclusivas.

Tendo em vista alguns dos impasses na área do Ensino de Ciências tanto no âmbito das práticas pedagógicas como na formação dos professores, destaca-se a relevância das contribuições de Paulo Freire para esse debate, considerando a concepção de educação problematizadora, libertadora e dialógica que permeia suas obras (Delizoicov, 2003). No presente texto, tais contribuições serão analisadas à luz da obra *Pedagogia do Oprimido*, produzida em meados de 1970 e que traz à baila a denúncia da opressão do povo brasileiro, promovendo reflexões acerca da complexidade do fenômeno educativo. Portanto, este ensaio teórico de natureza bibliográfica objetiva dialogar sobre a importância da alfabetização científica na formação dos educandos em uma perspectiva inclusiva, considerando as contribuições de Paulo Freire para a atuação docente.

Tal discussão justifica-se em razão da necessidade de contemplar, por meio da educação escolar, uma formação que atenda as diversas demandas do mundo contemporâneo para além das áreas que, muitas vezes,

representam o foco do trabalho pedagógico dos educandos que integram o PAEE, como a Língua Portuguesa e a Matemática. Destaca-se que a formação científica precisa ser desenvolvida para todos os educandos, já no início da escolarização básica, pautada em uma abordagem crítica que considere as experiências dos educandos, problematize os conhecimentos científicos e tecnológicos e que promova condições para a apropriação desses conhecimentos, assim como a superação da situação de opressão e dominação que a ausência deles pode fomentar.

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e desafios

A garantia do acesso à educação para todos os estudantes faz parte de uma luta histórica tanto no Brasil como no cenário internacional e está representada em diversos documentos oficiais, assim como nos movimentos sociais em diversas instâncias. Todavia, antes de iniciar a apresentação de alguns marcos históricos sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, vale frisar que tais conceitos não são sinônimos.

A Educação Especial representa “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008). Logo, essa modalidade visa atender ao educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ou seja, o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Entretanto, a Educação Inclusiva possui um caráter mais abrangente e compreende

uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença com valores indissociáveis (Brasil, 2008).

Sobre o conceito de Educação Inclusiva, concorda-se com Mantoan (2003) ao compreendê-lo como um novo paradigma educacional que valoriza o olhar para o outro e as suas singularidades, enfatizando que todos, com ou sem deficiência, podem alcançar os seus objetivos pessoais, educacionais e profissionais. Entende-se, assim, que a Educação Inclusiva está voltada ao atendimento de todas as pessoas, com uma proposta includente de compreender e atender à diversidade humana em diferentes contextos sociais, inclusive nas escolas.

No que se refere ao debate mundial sobre a Educação Inclusiva, destaca-se a relevância da Declaração Mundial de Direitos Humanos (ONU, 1948). Além disso, por meio dos movimentos sociais, especialmente a partir da década de 1970, as pessoas com deficiência endossam a luta pela integração social para garantir reconhecimento como sujeitos de suas vidas, surgindo, assim, o paradigma de Inclusão Social. Nesse cenário global, enfatizam-se, ainda, dois documentos que promoveram um impacto significativo no que concerne à compreensão da Educação Inclusiva e sua relevância, a saber, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), pois buscaram desenvolver ações educativas para a inserção de grupos que, até então, eram marginalizados e sem acesso aos seus direitos, em diferentes instâncias sociais.

No contexto brasileiro, a história da Educação Inclusiva foi marcada por momentos distintos, todavia, destacam-se, muitas vezes, práticas assistencialistas e excludentes (Mazzota, 1996).

O movimento pela Educação Inclusiva no Brasil foi se fortalecendo a partir dos anos 1990, especialmente no que se refere ao atendimento das demandas necessárias aos estudantes que integram o Público-Alvo da Educação Especial no âmbito educacional. Nesse contexto, convém destacar, conforme denota Pacheco (2005), que as formas de conceber o indivíduo com deficiência se alteram ao longo do tempo em razão da influência dos conjuntos de valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos que são adotados por diferentes culturas. Tais aspectos também alteram e influenciam a seleção e o uso das expressões para se referir ao Público-Alvo da Educação Especial ao longo do tempo.

Nesse percurso de fortalecimento da Educação Inclusiva no cenário brasileiro, diversas políticas foram implementadas, das quais, dentre os marcos históricos legais, se destaca a Lei nº 7.853 (aprovada em 1989, regulamentada em 1999), que estipula a obrigatoriedade de todas as escolas realizarem matrículas de educandos com deficiência. Vale destacar também, nessa trajetória, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), pois, nos referidos documentos, as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, evidenciando o acesso à educação regular (Brasil, 1988, 1990).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta elementos que endossam esse cenário, e, dentre os avanços promovidos, seu artigo 58 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013) aborda a especificidade da Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, destinada a atender educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ou seja, o Público-Alvo da

Educação Especial. Para esses educandos, o artigo 59 da referida lei preconiza que os sistemas de ensino assegurarão

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008, aborda elementos conceituais, legais e históricos sobre a referida temática, com destaque para o conceito de deficiência, as especificidades de cada uma, assim como para as orientações sobre como assegurar os direitos dessas pessoas.

Os avanços promovidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva são fortalecidos no ano de 2011, com a divulgação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Nesse percurso, a implantação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), conhecida também como *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, complementa as ações em destaque nos documentos anteriores, pontuando, no primeiro artigo do documento, a necessidade de “assegurar e [...] promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

A partir da vigência da lei supracitada, o número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular comum aumentou de maneira considerável. Tal fato pode ser confirmado, por exemplo, pelos dados do Censo Escolar de 2023, apresentados no início de 2024 pelo Ministério da

Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola (Brasil, 2024, p. 50).

Considerando os dados apresentados, no que se refere ao número crescente de matrículas dos estudantes que integram o PAEE na Educação Básica, pode-se inferir, de certa forma, que o acesso à educação escolar tem sido consolidado. Todavia, questionam-se a qualidade do processo educacional desses educandos, assim como as possibilidades de permanência no contexto da educação regular.

Diante dos aspectos abordados até o momento, observa-se que, no âmbito da legislação e dos documentos oficiais, o Brasil é um país que tem avançado de maneira considerável e significativa, notadamente no que diz respeito ao reconhecimento da necessidade de promover as possibilidades de acesso e permanência dos estudantes que integram o PAEE em diferentes contextos educacionais. Com isso, reitera-se a necessidade de verificar como as escolas têm desenvolvido as práticas pedagógicas cotidianas, pautando-se na premissa do desenvolvimento integral desses estudantes, ou seja, em diferentes áreas do conhecimento, em uma perspectiva inclusiva. Por esse motivo, destaca-se a necessidade de dialogar sobre o componente curricular Ciências Naturais na perspectiva da alfabetização científica como elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos, a partir de uma vertente inclusiva.

O ensino de Ciências Naturais no contexto da Educação Especial e Inclusiva

Mesmo frente aos desafios, a inclusão escolar tem se fortalecido no contexto brasileiro, constituindo uma realidade que tem promovido, cada vez mais, o acesso à escolarização na escola regular, em sala comum, dos educandos PAEE. Tendo em vista o direito à educação de qualidade e à formação humana pautada no acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade, destaca-se a valorização do processo de alfabetização científica desses estudantes, já que, “para o exercício pleno da cidadania, um mínimo de formação básica em ciências deve ser desenvolvido, de modo a fornecer instrumentos que possibilitem uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos” (Delizoicov; Angotti, 1990, p. 56).

Observa-se, muitas vezes, que o foco das aprendizagens dos educandos elegíveis à Educação Especial está concentrado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista atender ao que é considerado básico e essencial na formação desses estudantes. Porém, sem desconsiderar o caráter essencial das áreas acima mencionadas, corrobora-se a ideia de integrar os demais componentes curriculares como também relevantes na formação dos educandos, tendo em vista a necessidade de contemplar a compreensão do mundo por meio de diferentes conhecimentos, ou seja, históricos, científicos, geográficos, artísticos, dentre outros.

Sobre as práticas inclusivas no ensino de Ciências Naturais, a preocupação centra-se na ideia de os espaços educativos oferecerem possibilidades de apropriação do conhecimento científico com ações pedagógicas focadas no aluno e comprometidas com os desafios da inclusão e aprendizagem para todos os indivíduos (Bastos; Lindemann; Reyes, 2016). As possibilidades de desenvolvimento de um trabalho pedagógico que atenda a diversidade, assim como a flexibilização curricular têm se fortalecido nas políticas educacionais.

Corrobora-se o fato de que a compreensão dos conceitos científicos favorece a imersão do sujeito em práticas sociais em que esses conhecimentos são utilizados, desenvolvendo aprendizagens que promovam, cada vez mais, a autonomia dos educandos nas interações humanas em diferentes situações comunicativas que abordem a Ciência e a Tecnologia. Dessa forma,

todos os indivíduos devem receber uma formação mínima em ciências para a sua formação cultural, uma vez que o “corpus” do conhecimento científico das Ciências Naturais é parte constitutiva da cultura elaborada. [...] Sabe-se que o acesso ao conhecimento científico se dá de diversas formas, e em diferentes ambientes, mas é na escola que a formação de conceitos científicos é introduzida explicitamente, oportunizando ao ser humano a compreensão da realidade e a superação de problemas que lhe são impostos diariamente. Assim, deve-se ter em conta que o ensino de Ciências, fundamentalmente, objetiva fazer com que o educando aprenda a viver na sociedade em que está inserido (Lorenzetti, 2000, p. 18).

Desse modo, tais considerações dialogam com a perspectiva de alfabetização científica que tem sido preconizada por vários estudiosos no âmbito do ensino de Ciências Naturais. No entanto, vale frisar que a alfabetização científica pode ser concebida por meio de enfoques distintos, tanto na literatura nacional como internacional. No presente estudo, compartilha-se do conceito de “Alfabetização Científica”, conforme disposto por Sasseron e Carvalho (2008), considerando a proposta de alfabetização defendida por Paulo Freire, pois, para ele,

a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 1980, p. 111).

Nesse enfoque, a alfabetização tem como principal função “possibilitar ao analfabeto a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que o cerca” (Sasseron; Carvalho, 2008, p. 334). Assim, a alfabetização científica, segundo Sasseron (2015, p. 56), “revela-se como a capacidade construída para a análise e a avaliação de situações que permitam ou culminem com a tomada de decisões e o posicionamento” frente às situações que envolvem o conhecimento científico.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a Alfabetização Científica tem se configurado no objetivo principal do ensino das ciências na perspectiva de contato do estudante com os saberes provenientes de estudos da área e as relações e os condicionantes que afetam a construção de conhecimento científico em uma larga visão histórica e cultural (Sasseron, 2015, p. 51).

Portanto, é reconhecida a relevância de promover a alfabetização científica de todos os educandos, desde o início da Educação Básica, tendo em vista a contribuição dessa aprendizagem para a formação humana e para a participação social em diferentes contextos. Logo, a alfabetização científica aqui defendida

é vista como processo e, por isso, como contínua. Ela não se encerra no tempo e não se encerra em si mesma: assim como a própria ciência, a Alfabetização Científica deve estar sempre em construção, englobando novos conhecimentos pela análise e em decorrência de novas situações; de mesmo modo, são essas situações e esses novos conhecimentos que impactam os processos de construção de entendimento e de tomada de decisões e posicionamentos e que evidenciam as relações entre as ciências, a sociedade e as distintas áreas de conhecimento, ampliando os âmbitos e as perspectivas associadas à Alfabetização Científica (Sasseron, 2015, p. 56).

Pensar o ensino de Ciências Naturais em uma perspectiva inclusiva exige valorizar a construção de um olhar comprometido com os educandos que integram o Público-Alvo da Educação Especial, considerando a emergência de identificar as necessidades de aprendizagem desses sujeitos, selecionando estratégias e recursos que possibilitem o desenvolvimento do

processo de alfabetização científica de modo qualitativo, acessível e que contemple a formação de todos os educandos, afinal, a Educação Especial

é um processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 69).

Além das exigências apresentadas nos documentos legais no que concerne à garantia dos direitos dos estudantes PAEE no ensino regular das escolas brasileiras, reitera-se a necessidade de contemplar investimentos em estrutura física, recursos especializados, dentre outros aspectos, valorizando a formação dos professores, tendo em vista os impactos que a educação escolar, no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem trazido para a atuação profissional docente. Tanto no contexto de formação inicial como nas propostas de formação continuada, salienta-se o fortalecimento do compromisso com a aprendizagem de todos os educandos, a partir da consolidação dos saberes necessários para esse trabalho.

Não obstante, para um ensino de ciências adequado na educação contemporânea, é fundamental que além da mediação de conceitos científicos, o professor realize a reconstrução constante de sua prática pedagógica para que os alunos possam estabelecer a coerência entre estes e o contexto em que vivem e, assim, também estabelecer relações de pertencimento incondicional, mediante a uma nova leitura de mundo (Schinato; Strieder, 2020, p. 30).

Considerar o ensino de Ciências Naturais na perspectiva inclusiva no âmbito escolar requer olhar para a diversidade como um elemento que agrega sentido, que denota a riqueza da condição humana e que permite ressignificar o processo de aprendizagem a partir do conjunto das experiências distintas que compõem as salas de aulas. Tais considerações exigem, então, pensar a educação a partir do compromisso com a formação integral de todos os educandos, com metodologias e posturas condizentes com esse propósito. Nesse sentido, elegeram-se as contribuições de Paulo Freire sobre a educação, em uma perspectiva problematizadora e dialógica, como um caminho possível para pensar o ensino de Ciências Naturais de forma inclusiva, que promova a alfabetização científica e permita a cons-

trução de uma visão de mundo questionadora, reflexiva e transformadora das condições da existência humana.

Paulo Freire e as contribuições para o ensino de Ciências em uma perspectiva inclusiva

Para estabelecer o diálogo sobre a alfabetização científica na perspectiva da Educação Inclusiva, far-se-á uso das contribuições de Paulo Freire (2012), pois, mesmo que ele não tenha tratado do assunto de maneira específica e de modo a nomeá-lo como se concebe a temática hoje, é possível pautar-se em seus escritos para compreender a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no cenário contemporâneo.

Para tanto, elegeu-se a obra do autor intitulada *Pedagogia do Oprimido*, também reconhecida por ele como *Pedagogia do Homem*, pois frisa a luta incessante pela recuperação da humanidade, ou seja, trata-se de uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos e de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (Freire, 2012, p. 35). Os princípios destacados nessa pedagogia constituem-se como referência para as análises voltadas ao modo como o conhecimento científico tem sido divulgado na atualidade e como o seu acesso tem sido abordado nas práticas escolares. Mesmo que os pressupostos de Freire tenham sido “propostos inicialmente para a Educação de Adultos, pautados pela ‘investigação temática’, [...] várias iniciativas de transposição didática para a educação formal e para o ensino de ciências foram colocadas em prática com excelentes resultados, como pode ser observado em Menezes (1996)” (Viecheneski; Lorenzetti; Carletto, 2012, p. 864).

Segundo Freire (2012), a educação tem o objetivo principal de elevar o nível de consciência dos educandos sobre suas condições de vida, oferecendo subsídios que permitirão refletir e interferir com a perspectiva de transformá-las (Delizoicov, 2003). No caso do ensino de Ciências Naturais no contexto da Educação Básica, seu principal objetivo, conforme os aportes teóricos aqui explicitados, consiste em promover a construção de uma visão de mundo a partir dos conhecimentos científicos, compreendendo a sua natureza, seus condicionantes históricos e sociais e as possibilidades de transformação da realidade a partir do exercício consciente da cidadania.

Vários estudos têm indicado que o ensino de Ciências Naturais ainda se reveste de práticas pedagógicas tradicionais, em que o conhecimento científico é abordado de maneira memorística e sem contextualização histórica (Krasilchik, 2000). Os conhecimentos científicos são, muitas vezes, abordados como permanentemente verdadeiros, imutáveis e superiores aos outros conhecimentos, prevalecendo um caráter dogmático da Ciência.

Ademais, geralmente, esses conhecimentos são tratados de forma isolada e fragmentada, sem conexões com o mundo atual, com o percurso histórico e com a vida das pessoas.

Assim, essas características têm marcado algumas das práticas sociais e educativas que divulgam e ensinam Ciência, favorecendo a imersão das pessoas em uma situação de opressão, já que o conhecimento científico é, muitas vezes, disponibilizado de modo enviesado, sem discussão, diálogo e possibilidade de promover uma postura crítica. Por esse motivo, as questões abordadas no presente texto reforçam a necessidade de que todos os indivíduos, sem exceção, tenham a oportunidade de se apropriar do conhecimento científico por uma perspectiva problematizadora e inclusiva, como condição essencial para o exercício de sua cidadania. O engajamento dos indivíduos na tomada de decisão sobre os conhecimentos científicos e tecnológicos constitui elemento indispensável na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Freire (2012) enfatiza que na organização social vigente, pautada no sistema econômico capitalista, os opressores manipulam situações (neste caso, a Ciência) favoráveis à manutenção do poder, promovendo uma atmosfera em que pouco se discute ou se indaga sobre as questões históricas que desencadearam as relações (desiguais) entre os indivíduos em uma determinada sociedade, assim como o domínio e o acesso ao conhecimento de forma desigual. Desse modo, as práticas escolares configuram-se de maneira conservadora, impondo conteúdos desconexos com a vida dos educandos, desconsiderando os seus saberes e a realidade em que estão imersos.

Esses aspectos configuram o que Freire (2012) denominou de educação bancária, ou seja, uma proposta que visa a manutenção da situação de opressão das massas populares, já que as relações entre educador e educando são fundamentalmente narradoras, em que o processo de ensino se restringe a uma “narração de conteúdos” (Freire, 2012, p. 63). Desse modo, a tarefa do educador restringe-se a “‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram” (Freire, 2012, p. 63). O autor indica que essa narração favorece a memorização mecânica do conteúdo “narrado” pelo educador, caracterizando a prática pedagógica como a ação de realizar “depósitos” nos estudantes, que os recebem de forma passiva. Nessa concepção bancária de educação, não há espaço para o diálogo, para a criatividade e muito menos para a transformação, uma vez que essa visão valoriza a “cultura do silêncio” e a “prática da dominação”.

Ademais, vale destacar que essa perspectiva visa o caráter homogêneo da sala de aula, ou seja, além de não considerar o conhecimento prévio dos educandos, supõe que todos têm as mesmas especificidades para aprender, sem considerar a diversidade dos sujeitos e identificar suas po-

tencialidades. Portanto, na educação caracterizada como bancária não há espaço para as diferenças, muito menos para o questionamento, e é nesse ponto que se identificam, nos escritos de Freire (2012), possibilidades para pensar uma Educação Inclusiva.

Com a educação bancária, a situação de opressão é legitimada, já que nega o direito fundamental de todo sujeito de conhecer e agir em sua própria história. Pode-se inferir que a ideia de uma Educação Inclusiva é encoberta frente às barreiras colocadas por uma prática pedagógica que almeja a manutenção e a reprodução das condições de existência, visando favorecer uma pequena parcela da sociedade que intenciona a perpetuação no poder controlador das camadas populares. Logo, práticas educativas pautadas na concepção bancária promovem a construção de uma visão de Ciência como uma instituição isolada no tempo e como uma entidade acessível para poucos privilegiados, favorecendo, ainda, a construção de uma visão distorcida dos conhecimentos científicos.

Em contraposição a essa visão, Freire (2012) propõe uma educação libertadora e problematizadora, que reconhece os homens como sujeitos dotados de consciência intencionada ao mundo, propondo a superação da contradição educador-educando por meio da relação dialógica. Tal perspectiva tem como propósito estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar, pensando em si e no mundo ao mesmo tempo, ou seja, sem dicotomizar o pensamento e a ação. Assim, o papel do educador consiste em identificar-se com os educandos e orientá-los na busca pela humanização de ambos.

Nesse sentido, a educação problematizadora e libertadora defendida por Freire (2012) reveste-se do caráter inclusivo, pois se consolida em uma relação de horizontalidade entre o educador e o educando, por meio do constante diálogo, considerando a necessidade de conhecer a realidade em que esse educando se insere, suas potencialidades, vivências e os seus conhecimentos prévios. E esse diálogo é desenvolvido por meio de uma relação respeitosa e amorosa, de modo que cabe ao educador propor, e nunca impor, os elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem.

De tal modo, corroboram-se a visão de educação preconizada por Freire (2012) e sua contribuição no âmbito do ensino de Ciências Naturais, por meio de uma perspectiva inclusiva, com o propósito de libertar os educandos da situação de opressão, que limita o acesso ao conhecimento sobre a Ciência e dificulta a compreensão dos determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos que incidem sobre essa área. Acredita-se que essa abordagem se reveste de um caráter problematizador e reflexivo o qual contribui, ainda, para a negação do homem abstrato, assim como para a “negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2012, p. 78). Nessa concepção, os educandos apropriam-se da capacidade de captar e compreender o mundo que os cerca, como uma realidade em cons-

tante transformação, e não estática. Quando se trata do ensino de Ciências Naturais, essa compreensão é primordial, tendo em vista que a produção científica também não é imutável.

A educação problematizadora e libertadora tem como ponto de partida o caráter histórico e a historicidade dos homens, pois “os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada” (Freire, 2012, p. 80). A prática problematizadora propõe aos homens sua própria situação como problema, promovendo a oportunidade de aprofundar-se na tomada de consciência da condição em que se encontram. Esse movimento de busca só faz sentido quando que se direciona para o “ser mais”, ou seja, para a humanização dos homens, e é desenvolvido em comunhão, tendo em vista, ainda, que “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2012, p. 73-74).

Nesse processo, Freire (2012) aponta o papel do educador como salutar e o diálogo como um caminho favorável à prática educativa, pois é a partir dele que se inicia a busca do conteúdo programático, ou seja, a investigação dos temas geradores que emergem da realidade de um determinado grupo de pessoas. Dessa forma, o conteúdo programático é organizado a partir da investigação dessa situação concreta, promovendo reflexões sobre as aspirações dos educandos envolvidos, em que a situação existencial presente e concreta é colocada como um problema para refletirem, compreenderem e se posicionarem.

A identificação dos temas geradores ocorre por meio de uma metodologia conscientizadora focada na problematização dos referidos temas para contribuir com a inserção dos homens em uma maneira crítica de pensar sobre o mundo (Freire, 2012). Vale ressaltar que esses temas estão nos homens, em suas relações com o mundo, e o percurso de investigação temática acontecerá a partir de um esforço de consciência da realidade e autoconsciência, constituindo-se como ponto de partida da ação educativa (Freire, 2012).

Nesse sentido, a educação dialógica reconhece o ser humano como um indivíduo em constante aprendizagem, inconcluso e em permanente busca pelo conhecimento. Freire (2012) ressalta que a consciência dessa inconclusão é primordial ao processo educativo, e tal aspecto também pode ser abordado no campo da elaboração dos conhecimentos científicos, ou seja, o seu caráter mutável, provisório, sujeito a erros e em constante renovação.

A identificação dos temas geradores de uma determinada comunidade pode ser favorável quando se pensa no ensino de Ciências Naturais, pois permite a identificação de problemas e questões locais, pertinentes

àquelas pessoas, instigando reflexões sobre a situação (social, política, econômica, ambiental) em que vivem tais indivíduos; todavia, é importante que a visão de totalidade também integre essa tomada de consciência. Convém frisar que a investigação dos temas geradores representa uma etapa do percurso educativo proposto por Freire (2012), e esse levantamento fundamentará a seleção dos conteúdos científicos pertinentes ao contexto e à faixa etária em questão, prosseguindo com a problematização, reflexão e ação.

Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012) e Delizoicov (2003), fundamentados nas premissas de Paulo Freire sobre a perspectiva da educação problematizadora e dialógica atreladas ao ensino de Ciências Naturais, assinalam as contribuições dessa abordagem na prática escolar, tendo como foco a alfabetização científica dos educandos no âmbito da educação fundamental.

A perspectiva é de que a problematização possa favorecer a ruptura dos conhecimentos prévios ou de senso comum dos alunos, também chamados de cultura primeira, para dar lugar ao conhecimento científico. Os pressupostos de Freire (1987) indicam caminhos para a sistematização de um trabalho pedagógico que tenha como foco as rupturas que os alunos necessitam realizar (Viecheneski; Lorenzetti; Carletto, 2012, p. 864-865).

As aproximações com o ensino de Ciências Naturais na perspectiva da alfabetização científica pautada na proposta da educação problematizadora e dialógica de Freire (2012) visam promover um conjunto de conhecimentos para que todos os educandos, sem distinção, façam uma leitura do mundo em que vivem e compreendam as necessidades de transformá-lo, pois o propósito está em interferir e transformar a realidade a partir do processo de humanização que envolve emancipação, tomada de consciência e ação transformadora.

Nesse contexto, o educador tem papel de destaque e precisa desenvolver uma forma autêntica de pensar ao longo de seu percurso formativo. Esse pensar autêntico é resultado do reconhecimento do caráter inconcluso do ser humano, como indivíduo em constante processo de aprender, e implica, ainda, o engajamento com as demandas sociais, políticas, culturais e econômicas de sua época e de tempos anteriores, o domínio do conteúdo específico, saber relacioná-lo interdisciplinarmente, possuir uma postura reflexiva que ultrapasse o abstrato e uma atuação representativa que supere o mero ativismo (Freire, 2012). Nessa mesma direção, o processo de superação da situação de opressão abarca uma ação libertadora que se dá objetivamente, e não no plano ideário, ou seja, envolve uma atitude radical que visa “a transformação da situação concreta que gera a opressão” (Freire, 2012, p. 41). Assim, cabe ao docente refletir profunda e sistematicamente e reconhecer-se como parte desse processo.

Sobre a postura do professor no ato de ensinar, Freire (2012) assinala a necessidade de que tanto o docente como o educando sejam colocados em situações de igualdade no momento da aprendizagem, pois “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade” (Freire, 2012, p. 70). Quando se trata do ensino de Ciências Naturais, os educandos podem apresentar concepções espontâneas acerca do mundo e dos fenômenos que, muitas vezes, não correspondem ao conhecimento científico válido. Tais concepções são relevantes como ponto de partida e podem estar relacionadas aos temas geradores, visando auxiliar o educador na definição dos conteúdos pertinentes e significativos para determinado grupo.

Nesse sentido, os apontamentos tratados podem subsidiar, além da atuação docente, propostas de formação de professores (tanto inicial como continuada) que preparem esses profissionais qualitativamente, por meio de uma formação científica multifacetada, que permita a construção de práticas pedagógicas voltadas à conscientização e à libertação dos educandos, enlaçadas em uma imagem de Ciência como construção humana, que possua relação com a vida das pessoas, resultante de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Portanto, fomentar o ensino de Ciências Naturais na perspectiva inclusiva a partir das contribuições de Freire (2012) implica a compreensão da educação por um viés que está muito além do domínio de uma gama de conteúdos considerados necessários para a formação escolar em determinado nível de ensino. Significa conhecer a realidade dos estudantes, compreendê-la à luz do desvendamento das situações que omitem as reais condições, que visam perpetuar uma sociedade desigual, para ser possível pensar autenticamente e transformar as condições da existência humana.

Considerações finais

A emergência do ensino de Ciências Naturais desde o início da escolarização básica é fortalecida em razão das transformações intensas e impactantes que os conhecimentos científicos e tecnológicos têm proporcionado na sociedade, de um modo geral. Porém, muito além da presença desse ensino nas práticas escolares, cabe destacar a necessidade de um olhar atento para a qualidade desse processo, ou seja, de abordá-lo a partir de uma perspectiva que permita o atendimento a todos e a compreensão das condições da existência humana para uma atuação reflexiva e transformadora frente às demandas contemporâneas. Esse objetivo voltado ao ensino de Ciências Naturais representa a proposta da alfabetização científica, ou seja, a necessidade de apropriar-se dos conhecimentos científicos para compreensão do mundo, permitindo, assim, o exercício consciente de cidadania.

Nesse sentido, nenhum educando deve ficar à margem desse processo, ou seja, as práticas pedagógicas de Ciências Naturais precisam contemplar as especificidades de todos os estudantes matriculados no ensino regular. Dessa forma, o presente texto buscou dialogar sobre a importância da alfabetização científica na formação dos educandos em uma perspectiva inclusiva, considerando as contribuições de Paulo Freire para o trabalho docente.

Tais análises permitiram inferir sobre a necessidade de promover uma educação problematizadora, libertadora e dialógica, que permita, a partir de uma relação de partilha, e não de superioridade do educador sobre o educando, conhecer as condições de existência de determinado grupo e, por meio desses elementos significativos que forem investigados, traçar um percurso de desvelamento da realidade, por meio do questionamento, da compreensão e do atendimento aos diferentes saberes que emergem desse processo dialógico e investigativo. Conceber o ensino de Ciências Naturais nessa vertente é desenvolver meios de enfrentamento a uma concepção de educação bancária, ou seja, que favorece a memorização mecânica do conteúdo e que sustenta a cultura do silêncio e da homogeneização.

Portanto, as aproximações com o ensino de Ciências Naturais na perspectiva da alfabetização científica pautada na proposta da educação problematizadora, libertadora e dialógica de Freire (2012) são potentes para pensar o trabalho docente, no sentido de promover um conjunto de conhecimentos significativos para fundamentar práticas pedagógicas que atendam a todos os educandos, sem distinção, permitindo que façam uma leitura do mundo em que vivem e compreendam as necessidades de transformá-lo.

Referências

BASTOS, A. R. B. de; LINDEMANN, R.; REYES, V. Educação Inclusiva e o Ensino de Ciências: Um Estudo sobre as Proposições da Área. *Journal of Research in Special Educational Needs*, [s. l.], v. 16, p. 426-429, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1920, 25 out. 1989.**

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013.**

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/Seesp, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Brasília: MEC/Inep/Deed, 2024.

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

BRASIL. **Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

DELIZOICOV, D. Práticas freirianas no ensino de ciências. In: MATOS, C. (org.). **Conhecimento científico e vida cotidiana.** São Paulo: Terceira Margem, 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, A. **Metodologia do Ensino de Ciências.** São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GONÇALVES, A. G.; CIA, F.; CAMPOS, J. A. de P. P. (org.). **Letramento para o estudante com deficiência.** São Carlos: Edesp-UFSCar, 2022.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 2000. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto, 2005.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 49-67, nov. 2015.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

Schinato, L. C. S.; Strieder, D. M. O ensino de Ciências na perspectiva da Educação Inclusiva e a importância dos recursos didáticos. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 29, n. 2, p. 23-41, maio/ago. 2020.

SILVA, A. F. A. **Ensino e aprendizagem de Ciências nas séries iniciais: concepções de um grupo de professoras em formação**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências – Modalidade Química) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação: PPGE/ME**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 853-876, set./dez. 2012.

VOLTARELLI, M. A.; LOPES, E. A. de M. Infância e Educação Científica: perspectivas para aprendizagem docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75394, 2021.

ZANON, D. A. V. **Ensinar e aprender Ciências no ensino fundamental com atividades investigativas**: enfoque no projeto ABC na Educação Científica Mão na Massa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências & Cognição**, [s. l.], v. 10, p. 93-103, 2007.

Capítulo 7

Narrativas em Libras como dispositivo formativo para tradutores e intérpretes de crianças surdas¹

Jéssica Leite Pereira Moreira
Vanessa Regina de Oliveira Martins

Introdução

O capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso no Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa (LP)² da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O estudo investigou as estratégias utilizadas na produção de mídias com narrativas literárias em Libras, desenvolvidas dentro do programa *#CasaLibras*,³ analisando como esses recursos contribuem para a interação e a compreensão de crianças surdas, especialmente aquelas em processo de aquisição tardia da linguagem. A partir dessa análise, a pesquisa procurou identificar elementos técnicos que

1 Este estudo é resultado de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso da primeira autora, que está diretamente relacionada à pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (Processo nº 2023/12886-5) desenvolvida pela segunda autora, intitulada “Desenvolvimento Linguístico-Educacional de Crianças Surdas: Estratégias de Avaliação em Libras”.

2 Doravante, usaremos apenas Libras para Língua Brasileira de Sinais, LP para Língua Portuguesa e Tilsp para nos referir aos profissionais tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

3 “*#CasaLibras*: práticas educativas (pluri)(bi)língues e desenvolvimento de materiais pedagógicos para alunos surdos” é um programa de extensão da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) da UFSCar, iniciado em 2020 durante a pandemia da Covid-19. O programa promove formações, pesquisas e a produção de mídias digitais educativas em Libras, priorizando materiais instrucionais com Libras como língua de instrução. Embora voltado principalmente para o público infantil surdo, seus produtos também podem beneficiar crianças ouvintes, familiares de crianças surdas e profissionais interessados na Libras. Os materiais desenvolvidos buscam contribuir para processos educativos digitais e ações inclusivas para crianças surdas. Acesse nossas produções em: <https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar/vídeos>; <https://www.casalibras.ufscar.br/pt-br>.

podem apoiar a formação de tradutores e intérpretes de Libras/LP (Tilsp), com foco na atuação desse público.

Para apresentar a temática, iniciamos este capítulo contextualizando o cenário de formação e as práticas dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras, com o objetivo de analisar sua atuação com o público infantil em contextos educativos.

A atuação de Tilsp com crianças surdas apresenta desafios específicos, especialmente no que se refere à garantia da acessibilidade linguística por meio da adaptação de narrativas literárias em diferentes gêneros. Isso envolve a incorporação de elementos visuais no discurso em Libras, considerando as particularidades do acesso tardio à língua de sinais. Nesse contexto, este estudo investigou os recursos imagéticos e estruturais empregados na composição das narrativas em Libras, analisando como elementos visuais, verbais e não verbais, imagens e demonstrações enunciativas, aliados a estratégias discursivas, contribuem para a construção de narrativas mais favoráveis às crianças surdas. Além disso, buscou compreender como essas estratégias favorecem tanto a acessibilidade quanto o interesse das crianças surdas por histórias literárias e produções didáticas em Libras, ampliando as possibilidades de mediação linguística e cultural para esse público.

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas mídias literárias em Libras produzidas pelo programa #CasaLibras, consideradas materiais relevantes para o público infantil surdo com base em três critérios: (1) qualidade discursiva das narrativas; (2) uso de elementos visuais e concretos que auxiliam na produção enunciativa; e (3) engajamento do público, mensurado pela quantidade de visualizações no canal do programa e pela recorrência do uso desses vídeos em escolas de surdos, a partir de solicitações feitas ao programa.

A metodologia adotada envolveu um estudo de campo com análise de vídeos de narração de histórias infantis em Libras, organizado em cinco etapas principais: (1) seleção de seis mídias, produzidas por três narradores surdos e três ouvintes; (2) envio dos vídeos a um grupo de crianças surdas para identificar as narrativas mais apreciadas; (3) levantamento das mídias mais votadas; (4) realização de entrevistas com os narradores dos três vídeos mais bem avaliados; e (5) identificação e análise das estratégias visuais empregadas na construção das narrativas.

Os resultados evidenciaram que as estratégias que incorporam a *ludicidade à enunciação sinalizada* e utilizam descritores e demonstrações imagéticas são fundamentais para proporcionar uma experiência narrativa envolvente e acessível ao público infantil surdo, conforme a percepção das próprias crianças. Elementos como expressividade corporal, uso de clas-

sificadores, variação espacial e recursos lúdicos foram destacados como essenciais para a construção de uma contação de histórias que, além de facilitar a compreensão, estimule o interesse e o engajamento das crianças surdas na narrativa.

Destacamos que a expressão *ludicidade à enunciação sinalizada* se refere a um modo discursivo nas línguas de sinais que mobiliza recursos visuais, corporais e narrativos para ampliar a experiência de sentido de crianças surdas em processo de aquisição de linguagem. Nesse registro, a enunciação ultrapassa a mera nomeação de objetos ou descrição de ações, incorporando elementos concretos, imagéticos e performáticos que tornam a narrativa qualitativamente infantil, mais descritiva e próxima do jogo simbólico. A ludicidade emerge pelo uso criativo do espaço de sinalização, da iconicidade e de marcações expressivas que intensificam o caráter visual e sensorial da língua. Nesse contexto, integra-se o Visual Vernacular (VV) – estilo narrativo próprio das línguas de sinais que combina movimentos corporais, expressões faciais e mudanças de perspectiva para *mostrar* cenas, personagens e emoções –, funcionando como recurso estético que transforma a narração em uma experiência visual que imita o cinema ou o teatro. Assim, a *ludicidade na enunciação sinalizada* não se restringe ao entretenimento, mas constitui uma estratégia linguístico-poética fundamental nas narrativas infantis, que favorece a compreensão, estimula a imaginação e assegura à criança surda o acesso à linguagem por meio de experiências sensíveis, visuais e culturalmente situadas.

As análises desenvolvidas neste estudo contribuem diretamente para a formação de Tilsp ao destacar práticas diferenciadas na construção de narrativas literárias visuais para crianças surdas. Espera-se, assim, que os resultados desta pesquisa auxiliem na qualificação desses profissionais, ampliando seus conhecimentos e saberes tradutórios e, consequentemente, as possibilidades de mediação linguística e cultural para o público infantil surdo.

Desenvolvimento teórico do estudo

Educação de surdos e a formação de tradutores e intérpretes educacionais: desafios e possibilidades na produção de narrativas em Libras

A inclusão de crianças surdas no contexto educacional tem sido um tema de crescente relevância, impulsionado pelos avanços das pesquisas e dos debates sobre práticas pedagógicas centralizadas na língua de sinais. A legislação brasileira assegura a educação como um direito fundamental para todos (Brasil, 1990, 1994, 2000, 2001), promovendo avanços importantes. No entanto, persistem desafios significativos, especialmente

na Educação Infantil de crianças surdas. A ausência de políticas de saúde pública voltadas para a aquisição da Libras e a falta de compreensão sobre a perspectiva linguística diferenciada dessas crianças resultam em um cenário de privação linguística e atraso no desenvolvimento cognitivo e social, tendo impactos diretos nas práticas educativas (Conceição; Martins, 2019; Martins, 2020, 2023; Martins; Lopes, 2024).

Um dos principais obstáculos à aquisição da Libras é o fato de que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, cujos pais, ao descobrirem a surdez do(a) filho(a), muitas vezes não sabem como proceder (Conceição; Martins, 2019). Como resultado, há uma tendência à priorização do desenvolvimento da oralidade em uma língua de modalidade oral, como a língua portuguesa, o que pode levar à privação linguística e comprometer o pleno desenvolvimento da linguagem.

Nesse contexto, a escola frequentemente se torna o primeiro ambiente em que a criança surda tem contato com a Libras, sua língua mais natural para o desenvolvimento linguístico (Martins; Torres, 2021). No entanto, esse processo costuma ser interrompido fora do ambiente escolar, pois a maioria dos familiares e das pessoas nos demais espaços sociais não domina a Libras, dificultando a continuidade da aquisição linguística e a interação na língua de sinais.

A falta de professores bilíngues (Libras e LP) na Educação Básica e a escassa contratação de professores surdos representam desafios adicionais para a escola no processo de ser parceira na aquisição da Libras por crianças surdas. A educação inclusiva tem sido consolidada com a presença de educadores especiais e, em situações mais favoráveis, de Tilsps. No entanto, a recente regulamentação da profissão de tradutor-intérprete (Brasil, 2010) evidenciou a escassez de profissionais qualificados e a limitação na oferta de materiais didáticos bilíngues (Libras e LP), sendo ainda mais raro o desenvolvimento de materiais educativos concebidos diretamente em Libras (Lodi, 2013; Martins, 2023).

No entanto, reforçamos que, apesar desses desafios, a escola tem desempenhado um papel central na aquisição da Libras pelas crianças surdas e na introdução dessa temática às famílias, majoritariamente compostas de pais ouvintes. A legislação educacional brasileira tem avançado na defesa da educação bilíngue (Libras/LP) como modelo ideal para o ensino de surdos (Brasil, 2002, 2005, 2010, 2015, 2021). Todavia, a implementação desse modelo ainda enfrenta obstáculos, pois a educação inclusiva para surdos continua baseada em uma lógica centrada na oralidade, que trata a criança surda sob uma perspectiva deficitária, priorizando sua reabilitação linguística em vez de valorizar sua língua natural. Esse enfoque compromete a construção de identidades culturais surdas e dificulta o processo de apropriação da Libras e o contato com as comunidades surdas.

Diante da escassez de materiais didáticos concebidos originalmente em Libras e da necessidade de estratégias que favoreçam sua aquisição desde a primeira infância, este estudo problematiza a importância da produção de materiais educativos em Libras como suporte essencial para o desenvolvimento linguístico das crianças surdas. Para que tais materiais sejam produzidos, é fundamental que atendam às especificidades visuais e narrativas dessa língua, considerando aspectos gramaticais que envolvem a organização espacial da Libras, a estruturação discursiva imagético-visual e os elementos culturais da comunidade surda.

A elaboração de materiais educativos em Libras requer uma abordagem que valorize as práticas culturais surdas, incluindo narrativas visuais, personagens surdos e experiências culturais que reflitam as vivências das crianças surdas. Assim, os materiais educativos voltados para crianças surdas devem integrar esses aspectos, fortalecendo sua identidade linguística e promovendo o letramento em Libras que priorize os aspectos imagéticos-visuais desde a infância.

A partir de uma pesquisa de campo com crianças surdas, os resultados evidenciaram que as estratégias que integram a *ludicidade à enunciação sinalizada* – indicada anteriormente como a inserção de modo discursivo nas línguas de sinais que mobiliza recursos visuais, corporais e narrativos para ampliar a experiência de sentido de crianças surdas em processo de aquisição de linguagem – e, portanto, utilizam descritores imagéticos são essenciais para proporcionar uma experiência narrativa envolvente e acessível ao público infantil surdo. Elementos como expressividade corporal, uso de descritores e demonstrações imagéticas, classificadores, variação espacial e recursos lúdicos foram destacados como fundamentais para a construção de uma contação de histórias que não apenas facilite a compreensão, mas também desperte o interesse e o desejo da criança surda pela narrativa (Moreira, 2022).

Portanto, para assegurar o direito das crianças surdas a uma educação bilíngue e culturalmente acessível, é fundamental investir na formação de professores bilíngues, na qualificação de tradutores e intérpretes para atuarem na produção de materiais educativos em Libras e na sensibilização das famílias e da sociedade sobre a importância da Libras na construção das identidades surdas. Somente por meio dessas ações será possível superar as barreiras linguísticas e garantir uma educação de qualidade para as crianças surdas, respeitando sua língua natural e sua cultura.

Dessa forma, a valorização das estratégias discursivas visuais em narrativas literárias e materiais didáticos em Libras se torna essencial para consolidar práticas educativas acessíveis e culturalmente relevantes para crianças surdas. Ao reconhecer a centralidade da visualidade na experiência linguística e cognitiva dos surdos, é possível estruturar materiais que respeitem

suas especificidades sensoriais e promovam a apropriação da língua de sinais de maneira mais natural e significativa.

As pesquisas sobre o campo literário surdo demonstram que a produção textual em Libras envolve uma complexidade que vai além da mera transposição de conteúdos da língua portuguesa para a língua de sinais. A organização espacial da Libras, o uso de classificadores, a expressividade facial e corporal e a construção narrativa imagético-visual são aspectos fundamentais que diferenciam as narrativas surdas das narrativas escritas em línguas orais. Assim, a elaboração de materiais educativos e literários para crianças surdas deve partir de uma abordagem que priorize a experiência visual e a estrutura discursiva da Libras, ao invés de se basear em modelos textuais tradicionais da escrita em português (Peluso, 2007, 2020, 2019, 2022; Moreira, 2022; Martins *et al.*, 2024).

Além disso, é necessário que o ambiente escolar proporcione oportunidades para que as crianças surdas tenham contato com narradores surdos e professores que dominem a Libras como língua de produção de conhecimento, possibilitando a construção de um repertório discursivo que favoreça seu desenvolvimento linguístico e social. A interação com pares surdos e a imersão em contextos bilíngues, nos quais a Libras seja a língua principal de instrução, são fatores determinantes para a superação da privação linguística e para o fortalecimento das identidades surdas (Lodi, 2013; Martins, 2023).

Conceição e Martins (2019), bem como Martins *et al.* (2024) apontam que crianças surdas filhas de pais ouvintes, quando inseridas em escolas bilíngues com programas que incentivam o uso da Libras em contextos educativos, tendem a ampliar significativamente suas habilidades comunicativas nessa língua. Ao vivenciarem interações mais ricas e frequentes em Libras, essas crianças passam a substituir, de forma gradual, os gestos caseiros por uma sinalização mais complexa e estruturada, reduzindo o uso restrito dos sinais criados exclusivamente no ambiente familiar.

Por outro lado, a ausência de materiais concebidos originalmente em Libras continua sendo uma das maiores barreiras para a implementação de uma educação baseada na modalidade bilíngue (Brasil, 2021). Muitos dos conteúdos disponíveis para crianças surdas ainda são adaptações de materiais em português, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais da Libras. Isso impacta diretamente a qualidade da aprendizagem e limita as possibilidades de engajamento das crianças surdas com os conteúdos educativos.

Portanto, a produção de narrativas literárias e materiais pedagógicos que considerem as particularidades discursivas da Libras deve ser vista como um eixo central para o fortalecimento do letramento visual e do desenvolvimento linguístico das crianças surdas. Iniciativas que incentivem

a criação de histórias em Libras, a formação de educadores surdos e a ampliação do acesso a produções audiovisuais na língua de sinais representam passos fundamentais para garantir a equidade educacional e o direito das crianças surdas a uma aprendizagem plena e significativa.

Assim, este estudo reafirma a importância da territorialização da produção literária surda como parte de uma política linguística e educacional mais ampla, que valorize a Libras não apenas como ferramenta de acessibilidade, mas como língua de instrução e de expressão cultural legítima das comunidades surdas. Dessa maneira, é possível construir uma educação que respeite as singularidades da experiência surda e contribua para a formação de cidadãos surdos plenamente inseridos em uma sociedade que reconhece e valoriza sua língua e cultura.

#CasaLibras: narrativas em Libras para crianças surdas

A pesquisa possibilitou-nos analisar as práticas tradutórias e escolhas discursivas em narrativas interativas em Libras voltadas para o público infantil surdo, mais especificamente crianças e pré-adolescentes entre 7 e 13 anos. A análise dessas práticas buscou compreender como elas contribuem para a formação do Tilsp, com foco na aquisição de linguagem tardia e nas especificidades do público surdo.

É importante destacar que os desafios enfrentados pelas crianças surdas no processo de aquisição da linguagem são fundamentais para o tema proposto. A formação dos Tilsp ainda é relativamente nova e carece de estudos que ampliem a compreensão sobre as práticas de tradução e interpretação voltadas para esse público. Como abordado no tópico anterior, as dificuldades de desenvolvimento linguístico nas crianças surdas são complexas e precisam ser consideradas, especialmente no contexto das tensões que surgem durante o processo de aquisição da língua de sinais.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020), a faixa etária entre 5 e 14 anos abrange o período em que crianças começam a transitar para a adolescência, vivenciando mudanças cognitivas, sociais e emocionais significativas. Já nas teorias do desenvolvimento, como em Vygotsky (1991), o intervalo entre 7 e 13 anos é compreendido como uma fase de ampliação do repertório linguístico e de reorganização do pensamento, posterior à aquisição inicial da linguagem na primeira infância. No caso das crianças surdas, esse processo assume singularidades, uma vez que muitas têm acesso à Libras predominantemente no contexto escolar (Martins; Lacerda, 2016). A escola bilíngue, portanto, torna-se um espaço central para a constituição da linguagem, pois é nesse ambiente que essas crianças encontram pares surdos e educadores proficientes em Libras, possibilitando interações que favorecem a significação, a socialização e o desenvolvimento cognitivo.

Contudo, a aquisição de Libras é um processo lento e gradual, especialmente quando a criança surda não tem acesso a interações de qualidade com pares linguísticos fora do ambiente escolar e, por inúmeros fatores apontados, vivencia a aquisição tardia de linguagem. A pandemia de Covid-19, iniciada em março de 2020, intensificou esse problema, pois muitas crianças surdas ficaram privadas de interações em Libras devido ao isolamento social e à suspensão das atividades escolares presenciais. Além disso, a falta de materiais didáticos em Libras e de conteúdos midiáticos de interação infantil agravou ainda mais a situação, dificultando o ensino remoto e as práticas educativas.

Para responder a essa demanda, foi criado o projeto *#CasaLibras*, uma iniciativa da UFSCar coordenada pela Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins (ouvinte) com apoio do Prof. Dr. Guilherme Nichols (surdo). O projeto visa a produção de conteúdo em Libras para interação e entretenimento de crianças surdas, com o objetivo de ser utilizado também em atividades pedagógicas no ensino remoto, na época da pandemia, e em práticas presenciais, com a retomada das aulas após o período pandêmico. O projeto tornou-se um programa de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) da UFSCar, com o apoio de outros colaboradores, incluindo professores, técnicos audiovisuais, Tilsp e alunos de graduação e pós-graduação da UFSCar.

Nessa equipe, a primeira autora deste capítulo teve uma atuação direta na produção dos Metadados, em que armazenamos informações relevantes sobre os vídeos produzidos pelo projeto, facilitando o uso para futuras pesquisas. Esse banco de dados, à época (2020), foi construído utilizando a plataforma on-line *OneNote*, da *Microsoft*. Além disso, houve uma ação importante na área de divulgação, pela administração do perfil do projeto no *Instagram*, trabalhando com a equipe para planejar as publicações e as interações com o público. O Instagram mostrou-se uma plataforma relevante para aproximar o projeto de sua audiência, permitindo uma interação direta e articulação com o público infantil surdo e de educadores de surdos.

O projeto *#CasaLibras*, portanto, não apenas busca preencher uma lacuna educacional para crianças surdas em tempos de pandemia, mas também oferece uma base sólida para a reflexão sobre a formação dos Tilsp, a partir de práticas concretas de tradução e mediação linguística em Libras. Ao entender o papel essencial de conteúdos interativos em Libras para o desenvolvimento das crianças surdas, podemos refletir sobre como a formação de profissionais de tradução e interpretação pode ser aprimorada para atender melhor às necessidades dessa comunidade.

Figura 1 – Equipe do Projeto #CasaLibras no momento da pesquisa relatada.



Fonte: Martins, Torres e Nichols (2022, p. 310).

A proposta para a criação desses materiais foi aberta ao público, tendo como objetivo a construção de narrativas originais em Libras. Pessoas externas da equipe do projeto, ou seja, pessoas de todo o Brasil que tivessem acesso à internet e proficiência em Libras poderiam enviar vídeos e ter sua participação como voluntários no projeto. Ao receber os vídeos, foi construída uma sequência de etapas para a produção do material, antes de ser publicado: 1) avaliação do vídeo recebido; 2) após aprovação, o material era encaminhado para o processo de edição visual; 3) com a edição visual feita, era encaminhado para fazer a tradução em voz ou em Libras; 4) em seguida a tradução era enviada para a equipe de edição final fazer a junção do vídeo com a voz ou a inserção da janela; 5) com o vídeo finalizado, era feita a divulgação no canal do YouTube, no site, Facebook do curso Tilsp e Instagram #CasaLibras; 6) por último, depois da publicação, eram feitos os Metadados do vídeo.

O programa #CasaLibras, por meio de suas produções midiáticas e atividades de formação extensionista, busca incentivar professores que trabalhem com crianças surdas a desenvolverem materiais didáticos adaptados às especificidades desse público. Uma das diretrizes centrais do projeto é a valorização de narrativas em Libras que não sejam meras traduções da língua portuguesa, mas que emergem da memória e da experiência do narrador com a história selecionada. Assim, o projeto propõe que as contações de histórias sejam produzidas com base no conhecimento prévio do contador sobre a obra, resultando em uma versão própria em Libras, e não em uma tradução literal do texto original. Esse enfoque reconhece as diferenças entre as línguas envolvidas: enquanto a Libras é visual-espacial, a língua portuguesa é oral-auditiva, possuindo estruturas distintas que impactam a forma como as histórias são contadas e compreendidas. Dessa maneira, o

#CasaLibras fomenta práticas pedagógicas que respeitam a singularidade da língua de sinais e promovem a autonomia narrativa da comunidade surda.

Procedimentos metodológicos

Este estudo investigativo possui uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu em diversas etapas, tendo como foco a análise de narrativas literárias em Libras disponíveis na plataforma digital do *#CasaLibras*. Para isso, realizamos um mapeamento virtual dos produtos audiovisuais, no canal do projeto no *YouTube*, o que permitiu que a coleta de dados fosse realizada em um ambiente digital.

Nosso objetivo foi analisar materiais em Libras a partir da perspectiva dos próprios produtores, selecionando aqueles que foram mais bem avaliados por crianças surdas em termos de interesse no tema, descritores e acessibilidade da narrativa. A escolha desses materiais foi motivada pela participação da primeira autora no projeto *#CasaLibras*, o que possibilitou o acesso às estatísticas do canal no *YouTube*. A partir dessas estatísticas, identificamos os vídeos com maior número de visualizações, partindo do pressuposto de que o alto engajamento indicava melhor recepção e compreensão pelo público infantil surdo.

Na primeira fase da pesquisa, selecionamos seis vídeos divulgados pelo projeto *#CasaLibras*, sendo três produzidos por pessoas surdas e três, por ouvintes. O objetivo foi compreender o processo de construção narrativa em Libras e as estratégias utilizadas para tornar a narração acessível e apropriada para crianças surdas, considerando suas particularidades linguísticas e cognitivas, pela expressividade visual, mediada pelo uso de uma língua de modalidade visuogestual, no caso, a Libras.

Para a seleção desses vídeos, consultamos os canais *Audiovisual Tilsp* (inicialmente usado como repositório das produções do *#CasaLibras*, antes da criação de um canal próprio) e *#CasaLibras*, no *YouTube*, analisando a quantidade de visualizações de cada vídeo publicado. Assim, escolhemos os seis vídeos mais assistidos, baseando-nos na hipótese de que a popularidade desses materiais estava relacionada à sua qualidade enunciativa e ao nível de compreensão proporcionado ao público infantil surdo. Após a seleção inicial, organizamos os vídeos em dois grupos de narradores:

- 1 - pessoas surdas sinalizantes;
- 2 - pessoas ouvintes sinalizantes, sendo elas tradutores/intérpretes profissionais, professores bilíngues ou indivíduos proficientes em Libras.

Outro critério adotado nessa fase foi a delimitação do gênero textual. Optamos exclusivamente por vídeos de contação de histórias, excluindo materiais de outros gêneros, como jogos interativos e vídeos didáticos, para manter o foco na análise narrativa.

Com a aplicação desses critérios, chegamos à seleção final de seis vídeos, divididos equitativamente entre narradores surdos e ouvintes. A partir dessa escolha, iniciamos a análise pelos vídeos produzidos por pessoas surdas, buscando compreender como a narrativa foi estruturada e quais recursos foram empregados para torná-la acessível e envolvente para crianças surdas.

- 1 - “O rato do campo e o rato da cidade”, narrado pela Profa. Dra. Mariana de Lima Isaac Leandro Campos, pesquisadora surda, que atualmente é professora na UFSCar e doutora em Educação Especial pela mesma instituição.

Figura 2 – Capa da história “O rato do campo e o rato da cidade”.



Fonte: captura de tela do canal #CasaLibras.

Link: <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar>.

- 2 - “Os três porquinhos”, narrado pelo adolescente João Pedro de Oliveira Nascimento, estudante da Educação Básica, ator surdo e intérprete de Libras na TV Cultura, que iniciou as atividades na pandemia, depois da produção do vídeo para o projeto #CasaLibras.

Figura 3 – Capa da história “Os três porquinhos”.



Fonte: captura de tela do canal #CasaLibras.

Link: <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar>.

- 3 - “O cão e o osso”, narrado por Fábio de Sá e Silva, surdo, formado em Letras/Libras e também ator com especialização em Visual Vernacular, atualmente atua como professor de Pós-Graduação de Educação Especial com ênfase na surdez na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Figura 4 – Capa da história “O cão e o osso”.



Fonte: captura de tela do canal #CasaLibras.

Link: <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar>.

Seguimos com a descrição dos vídeos selecionados, narrados por pessoas ouvintes.

- 4 - “A vaca que botou um ovo”, narrado por Anne Caroline Santana Iriarte, formada em Pedagogia e também em Tradução e Interpretação em Libras/LP, e atualmente é Tilsp na UFSCar, mas teve experiência anteriores como intérprete educacional.

Figura 5 – Capa da história “A vaca que botou um ovo”.



Fonte: captura de tela do canal #CasaLibras.

Link: <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar>.

- 5 - “A casa sonolenta”, narrado por Tatiane Cristina Bonfim, formada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial e em Tradução e Interpretação de Libras, atualmente é Tilsp na UFSCar, mas tem experiência de atuação como pedagoga e intérprete educacional.

Figura 6 – Capa da história “A casa sonolenta”.



Fonte: captura de tela do canal #CasaLibras.

Link: <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar>.

- 6 - “Lenda filosofia africana – Ubuntu”, narrado por Patrícia Mendonça dos Santos, formada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial para Surdos/ Tradução e Interpretação de Libras, e atualmente é professora bilíngue.

Figura 7 – Capa da história “Lenda filosofia africana – Ubuntu”.



Fonte: captura de tela do canal #CasaLibras.

Link: <https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar>.

Reforçamos que a seleção dos vídeos foi baseada no número de visualizações em relação às demais mídias divulgadas pelo projeto #CasaLibras. Além do critério quantitativo, consideramos também a ampla circulação desses vídeos e as devolutivas positivas sobre seu uso em escolas inclusivas. Esses dados foram descritos em artigos publicados pelos responsáveis pelo projeto, a partir dos quais analisamos o interesse das crianças surdas por essas mídias.

Após a seleção dos vídeos, iniciamos a segunda fase da pesquisa. Para isso, criamos um formulário virtual no *Google Forms*, destinado a crianças surdas com idades entre 7 e 13 anos, usuárias de Libras para fins comunicativos. O objetivo era avaliar quais narrativas eram mais interessantes do ponto de vista da enunciação, analisando com quais vídeos as crianças mais se identificavam e se essa preferência estava relacionada às escolhas imagéticas, ao conteúdo da história ou ao modo como a narrativa foi construída.

É importante destacar que crianças surdas que não faziam uso diário da Libras, assim como crianças ouvintes, não participaram da pesquisa. Essa delimitação se deu pelo fato de que o foco do estudo era a análise dos componentes linguísticos da língua de sinais, o que requer participantes que sejam usuários fluentes da Libras.

O formulário virtual foi disponibilizado de forma bilíngue, com textos em português e vídeos explicativos em Libras, garantindo uma linguagem acessível às crianças. Nele, solicitamos que cada participante preenchesse algumas informações iniciais antes de acessar os vídeos. Em seguida, os vídeos eram exibidos, e, logo após cada narrativa, a criança era direcionada para uma votação.

No processo de avaliação, a criança deveria atribuir uma nota de 0 a 10 para cada vídeo, contando com o auxílio de *emojis* para facilitar a compreensão e tornar a avaliação mais intuitiva aos participantes surdos. Dessa forma, garantimos que a atribuição da nota fosse coerente com o nível de apreensão e o grau de interesse da criança pela narrativa apresentada.

A seguir, apresentamos o *Google Forms* criado para essa segunda fase da pesquisa, em que foi realizada a votação dos vídeos.

Figura 8 – Formulário de votação dos vídeos com videogravação das perguntas em Libras e respostas com *emojis* para facilitar a resposta dos alunos surdos ainda em apropriação da escrita da língua portuguesa (Fase 2 da pesquisa).

The image displays three screenshots of a digital voting form titled "Formulário para votação dos vídeos".

- Top Left Screenshot:** Shows the "Formulário para votação dos vídeos" header and a video player labeled "Vídeo sem título" containing a woman in a red shirt. Below the video is a text input field labeled "Nome" with the placeholder "Título de resposta curta".
- Top Right Screenshot:** Shows a video player labeled "Vídeo 1" with the title "A casa do cinema" and a video of a man. Below it is a question in Portuguese: "Qual a sua nota para esse vídeo?" followed by three radio button options labeled 0, 1, and 2. Each option is accompanied by an emoji: a thumbs down for 0, a sad face for 1, and a thumbs up for 2.
- Bottom Screenshot:** Shows three radio button options labeled 0, 1, and 2, each with a corresponding emoji: a red heart for 0, a smiling face with heart eyes for 1, and a clapping hands emoji for 2.

Fonte: Moreira (2022, p. 51-52).

Para garantir a participação das crianças na pesquisa, foi necessário que seus pais ou responsáveis autorizassem previamente sua inclusão. Para isso, elaboramos um formulário específico explicando a proposta da votação e solicitando o consentimento. A divulgação desse formulário e dos vídeos foi feita por meio de espaços frequentados por crianças surdas, como associações de surdos, escolas bilíngues e contatos diretos com professores bilíngues de diferentes regiões do Brasil.

Nosso objetivo inicial era obter a participação de pelo menos 15 crianças. No entanto, a busca por pais ou responsáveis interessados em colaborar com a aplicação do formulário foi um desafio. Conseguimos

contato com várias famílias, mas nem todas responderam, resultando em apenas duas participações completas na votação dos vídeos.

Após a coleta das avaliações atribuídas pelas crianças, avançamos para a terceira fase da pesquisa, que consistiu na análise dos resultados e na realização de entrevistas com os narradores das histórias. O critério para essa etapa foi a seleção dos três vídeos mais votados, que foram: *O cão e o osso*, *A vaca que botou um ovo* e *A casa sonolenta*.

A partir dessa seleção, convidamos os narradores dessas histórias para um bate-papo via *Google Meet*. Dos três participantes contatados, dois aceitaram o convite e participaram das entrevistas, que tiveram duração média de uma hora cada. Para preservar a organização dos dados e facilitar a apresentação das análises, os participantes foram identificados por códigos, conforme segue:

- Narradora-Entrevistada 1A (participante ouvinte);
- Narradora-Entrevistada 2T (participante ouvinte);
- Narrador-Entrevistado 3F (participante surdo);

Embora as histórias analisadas estejam publicadas com livre acesso e os participantes tenham autorizado a menção de seus nomes no estudo, optamos pelo uso dessas siglas para referenciá-los no decorrer das análises.

Com essa etapa concluída, finalizamos a metodologia da pesquisa, permitindo avançar para as análises dos dados coletados.

Resultados do estudo: análise dos dados coletados no processo da investigação

Este estudo investigou a construção de narrativas infantis em Libras, considerando os desafios da aquisição tardia da linguagem por crianças surdas e a importância de estratégias pedagógicas eficazes para sua inserção em práticas linguísticas significativas. A partir da perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1991), compreendemos que a interação social é fundamental para o desenvolvimento humano, sendo a linguagem um dos principais instrumentos de apropriação do conhecimento. No entanto, para a maioria das crianças surdas que nascem em famílias ouvintes, esse processo é marcado por desafios, devido à falta de um ambiente linguístico acessível em seus primeiros anos de vida.

Diante dessa realidade, destacamos a importância da contação de histórias em Libras como ferramenta pedagógica essencial para a apropriação de elementos discursivos em narrativas literárias por alunos surdos. Esse recurso proporciona não apenas o contato com a ludicidade e a ampliação do repertório linguístico, mas também permite que a criança surda se reconheça como sujeito dentro de práticas discursivas que valorizam sua língua e sua cultura.

A pesquisa foi estruturada em três fases: a seleção de vídeos com narrativas em Libras, a votação dessas narrativas por crianças surdas e a entrevista com narradores selecionados. Inicialmente, achávamos que as crianças escolheriam prioritariamente narradores surdos, mas os resultados mostraram que duas das três narrativas mais votadas foram produzidas por narradoras ouvintes. Esse dado indica que fatores como clareza da enunciação, expressividade e estratégias discursivas tiveram maior impacto na recepção das histórias do que a identidade do narrador. Além disso, identificamos que todos os narradores mais votados possuem formação em licenciatura – as narradoras ouvintes são pedagogas, e o narrador surdo é especialista em Visual Vernacular, técnica narrativa que enfatiza o uso de gestos e descrições imagético-visuais.

Na análise das entrevistas com os narradores, emergiram quatro aspectos principais que contribuíram para as análises das narrativas em Libras.

1) O processo de organização da narrativa em Libras

- As narradoras ouvintes selecionaram histórias baseadas em livros infantis em língua portuguesa, mas construíram suas narrativas com base na memória, sem realizar uma tradução literal do texto original.
- A narradora 1A buscou fidelidade ao conteúdo do livro, mantendo a sequência de fatos e eventos, mas introduziu adaptações para tornar a narrativa mais fluida em Libras.
- A narradora 2T fez ajustes na estrutura original da história para torná-la mais objetiva e adequada à língua de sinais, incorporando elementos visuais para melhorar a compreensão.
- Ambas utilizaram ilustrações do livro original para auxiliar na organização do espaço de enunciação em Libras, demonstrando uma preocupação com a coerência visual da narrativa.

Esses achados reforçam a ideia de que narrativas em Libras passam por um processo de *transcrição*, termo descrito por Campos (2013), em que a adaptação entre línguas exige ajustes e reformulações que criam um novo texto, ressignificando a história dentro das particularidades da língua de sinais.

2) A construção da visualidade e o uso de elementos concretos na narrativa

- As participantes trouxeram elementos visuais e lúdicos para suas narrativas, sendo alguns inerentes à língua de sinais e outros complementares à enunciação.
- A narradora 2T adotou uma abordagem que chamamos de “narrativa lúdica”, utilizando objetos concretos para ampliar a ludicidade e facilitar a

compreensão da história. Essa estratégia reforçou a interação das crianças surdas com o conteúdo, tornando a experiência mais envolvente.

- O uso do corpo como ferramenta narrativa também se mostrou essencial, tanto em movimentos manuais quanto não manuais, para representar personagens, animais e objetos. Esse aspecto, característico das línguas de modalidade visuogestual, facilitou a compreensão da história pelas crianças surdas.
- A inclusão de elementos concretos e não verbais na contação de histórias possibilitou maior imersão e melhor assimilação do conteúdo, reforçando que a visualidade é um elemento central na recepção das narrativas infantis em Libras.

3) Escolha de fundo representativo, vestimenta e adereços na produção das narrativas

- O uso de vestimentas adequadas à comunicação em Libras foi um ponto de atenção na produção dos vídeos. Embora seja comum na interpretação para Libras a recomendação de roupas que contrastem com o tom de pele do narrador (preto para pessoas de pele clara e cores claras para pessoas negras), os narradores optaram por roupas com tons mais “alegres”, condizentes com a faixa etária do público-alvo.
- Outra questão relevante foi a escolha do *fundo das narrativas*. Embora o uso de *chroma key* (fundo verde) seja defendido por alguns especialistas para garantir maior contraste na comunicação em Libras, os narradores justificaram a adoção de outros cenários para dialogar melhor com o universo infantil e tornar a experiência narrativa mais envolvente.
- Além disso, o uso de adereços e elementos visuais auxiliares mostrou-se uma estratégia eficaz para enriquecer a contação de histórias e facilitar a compreensão das crianças surdas.

4) A incorporação e expressão visual na narrativa do narrador 3F

Embora não tenha sido possível realizar a entrevista com o narrador 3F, analisamos sua narrativa da história *O cão e o osso*, observando suas escolhas visuais e expressivas.

- O narrador utilizou amplamente a incorporação de elementos descritivos para dar vida aos personagens, o que significa que, ao sinalizar o cachorro, ele incorporou suas características físicas e comportamentais, tornando a narrativa mais realista e envolvente para o público infantil.
- Na representação do rio, por exemplo, fez uso expressivo das mãos e de elementos não manuais, como expressões faciais e movimentos corporais, para ilustrar o fluxo das águas, o que enriqueceu a experiência visual da história.

- Essa abordagem reflete a importância da visualidade nas narrativas em Libras, uma vez que a língua de sinais não depende apenas das mãos, mas de todo o corpo para transmitir significados e emoções.

Os resultados apontam que, independentemente dos marcadores identitários surdo ou ouvinte dos narradores, a qualidade da enunciação e as estratégias discursivas utilizadas foram determinantes para o engajamento das crianças com as histórias. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de desenvolver materiais acessíveis que contemplem a diversidade linguística e cultural da comunidade surda, garantindo que todas as crianças, independentemente do seu nível de apropriação da Libras, possam interagir com as narrativas de maneira significativa.

Assim, concluímos que a construção de narrativas infantis em Libras deve considerar não apenas a adequação lexical e sintática da língua de sinais, mas também elementos visuais e expressivos que favoreçam a compreensão e o envolvimento do público infantil surdo. A contação de histórias em Libras, quando bem elaborada, torna-se uma poderosa ferramenta para fortalecer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural das crianças surdas. Tais elementos devem ser incorporados na formação de tradutores e intérpretes de Libras que atuam com esse público.

Considerações finais

Encerrar um processo de escrita é sempre um desafio. Talvez esse percurso seja tão difícil quanto iniciar um estudo ou registrar os passos da investigação, promovendo ao leitor um olhar sobre os caminhos e as aprendizagens construídas. Este capítulo reflete o compromisso com o tema e sintetiza parte de um longo percurso de aprendizado, que envolveu desde a seleção do objeto de estudo, a elaboração de um projeto viável, a submissão à Plataforma Brasil, a adequação aos protocolos éticos, a coleta e análise de dados, até a escrita das considerações oriundas deste texto.

A escolha deste tema partiu de uma lacuna observada ao longo da formação acadêmica e aprofundada com a participação no projeto #Casa-Libras. A pesquisa buscou articular as necessidades da educação de crianças surdas às demandas da formação de Tilsp, focando na análise das estratégias utilizadas para a construção de versões de narrativas em Libras voltadas ao público infantil. Considerando que as crianças surdas estão em processo de aquisição de linguagem, compreender os elementos que favorecem sua interação e compreensão por meio de histórias literárias ou produções didáticas na Libras se tornou essencial para levantarmos elementos relevantes para a formação de Tilsp.

Para desenvolver este estudo, estruturamos o capítulo em três partes principais: 1. a descrição teórica do estudo – abordando conceitos sobre aqui-

sição de linguagem, visualidade e narrativas bilíngues para crianças surdas, ancorados na perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky e em estudos sobre transcrição e narrativas em língua de sinais; 2. a descrição metodológica – apresentando o percurso de pesquisa, os critérios de seleção dos materiais analisados, os procedimentos de coleta e as estratégias adotadas para avaliação das narrativas infantis em Libras; e 3. as construções analíticas – com a apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir da votação das crianças surdas e das entrevistas com os narradores das histórias.

Os achados da pesquisa destacaram quatro aspectos fundamentais como estratégias que contribuíram significativamente para a compreensão das narrativas em Libras, sendo eles:

1 - o processo de organização da narrativa – identificando quais elementos da obra original foram mantidos e quais ajustes foram necessários para tornar a história mais acessível e fluida em Libras. A transcrição, como apontado por Campos (2013), foi um fator essencial na adaptação das narrativas, permitindo que fossem ressignificadas na língua de sinais sem perder sua essência literária.

2 - a construção da visualidade e o uso de elementos concretos – demonstrando como o corpo, a expressividade facial e o uso de objetos concretos ou imagéticos contribuem para a ludicidade e compreensão das narrativas pelas crianças surdas. Como observado na abordagem da narradora 2T, a adoção de uma “narrativa lúdica”, com uso de elementos físicos, foi uma estratégia relevante para a imersão das crianças na história.

3 - a escolha do fundo representativo e do vestuário do narrador – explorando como a composição visual influencia a recepção da história, considerando aspectos como cores das vestimentas, contraste visual e cenários alternativos ao uso do *chroma key*. Essa escolha foi justificada pelos narradores como uma forma de tornar a experiência mais envolvente e dialogar melhor com o universo infantil.

4 - a incorporação e expressão visual na narrativa do narrador 3F – destacando-se pelos usos de descritores visuais com a incorporação como recurso, em que o corpo assume características dos personagens, tornando a história mais expressiva e envolvente. Esse elemento reforça a importância da performance na contação de histórias em Libras, facilitando a compreensão e o engajamento das crianças surdas. A performance do narrador 3F na narrativa do terceiro vídeo mais votado, *O cão e o osso*, se destacou pelo uso expressivo da incorporação, e seu modo de sinalizar demonstra como a visualidade é central na experiência narrativa para o público surdo.

Dessa forma, os resultados revelam que a recepção positiva das narrativas infantis em Libras não depende exclusivamente da identidade surda ou ouvinte do narrador, mas da clareza da enunciação, do domínio linguístico

e das estratégias expressivas utilizadas. Esses achados reforçam a necessidade de desenvolver materiais didáticos acessíveis, considerando a diversidade linguística e os diferentes níveis de apropriação da Libras pelas crianças surdas.

A pesquisa, portanto, não apenas contribui para a compreensão da construção de narrativas bilíngues, mas também aponta caminhos para a formação de profissionais Tilsp e educadores que atuam na educação de surdos. Esperamos que este estudo possa inspirar futuras investigações e fomentar novas práticas na produção de materiais didáticos e literários em Libras.

Antes de encerrarmos, destacamos a reflexão de Colacique e Amaral (2020, p. 149), que sintetiza um dos aspectos centrais deste trabalho:

A experiência visual, para o surdo, é algo tão gigantesco, que chega a ser difícil pôr em palavras. Inúmeros relatos apresentam um pouco dessa dimensão imensurável que é a importância da visualidade na constituição dos sujeitos, nas subjetividades, na identidade das pessoas surdas, e nos processos de compreensão e apreensão de mundo.

Pensamos que este estudo representa um passo importante para fortalecer a produção de narrativas elaboradas a partir da materialidade da Libras e incentivar novas pesquisas sobre o tema. Entendemos que tais elementos devem ser considerados na formação de Tilsp, para que as produções voltadas ao público infantil surdo sejam não apenas bem recebidas, mas também atendam aos aspectos específicos do desenvolvimento linguístico das crianças. A construção de narrativas em Libras exige um domínio não apenas da estrutura da língua, mas também de aspectos como expressividade, espacialização e incorporação, essenciais para garantir a clareza para as crianças surda.

Dessa forma, é fundamental que a formação de Tilsp contemple práticas que envolvam contação de histórias, transcrição narrativa e adaptação linguística, preparando profissionais para atuar em contextos educacionais e culturais com maior sensibilidade às especificidades da comunidade surda. Que este trabalho possa contribuir para que outros estudantes e profissionais se interessem por essa área e deem continuidade às investigações, ampliando as discussões sobre a relação entre narrativa, visualidade e educação de crianças surdas, além de aprimorar a formação de futuros tradutores e intérpretes, mediadores linguístico-culturais, nessa área.

Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: Unesco, 1990.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/Seesp, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 set. 2019.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CAMPOS, H. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (org.). **Haroldo de Campos: Transcrição.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

COLACIQUE, R. C.; AMARAL, M. M. Pedagogia surda e visualidades: rastros imagéticos indicadores de aprendizagem na cibercultura. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 142-173, 2020.

CONCEIÇÃO, B. S.; MARTINS, V. R. de O. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e95, 2019.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

MARTINS, V. R. de O. **Educação inclusiva de surdos com proposta bilíngue**: formação e reflexão das estratégias tradutórias e pedagógicas na atuação de intérpretes educacionais. Relatório final de pesquisa enviado à fundação de amparo à pesquisa do estado de São Paulo (Fapesp) com processo nº 2015/09357-4. São Paulo: Fapesp, 2017.

MARTINS, V. R. de O. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**: educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas. Relatório parcial de pesquisa de pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-doutorado Sênior Processo: 101801/2022-0 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2023.

MARTINS, V. R. de O. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**: educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas. Relatório final de pesquisa de pós-doutorado em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-doutorado Sênior Processo: 101801/2022-0 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2024.

MARTINS, V. R. de O. **Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental**. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) com processo nº 2018/08930-0. São Paulo: Fapesp, 2020.

MARTINS, V. R. de O.; LACERDA, C. B. F. de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação**: PUC-Campinas, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3277/2286>. Acesso em: 05 set. 2016.

MARTINS, V. R. de O.; LOPES, M. C. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10710>. Acesso em: 16 out. 2025.

MARTINS, V. R. de O.; LOPES, M. C.; PELUSO, L.; SOLER, P. S. Textualidade diferida em Libras e os desafios para a apropriação da escrita por alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 92-107, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7388>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MARTINS, V. R. de O.; NASCIMENTO, L. C. R. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela

Libras. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 151-170, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51095/34299>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARTINS, V. R. de O.; TORRES, R. C. Aspectos culturais para a educação de crianças surdas: #CasaLibras em ação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 177-202, 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1666/1633>. Acesso em: 16 out. 2025.

MARTINS, V. R. de O.; TORRES, R. C.; NICHOLS, G. #CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/Ebook-CasaLibras-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MOREIRA, J. L. P. **Narrativas em Libras como dispositivo formativo para tradutores e intérpretes de Libras voltadas ao público infantil surdo**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Melhorando o desenvolvimento na primeira infância**: diretrizes da OMS. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 19 out. 2025.

PELUSO, L. Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e87, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38329/pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PELUSO, L. Escritura, videograbaciones y cultura letrada. In: MARTINS, V. R. de O.; TORRES, R. C.; NICHOLS, G. #CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/Ebook-CasaLibras-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PELUSO, L. Estudios interculturales y cultura escrita: algunas problematizaciones en torno al concepto de escritura y de sujeto letrado. In: SOCIEDAD DE DISLEXIA DEL URUGUAY (org.). **Entre el sueño y la realidad**: nuestra América Latina Alfabetizada. Montevideo: Sociedad de Dislexia del Uruguay, 2007. p. 313-320.

PELUSO, L. **La escritura y los sordos**. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Montevideu: Universidad de La Republica Uruguay, 2020. Disponível em: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 8

Intervenção mediada por pares como estratégia para o desenvolvimento de Habilidades Sociais em estudantes com TEA no contexto escolar

Aline de Fátima Rosa Magalhães
Luana Alves de Abreu Braseliano
Fabiana Cia

Introdução

A legislação brasileira, mais especificamente a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2005 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), orienta que a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) seja realizada em escolas regulares, em todos os níveis de ensino, junto aos demais estudantes do grupo.

Alunos com TEA podem apresentar comprometimento em níveis variados, com características específicas por dificuldades na interação social, na comunicação e por presença de comportamentos repetitivos (American Psychiatric Association, 2014). Essas características podem impactar diretamente a vida acadêmica e social dos alunos, tornando essencial o uso de estratégias para a participação no ambiente escolar (Ramos *et al.*, 2021; Zamboni; Borella, 2025).

O Censo Escolar de 2023 revelou a crescente relevância do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Especial brasileira, contabilizando 294.394 matrículas de alunos com o diagnóstico. Esse número representa aproximadamente 18,68% do total de matrículas na Educação Especial da rede regular de ensino (Brasil, 2023). Essa realidade estatística reforça a definição legal de Educação Especial, conforme a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual a estabelece como uma modalidade que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular.

A LDB enfatiza a natureza transversal da Educação Especial, que deve permear todas as etapas e níveis de ensino, com o objetivo primordial de identificar e eliminar barreiras para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (como o TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 1996).

As dificuldades relacionadas às Habilidades Sociais (HS) representam um desafio expressivo para indivíduos com TEA, sobretudo no contexto escolar. A ausência de um desenvolvimento adequado dessas competências pode gerar obstáculos importantes, como dificuldade em iniciar e manter interações sociais, limitações na reciprocidade e déficits de atenção compartilhada, que muitas vezes resultam em isolamento social. De acordo com Passarelli *et al.* (2023), os déficits em HS são fatores preditores de baixo desempenho acadêmico, além de contribuírem para rejeição pelos pares, retraimento social, ansiedade e depressão.

Segundo Del Prette e Del Prette (2002), as habilidades sociais correspondem a um conjunto de competências comportamentais aprendidas, manifestadas nas interações sociais e influenciadas por variáveis culturais. Para que o indivíduo alcance um funcionamento social eficaz, é essencial desenvolver um repertório consistente de HS, o que aumenta as chances de obter reforços positivos no ambiente e favorece a resolução de problemas cotidianos. Nessa perspectiva, Bolsoni-Silva (2002) afirma que o aprendizado dessas habilidades ocorre continuamente ao longo do desenvolvimento humano.

A análise das HS deve considerar uma perspectiva cultural mais ampla, que abrange três dimensões interdependentes: pessoal, situacional e cultural.

A dimensão pessoal está relacionada ao repertório interno do indivíduo e subdivide-se em três componentes (Del Prette; Del Prette, 2002):

- comportamental – engloba comportamentos verbais, como fazer e responder perguntas, lidar com críticas e expressar agradecimentos, e não verbais, como manter contato visual, sorrir, adotar posturas adequadas e utilizar gestos;
- cognitivo-afetivo – envolve conhecimentos prévios, autoconhecimento, papéis sociais, expectativas, crenças e estratégias cognitivas que orientam a resolução de problemas e a interação social;
- fisiológico – refere-se às respostas orgânicas a situações estressoras, como taquicardia e sudorese, que podem interferir no desempenho social.

A dimensão situacional, conforme Banaco (2006), diz respeito à adequação do comportamento social às demandas específicas de cada ambiente.

te, ou seja, à capacidade de ajustar o desempenho às expectativas contextuais. Já a dimensão cultural, também discutida por Banaco (2006), considera que o comportamento social varia conforme valores, normas e tradições culturais, apresentando diferenças significativas entre culturas e períodos históricos.

Para Guimarães (2022), em indivíduos neurotípicos, a aprendizagem dessas três dimensões tende a ocorrer de forma espontânea, por meio da observação e da interação com os pares. No entanto, em pessoas com TEA, há dificuldades persistentes nesse processo, refletidas em déficits de contato visual, imitação, reciprocidade e comunicação verbal e não verbal.

Nesse cenário, a escola assume um papel central, pois constitui um ambiente que favorece o desenvolvimento de novos repertórios, a integração social e o aperfeiçoamento contínuo das habilidades sociais. Os professores, por estarem em contato direto com os alunos, são capazes de identificar suas facilidades e dificuldades individuais, o que lhes permite planejar intervenções específicas e direcionadas. Assim, ao promover o desenvolvimento e a manutenção das HS, o educador contribui para a inclusão e o progresso social dos estudantes com TEA no contexto escolar (Nascimento *et al.*, 2024; Zamboni; Borella, 2025).

Frente a isso, a Intervenção Mediada por Pares (IMP) mostra-se como uma alternativa a esse cenário, uma vez que ela pode utilizar pares típicos – colegas da classe – para promover mediação junto à criança, adolescente ou adulto com TEA, auxiliando o desenvolvimento de habilidades que são importantes para os alunos (Ramos *et al.*, 2018).

Para Schmidt, Ramos e Bittencourt (2019), a IMP é uma intervenção de fácil aplicação, como estratégia para ser implementada nas escolas brasileiras, pois os ganhos tendem a ser mantidos pela pessoa com TEA, justamente por ser desenvolvida em um ambiente em que a pessoa convive diariamente.

Desse modo, a IMP como estratégia pode contribuir para o desenvolvimento das HS, bem como estimular o aprendizado dentro de sala de aula. Por essa razão, o objetivo deste relato de experiência é demonstrar o efeito da Intervenção Mediada por Pares sobre o engajamento pessoal e acadêmico de uma aluna com TEA na fase da adolescência no contexto escolar.

Desenvolvimento

Este relato de experiência descreve a IMP, realizada em uma escola particular situada no interior do estado de São Paulo, com foco na promoção de habilidades sociais em uma adolescente com TEA. A intervenção contou com a participação de uma estudante com TEA, matriculada no oitavo ano do Ensino Fundamental, quatro colegas de turma e uma professora de Matemática. A intervenção foi realizada ao longo das duas primeiras semanas

do mês de novembro de 2024. Durante esse período, foram observados e analisados os comportamentos mediadores dos pares por meio de um *checklist*.

A necessidade da mediação por pares surgiu devido às dificuldades apresentadas pela adolescente com TEA de nível de suporte 1 para estabelecer conversas e interações sociais com seus colegas.

Essa estudante, a quem nos referimos como Miranda (nome fictício), contava com o acompanhamento de uma psicóloga em sala de aula uma vez por semana. O objetivo dessa mediação da psicóloga era auxiliar sua participação nas atividades escolares, incluindo acompanhar o conteúdo, localizar as páginas dos livros, seguir as leituras, copiar informações, realizar e corrigir tarefas, responder aos professores, anotar tarefas escolares, organizar os materiais durante a troca de aulas e formular perguntas ao professor. Esses comportamentos eram ensinados por meio da descrição do ambiente e perguntas indiretas, permitindo que Miranda desenvolvesse a habilidade de interpretar a dinâmica da sala de aula. A intenção era que, nos dias em que a psicóloga não estivesse presente, a estudante pudesse desempenhar essas tarefas com maior autonomia. Além disso, outro objetivo da psicóloga era facilitar a aproximação de Miranda com seus colegas de turma.

Entretanto, em novembro de 2024, observou-se que a adolescente ainda enfrentava dificuldades significativas para estabelecer vínculos sociais. Durante os intervalos, permanecia sozinha, inclusive nos dias em que contava com o acompanhamento terapêutico. Em sala de aula, não interagia com ninguém, e, reciprocamente, os colegas também não iniciavam conversas com ela. Nos momentos de recreio, quando tentava se aproximar de um grupo, os demais estudantes se afastavam ou aguardavam sua saída para retomar a conversa. Alguns verbalizavam abertamente que não desejavam sua presença, enquanto outros começaram a evitar realizar trabalhos em conjunto com ela.

Esse cenário gerou um impacto emocional significativo em Miranda, resultando em sentimentos de tristeza. A situação agravou-se a ponto de a adolescente expressar o desejo de ser transferida para outra escola, o que alarmou seus pais, uma vez que, até então, ela sempre demonstrou apego pelo ambiente escolar onde estudava desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Diante desse contexto, foi solicitada uma reunião de emergência com a equipe de coordenação, professores e familiares para discutir a situação e identificar possíveis soluções. O encontro ocorreu em uma quarta-feira à noite por meio da plataforma Meet e teve duração de aproximadamente uma hora e meia. Durante a reunião, foram abordados os impactos emocionais que a ausência de interações sociais estava causando em Miranda, bem como a possibilidade de transferência para outra instituição de ensino.

Os pais expressaram sua preocupação com a mudança, dado o vínculo afetivo que a filha possuía com a escola. Alguns professores destacaram a in-

teligência e o nível avançado de conhecimento da estudante, sugerindo que isso poderia ser um dos fatores que dificultavam sua socialização, pois seus interesses e forma de pensar talvez não estivessem alinhados aos dos colegas. Outros atribuíam as dificuldades ao fato de Miranda ser mais reservada em suas interações ou à necessidade de apoio na resolução de problemas cotidianos, habilidades frequentemente requeridas em situações sociais.

Considerando que a psicóloga não estava presente na escola diariamente, foi sugerida a implementação da IMP, que consistiria em um treinamento para que alguns colegas de classe auxiliassem Miranda em suas interações ao longo de duas semanas. Além disso, ao final de cada dia, uma professora se reuniria com esses alunos para avaliar suas percepções e verificar se desejavam continuar participando da mediação.

A proposta foi bem recebida pela equipe escolar e pelos pais, que concordaram com a implementação da intervenção. Dessa forma, a psicóloga ficou responsável por planejar e organizar a aplicação do programa na escola, visando promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor para Miranda.

O primeiro passo consistiu no agendamento de uma nova reunião com os professores, na qual foi apresentado o *checklist* de automonitoramento dos pares, juntamente dos objetivos da intervenção. Nesse encontro, alinhamos quais estudantes estariam mais receptivos à proposta.

Após essa triagem realizada em conjunto entre a psicóloga e os professores, convidamos as alunas selecionadas para uma reunião, a fim de lhes explicarmos a iniciativa. Durante a conversa, esclarecemos o propósito da intervenção e reforçamos que sua participação seria voluntária, garantindo-lhes plena liberdade para recusar o convite ou encerrar a colaboração a qualquer momento, caso assim desejassem. A seguir, apresentamos na Figura 1, de forma prática, o roteiro da intervenção, detalhando as estratégias e diretrizes a serem seguidas.

Quadro 1 – Roteiro de intervenção e *checklist* para uso na Intervenção Mediada por Pares.

Dia da semana	Chegada na escola	Durante a aula	Trocas das aulas	Intervalo
Data:	Cumprimentar e perguntar como vai.	Perguntar se está entendendo a matéria, perguntar se leu o livro, tirar dúvidas, pedir algo emprestado, fazer comentários da aula.	Chamar Miranda para ir até a porta, chamá-la para participar das conversas, fazer comentário de alguém, fazer comentário de algum assunto (namoro, passeios, filmes, séries, músicas).	Chamar Miranda para ficar no intervalo, conversar sobre assuntos que costumam conversar entre amigas (namoro, aula, passeios, séries etc.), andar de braços dados, andar pela escola.
Assuntos	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não
Eu conversei com a Miranda	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não
Continuei os assuntos da Miranda	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não
Gostei de falar com a Miranda	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não
Ela falou algo de que não gostei	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não	☐ Sim ☐ Não
Meus sentimentos ao falar com a Miranda	Entediada ☐	Entediada ☐	Entediada ☐	Entediada ☐
	Raiva/Brava ☐	Raiva/Brava ☐	Raiva/Brava ☐	Raiva/Brava ☐
	Feliz ☐	Feliz ☐	Feliz ☐	Feliz ☐
	Triste ☐	Triste ☐	Triste ☐	Triste ☐
	Preocupada ☐	Preocupada ☐	Preocupada ☐	Preocupada ☐
	Animada ☐	Animada ☐	Animada ☐	Animada ☐
	Ansiosa ☐	Ansiosa ☐	Ansiosa ☐	Ansiosa ☐
	Surpresa ☐	Surpresa ☐	Surpresa ☐	Surpresa ☐

Fonte: elaboração própria.

O *checklist* elaborado para a intervenção continha um campo específico para a data e abordava diferentes contextos de interação ao longo da rotina escolar, incluindo chegada à escola, momentos durante as aulas, trocas de aula e intervalo. Para cada um desses contextos, foram definidos tópicos de interação, visando estimular a comunicação e a participação da estudante no ambiente escolar.

Entre os tópicos sugeridos para a mediação social estavam:

- durante a chegada à escola – cumprimentar Miranda e perguntar como vai;
- durante as aulas – perguntar se ela está entendendo a matéria, perguntar se leu o livro, tirar dúvidas, pedir algo emprestado, fazer comentários da aula;
- nas trocas de aula – chamar Miranda para ir até a porta, chamá-la para participar das conversas, fazer comentário de alguém, fazer comentário de algum assunto (namoro, passeios, filmes, séries, músicas);
- durante o intervalo – chamar Miranda para ficar no intervalo, conversar sobre assuntos que costumam conversar entre amigas (namoro, aula, passeios, séries etc.), andar de braços dados, andar pela escola.

Além desses aspectos, o *checklist* incluía um campo de automonitoramento, no qual as mediadoras deveriam registrar suas percepções sobre a interação com Miranda. Esse monitoramento contemplava questões como:

- eu conversei com a Miranda;
- continuei os assuntos da Miranda;
- gostei de falar com a Miranda;
- ela falou algo de que não gostei;
- meus sentimentos ao falar com a Miranda.

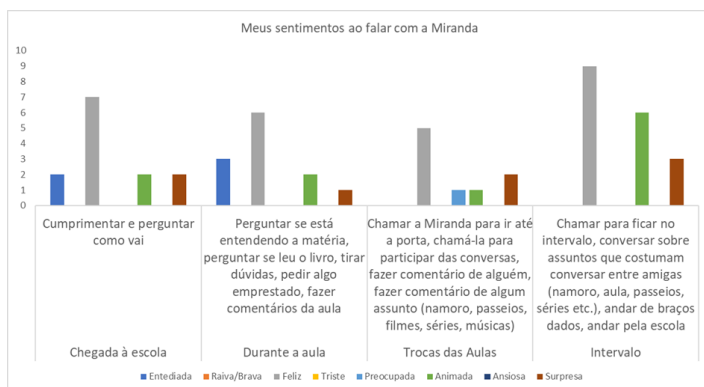
A proposta desse registro sistemático visava não apenas incentivar a construção de vínculos genuínos, mas também possibilitar uma análise dos impactos da intervenção na dinâmica das relações interpessoais dentro do ambiente escolar.

Os registros eram mantidos na sala da coordenação, aonde, diariamente, as alunas responsáveis pela mediação se dirigiam para acessá-los e preenchê-los. Esse procedimento permitia um acompanhamento sistemático das interações realizadas ao longo do dia.

Além disso, a professora de Matemática monitorava o engajamento das alunas na intervenção, verificando diariamente se desejavam continuar participando ou se optariam por encerrar sua colaboração. Esse acompanhamento tinha como objetivo garantir que a participação fosse genuína e voluntária, respeitando o envolvimento e os limites de cada uma.

A coleta de dados ocorreu ao longo de duas semanas, e as informações registradas estão apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Resultados da Intervenção Mediada por Pares – Sentimentos.



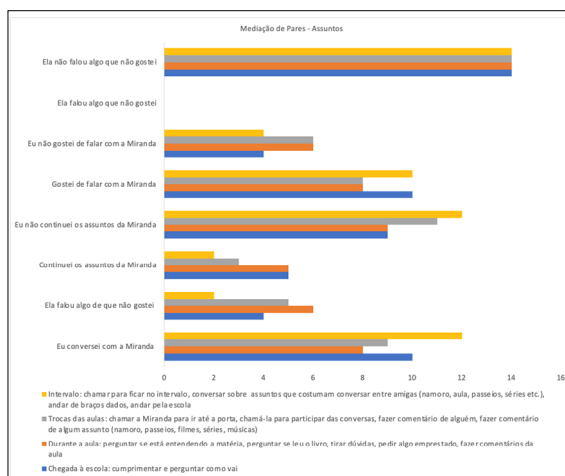
Fonte: elaboração própria.

O gráfico apresenta dados sobre os sentimentos ao falar com Miranda em diferentes contextos sociais. O eixo vertical indica a frequência dos sentimentos, variando de 0 a 10, enquanto o eixo horizontal lista as situações específicas de interação: chegada à escola; durante a aula; trocas de aulas; intervalo.

Cada sentimento está representado por uma cor diferente:

- entediada (azul royal);
- raiva/brava (laranja);
- feliz (cinza);
- triste (amarelo);
- preocupada (azul celeste);
- animada (verde);
- ansiosa (azul petróleo);
- surpresa (marrom).

Figura 2 – Resultados da Intervenção Mediada por Pares – Assuntos.



Fonte: elaboração própria.

O gráfico apresenta a frequência de diferentes tipos de interações sociais em um contexto de mediação entre pares. As barras representam diversas categorias de interações e são classificadas por cores, que indicam diferentes condições de mediação:

- categorias de interação – incluem as expressões “Ela não disse nada que me desagradasse”, “Ela falou algo de que não gostei”, “Eu não gostei de falar com a Miranda”, “Gostei de falar com a Miranda”, “Eu não continuei os assuntos de Miranda”, “Continuei os assuntos de Miranda”, “Eu não conversei com a Miranda”, “Eu conversei com Miranda”.
- cores – representam os diferentes tipos de mediação ou contextos:
 - intervalo – chamar para o intervalo (amarelo);
 - trocas de aulas – chamar Miranda (cinza);
 - durante a aula – fazer perguntas ou pedidos para Miranda (laranja);
 - chegada à escola – fazer perguntas e cumprimentar (azul).

Ao final, reunimo-nos com as alunas, que contaram ter ficado muito surpresas ao conhecer um pouco mais sobre Miranda. Anteriormente, elas a julgaram de maneira precipitada, baseando-se apenas em suas observações. No entanto, ao interagir com ela, perceberam que Miranda pode ser uma pessoa agradável, capaz de manter conversas, permanecer junto ao grupo e interagir de forma positiva. Além disso, os sentimentos que inicialmente associavam à presença dela, como tédio, foram inesperadamente substituídos por sensações de animação, surpresa e felicidade.

Diante desses retornos, Miranda ficou muito animada, feliz e confiante e decidiu organizar uma festa de confraternização com os colegas em sua casa. Na festa, eles nadaram, jogaram, conversaram e fizeram churrasco. Ela iniciou um movimento para enviar mensagens e responder às mensagens recebidas por WhatsApp de maneira assídua. Também passou a permanecer em todos os intervalos com as meninas que participaram da intervenção, passou a ser escolhida para os grupos de trabalho escolar, a ser participativa nas aulas, realizando perguntas aos professores, comentários, acompanhando as explicações, realizando leituras, anotando as tarefas e realizando as atividades propostas com mais agilidade.

Resultados e discussão

A Intervenção Mediada por Pares (IMP) aplicada na escola particular do interior de São Paulo demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento das habilidades sociais e a inclusão de Miranda, uma estudante com TEA, no contexto escolar. Os dados obtidos por meio do *checklist* de automonitoramento e das observações diretas indicaram avanços significativos na interação da aluna com seus pares e na redução de seu isolamento social.

Antes da intervenção, Miranda apresentava dificuldades expressivas para estabelecer vínculos com seus colegas, refletindo-se em episódios de exclusão durante os intervalos e a rejeição em atividades coletivas. Esse padrão de comportamento pode ser compreendido a partir do impacto dos déficits em habilidades sociais nos alunos com TEA, conforme apontado por Passarelli *et al.* (2023), que relacionam tais dificuldades a sentimentos de ansiedade social, retraimento e baixa autoestima. No caso de Miranda, tais barreiras comprometeram sua experiência escolar, chegando a influenciar seu desejo de transferência para outra instituição.

Com a aplicação da IMP, observou-se uma mudança progressiva na postura dos colegas que participaram da mediação. Inicialmente, alguns estudantes demonstraram certa resistência à interação, no entanto, com o avançar do processo, houve uma reavaliação das percepções sobre Miranda. Esse fenômeno pode ser explicado pela teoria das habilidades sociais de Del Prette e Del Prette (2002), segundo a qual interações sociais bem estruturadas podem facilitar a aquisição e o aprimoramento de repertórios comportamentais adaptativos.

As interações registradas no *checklist* apontaram um aumento progressivo na participação de Miranda em conversas, atividades em grupo e interações espontâneas. A aceitação gradual por parte dos colegas é um reflexo da importância da mediação de pares na inclusão escolar, conforme

defendido por Ramos *et al.* (2018), que ressaltam que essa estratégia potencializa a criação de um ambiente mais acolhedor para alunos com autismo.

Além disso, o estudo de Pereira, Cia e Barham (2008) destaca a inter-relação entre habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico na puberdade, evidenciando que tais fatores são determinantes para o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos. A pesquisa mostrou que diferenças de gênero influenciam a aquisição dessas habilidades, pois meninas tendem a apresentar maior repertório social quando comparadas aos meninos. No contexto da IMP, esses achados reforçam a importância de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades sociais para minimizar problemas comportamentais e melhorar o autoconceito dos alunos em situação de vulnerabilidade social.

Os dados apresentados neste relato de experiência reforçam a relevância da IMP como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de habilidades sociais e engajamento acadêmico de estudantes com TEA. A legislação brasileira orienta que a escolarização de alunos com TEA ocorra em escolas regulares (Brasil, 2015), tornando necessárias intervenções que favoreçam sua inclusão e participação no ambiente escolar (Ramos *et al.*, 2021; Zamboni; Borella, 2025).

O estudo de Ramos *et al.* (2021) reforça a eficácia da IMP na promoção do engajamento acadêmico de alunos com autismo, evidenciando que essa estratégia aumenta significativamente o tempo de envolvimento nas tarefas escolares. Os pesquisadores demonstraram que a IMP não apenas melhora a interação social, mas também potencializa o aprendizado e a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. Esses achados corroboram os resultados observados no caso de Miranda, que passou a interagir de forma mais significativa com seus colegas e a se engajar nas atividades acadêmicas.

Um dos marcos da mudança promovida pela IMP foi o fato de que Miranda passou a ser incluída nas atividades sociais dentro e fora da escola. O convite para uma confraternização em sua casa simboliza a internalização de novos padrões de interação e aceitação social. A integração foi potencializada por aspectos como o contato frequente, a vivência de experiências compartilhadas e o desenvolvimento de laços afetivos, todos favorecidos pelo processo de mediação.

Outro aspecto relevante discutido na literatura é o efeito positivo da IMP sobre o engajamento acadêmico. O estudo de Ramos *et al.* (2021) indicou que a IMP aumentou o tempo de engajamento dos alunos com TEA em tarefas acadêmicas de sala de aula. Isso está alinhado com as observações de Nascimento *et al.* (2024), que ressaltam o papel dos professores em identificar dificuldades dos alunos com TEA e promover intervenções específicas. No caso apresentado neste relato de experiência, Miranda também demonstrou

maior participação nas atividades escolares após a intervenção, o que pode estar relacionado à redução do isolamento social e ao aumento da confiança interpessoal. Esse resultado reforça a literatura internacional que evidencia a efetividade da IMP não apenas no desenvolvimento de habilidades sociais, mas também no desempenho acadêmico de alunos com autismo (Watkins *et al.*, 2015).

Além dos benefícios diretos para os alunos com TEA, os estudos também apontaram vantagens para os pares mediadores. Como indicado no relato de experiência, os colegas da adolescente relataram uma mudança significativa na percepção que tinham dela, passando a reconhecê-la como uma pessoa amigável e engajada nas interações sociais. Esse achado está alinhado com pesquisas que indicam que a IMP pode promover atitudes mais positivas em relação à inclusão e aumentar a compreensão sobre o TEA entre os estudantes típicos (Kasari *et al.*, 2012).

Apesar dos resultados promissores, há desafios a serem considerados na implementação da IMP. O estudo de Ramos *et al.* (2018) destaca a necessidade de formação continuada para os professores, de modo que possam planejar e monitorar adequadamente a intervenção. Neste relato de experiência, a intervenção foi organizada por uma psicóloga. Entretanto, nem todas as escolas contam com profissionais de apoio, o que pode dificultar a disseminação dessa intervenção como estratégia para inclusão. Nesse contexto, os dados evidenciam a necessidade de maior articulação entre os profissionais da educação e da Educação Especial para garantir a eficácia da IMP. A ausência de suporte institucional e de políticas públicas direcionadas pode comprometer a continuidade da intervenção. Para superar essas barreiras, seria fundamental o desenvolvimento de programas de capacitação docente, a criação de materiais pedagógicos acessíveis e a implementação de um modelo de acompanhamento e avaliação contínua. Assim, a IMP poderá se consolidar como uma estratégia efetiva para a inclusão educacional, beneficiando um número maior de estudantes.

Além disso, Banaco (2006) destaca que as interações sociais dependem do contexto em que ocorrem, sendo influenciadas por fatores culturais e situacionais. Isso sugere que, para aumentar a efetividade da IMP, é necessário adaptar a intervenção à realidade de cada escola, considerando as particularidades dos alunos e do ambiente escolar. Estudos futuros podem investigar formas de tornar a IMP ainda mais acessível, incluindo treinamentos mais detalhados para educadores e adaptações para diferentes faixas etárias e níveis de suporte dentro do TEA.

Em conclusão, os dados analisados confirmam que a Intervenção Mediada por Pares é uma estratégia efetiva para promover o desenvolvimento de habilidades sociais e o engajamento acadêmico de alunos com

TEA. O caso descrito neste relato de experiência reforça a viabilidade dessa abordagem, demonstrando impactos positivos tanto para Miranda quanto para seus colegas de classe. No entanto, para uma adoção mais ampla da IMP, faz-se necessário investir na capacitação de educadores e no suporte adequado dentro do contexto escolar brasileiro.

Considerações finais

A experiência relatada neste capítulo reforça a importância do planejamento estratégico, da inovação e do comprometimento na construção de práticas inclusivas e transformadoras. Ao longo do processo, observou-se que a intervenção mediada por pares se mostrou uma abordagem eficaz para promover a interação social e o desenvolvimento de habilidades em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O envolvimento ativo dos pares desempenhou um papel fundamental na criação de um ambiente de apoio mútuo, favorecendo a comunicação, a participação e o fortalecimento dos vínculos interpessoais.

Os desafios enfrentados durante a implementação da intervenção foram superados por meio da adaptação das estratégias e da colaboração entre os envolvidos. A experiência demonstrou que a mediação realizada pelos pares não apenas beneficia diretamente as pessoas com TEA, mas também contribui para a construção de uma cultura de empatia e respeito à diversidade. Os resultados evidenciaram avanços significativos no engajamento e na interação social, indicando que essa abordagem pode ser uma ferramenta valiosa para a inclusão em diferentes contextos educacionais e sociais.

Além disso, a reflexão sobre o processo desenvolvido permite não apenas validar as conquistas obtidas, mas também identificar possibilidades de aprimoramento para futuras ações. A sistematização dessa experiência possibilita sua replicação em outros contextos, ampliando o alcance dos benefícios gerados.

Por fim, este relato reforça a necessidade de promover intervenções fundamentadas em práticas baseadas em evidências, garantindo que pessoas com TEA tenham acesso a ambientes acolhedores e estimulantes. A disseminação de metodologias como a Intervenção Mediada por Pares contribui para uma sociedade mais inclusiva, em que o respeito às diferenças e o fortalecimento das habilidades socioemocionais são pilares essenciais para o desenvolvimento coletivo. Que esta experiência sirva como inspiração para novas iniciativas e para o contínuo aprimoramento das práticas de inclusão.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BANACO, R. A. O impacto do atendimento sobre a pessoa do terapeuta 2: experiências de vida. In: DELITTI, M. (org.). **Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental**. Santo André: ESETec, 2006. v. 2.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 233-242, 2002. DOI: 10.5380/psi.v6i2.3311. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3311>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: MEC, 2023.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, B. M. S. **Treino de Habilidades Sociais em sujeitos com TEA, sob a perspectiva da Análise do Comportamento**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

KASARI, C.; ROTHERAM-FULLER, E.; LOCKE, J.; GULSRUD, A. Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [s. l.], v. 53, n. 4, p. 431-439, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>. Acesso em: 24 out. 2025.

NASCIMENTO, L. D. A.; ANDRADE, M. I.; BRANDÃO, A. P. S.; OLIVEIRA, G. C. B.; LOPES, J. B. M.; SILVA, M. B.; RASSI, M. R. C.; DIAS, R. B. Educação infantil inclusiva: abordagens para crianças com autismo. **Revista Educação Contemporânea**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 108-120, 2024.

PASSARELLI, D. A.; BASSETTI, I.; CARRENHO, E. H.; DEFINO, A. C. B. S. **Treino de Habilidades Sociais em Crianças e Adolescentes com Autismo:**

uma Revisão de Artigos Empíricos. **Revista Perspectivas**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 84-96, 2023.

PEREIRA, C. de S.; CIA, F.; BARHAM, E. J. Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: inter-relações e diferenças entre sexos. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 203-213, 2008. DOI: 10.5380/psi.v12i2.7870. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7870>. Acesso em: 24 mar. 2025.

RAMOS, F. dos S.; BITTENCOURT, D. D. de; CAMARGO, S. P. H.; SCHMIDT, C. Intervenção mediada por pares no engajamento acadêmico de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 759-776, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LNvh3XNGkRyHxKsk6v8XXJR/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

RAMOS, F. S.; BITTENCOURT, D. D.; CAMARGO, S. P. H.; SCHMIDT, C. Intervenção mediada por pares: Conceito e implicações para a pesquisa e para as práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 26, n. 23, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3367>. Acesso em: 23 out. 2025.

SCHMIDT, C.; RAMOS, F. S.; BITTENCOURT, D. D. Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria, FACOS-UFSM, 2019. p. 87-104.

WATKINS, L.; O'REILLY, M.; KUHN, M.; GEVARTER, C.; LANCIONI, G. E.; SIGAFOS, J.; LANG, R. A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], v. 45, n. 4, p. 1070-1083, 2015. Acesso em: <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>. Acesso em: 24 out. 2025.

ZAMBONI, M. R.; BORELLA, D. R. Treinamento de Habilidades Sociais para Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Contemporânea**, [s. l.], v. 5, n. 3, e7631, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N3-020. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/7631>. Acesso em: 17 mar. 2025.

Autores



Aline de Fátima Rosa Magalhães

Doutoranda e mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, Atrasos de Desenvolvimento Intelectual e de Linguagem pela UFSCar, especialista em Terapia da Aceitação e Compromisso – ACT (Ceconte – Fatec-PR), especialista em Psicoterapia Analítica Funcional – FAP (Ceconte – Fatec-PR) e graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (Unip). Psicóloga e supervisora no Instituto Ávigo, atuando como analista do comportamento com adolescentes e jovens com Transtorno do Espectro Autista e outros atrasos no desenvolvimento. Os temas de pesquisa e estudo concentram-se em Comportamento Verbal, Habilidades Sociais e Habilidades Acadêmicas, com ênfase em estratégias de ensino baseadas em evidências, desenvolvimento de linguagem, interação social e processos de aprendizagem que favoreçam a participação plena em contextos escolares e comunitários. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0680686871478874>



Aline Juliana Oja Persicheto

Professora assistente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-Marília) e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei (Unesp-Presidente Prudente). Doutora em Educação para a Ciência pela Unesp, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada em Pedagogia (Unesp). Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Formação de Professores, Educação Científica, Práticas Pedagógicas, Infância e Alfabetização.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2188739761162603>



Amanda Santana Gomes-Silva

Doutoranda com período na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP) em Portugal, sob a coordenação da Profa. Maria Manuela Sanches Ferreira, com bolsa financiada pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) – Edital nº 06/2024 Capes. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2022) e membra do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (Foreesp). Possui especialização em Educação Especial Inclusiva com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) (2017). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2011). Atualmente, é professora de AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na Prefeitura de São Paulo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7993188691488632>



Ana Carolina Merlin Barboza

Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), pós-graduanda em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual na CBI of Miami, pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Censupeg (2022) e graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Sagrado Coração (2020). Docente e supervisora de estágio no curso de Psicologia da Faculdade Galileu. Atua como psicóloga clínica com ênfase em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Possui experiência na área de Avaliação e Intervenção do Autismo.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8810141733675884>



Bruna Vejan Gaspar

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (PPGDEB/Unesp-Bauru), pedagoga formada pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce/Unesp) (2019), com especializações em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Unesp), além de aperfeiçoamento em Alfabetização para Estudantes com Deficiência pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). integra o grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Vera Lucia Capellini. Atua como professora da Educação Especial no Colégio Agostiniano São José. Seus interesses incluem Alfabetização, Inclusão Escolar, Tecnologias Educacionais, Acessibilidade e Práticas Pedagógicas Inclusivas, Desenho Universal para a Aprendizagem.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007134338437543>



Carla Ariela Rios Vilaronga

Docente no Instituto Federal de São Paulo, campus de Sorocaba (2022 até atualmente) e de São Carlos (2015-2022). É docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), orientando mestrado e doutorado. De 2009 até 2015 trabalhou como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial na UFSCar. É doutora em Educação Especial pela UFSCar, mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e pedagoga, também pela Unesp. Tem se dedicado a pesquisas relacionadas aos temas: Formação de Professores, Formação de Professores em Educação Especial e Ensino Colaborativo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6536774151778096>



Caroline Silva Machado Necchi

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-Bauru), onde desenvolve pesquisa sobre o uso de recursos tecnológicos para favorecer a autonomia de alunos em processo de alfabetização. Possui graduação em Pedagogia pela Unesp e licenciatura em Letras pela Faculdade Cidade Verde. É especialista em Psicopedagogia e em Magistério e Práticas Pedagógicas. Atua como professora de Educação Básica I, com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborando práticas pedagógicas que valorizam diferentes formas de aprendizagem e o uso de ferramentas digitais no cotidiano escolar. Seus principais interesses de pesquisa envolvem Alfabetização, Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação e Formação Docente.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0931374536951589>



Fabiana Cia

Professora associada IV do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Psicóloga (2003), mestre (2005) e doutora (2009) em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela UFSCar. Tem experiência na área de Educação Especial, Educação Infantil e Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Famílias, Desenvolvimento Infantil e Educação Especial. Realizou estágio em Pesquisa no Centro de Psicologia Diferencial da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação da Profa. Dra. Anne Marie Fontaine.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5999108571365402>



Jéssica Leite Pereira Moreira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2017) e em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (Tilsp) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2024). Atuou no programa #CasaLibras, colaborando na produção de materiais literários voltados a crianças surdas. Possui experiência na docência na Educação Básica.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8800335939893460>



José Tadeu Acuna

Docente na Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal. Pós-doutorado em andamento em Educação (Processo CNPq 150015/2024-0). Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-Bauru). Especialista em Psicologia Escolar, Inclusão e Desenvolvimento e Educação Especial Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Mestre e doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Unesp-Bauru). Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão (GEPDI), cadastrado ao CNPQ. Desenvolve investigações no campo da Educação Especial, Psicologia Escolar, Psicologia da Saúde e Psicologia Social.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1030046833513476>



Ketilin Mayra Pedro

Docente do Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Coordenadora da Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-Bauru), mestrado e doutorado em Educação pela Unesp (Marília), com doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona (Espanha), e pós-doutorado pela Unesp. Desenvolve pesquisas científicas na área da Educação Especial, Tecnologia Assistiva, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Altas Habilidades/Superdotação. Vice-líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS) e do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0991868156805558>



Luana Alves de Abreu Braseliano

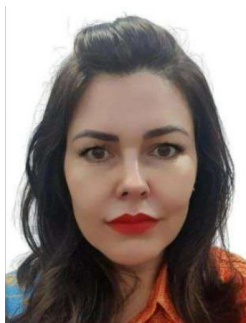
Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), membro do Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade. Possui mestrado (2024) em Educação Especial pela UFSCar, especialização em Educação Inclusiva (2016) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2015) e licenciatura plena em Pedagogia (2012) pelo Centro Universitário Herminio Ometto de Araras. Professora de Educação Especial na Prefeitura Municipal de Rio Claro-SP, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Básica, Acessibilidade na Educação Superior, Formação de Professores e Práticas Colaborativas em Educação Especial.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8341642245610493>



Paula Fernanda Zanella Freire

Graduada em Pedagogia (2003) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em Geografia (2020) pela Uninter. Especialista em Psicopedagogia com ênfase clínica (2007) pelo Centro Universitário Central Paulista (Unicep), em Psicopedagogia com ênfase institucional (2007) também pela Unicep, e em Alfabetização e Letramento (2015), pela Faculdade São Luís. Desde 2006 é professora de Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0754199254547912>



Tatiane Sanches Silva Muradas

Doutoranda e mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2007) e licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Ciências Humanas (2017). Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); especialista em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – Decanato de Extensão (Centro de Ciências Biológicas de Saúde); especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiências Múltiplas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – Decanato de Extensão (Centro de Ciências Biológicas de Saúde); especialista em Educação Inclusiva (deficiências intelectuais, transtornos globais, TEA, dificuldades de aprendizagem (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia, TDO etc.)). Atualmente é formadora da Coordenadoria dos Centros Unificados Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (Cocedu/SME). Tem experiência na área de Educação, Formação de Professores, Educação Inclusiva e Alfabetização.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9903314028668489>



Vanessa Regina de Oliveira Martins

Professora adjunta IV do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (DPsi/UFSCar) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs/UFSCar). Realizou pós-doutorado Sênior do CNPq, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2023). É doutora (2013) e mestra (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp) (2004) e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – Atualize/Unibem (2007) e em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) (2025).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4768682330164550>



Vânia Ferreira Costa

Doutoranda e mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com pesquisa financiada pela Capes, voltada ao Transtorno do Espectro do Autismo no ensino superior. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) (2011) e bacharela em Psicologia pela Faculdade São Francisco de Barreiras (Unifasb) (2019), possui especialização em Psicologia Escolar e Inclusão pela Faculdade Unyleya (2020), segunda licenciatura em Pedagogia pela Faveni (2022) e especialização em Análise do Comportamento pela UFSCar (2024), com foco em autismo, desenvolvimento intelectual e linguagem. Integra o Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial (Lacede), desenvolvendo pesquisas relacionadas à promoção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7413760209773707>



Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Professora titular da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-Bauru). Doutora e mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com pós-doutorado na Universidad de Alcalá, e graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba. Atua na Educação Especial e Inclusiva, com experiência na rede estadual como professora, diretora e supervisora. Desenvolve pesquisas, coordena projetos e convênios, orientando alunos, e trabalha pela formação de professores e pela construção de práticas mais inclusivas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9928758732344366>

Este livro reúne os capítulos originados das disciplinas que compuseram o curso, sistematizando conhecimentos, experiências e reflexões que emergiram ao longo da formação. Os textos aqui apresentados abordam temas centrais para a efetivação do Coensino como estratégia de inclusão escolar, promovendo o diálogo entre teoria e prática, em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A primeira edição do curso, ofertada em 2025, superou as expectativas: apesar da previsão inicial de 450 vagas, 500 professores concluíram a formação, com um total de 591 matrículas e 1.194 inscritos. Esses números revelam não apenas o interesse da comunidade escolar, mas também a urgência de ações formativas voltadas à efetivação de práticas inclusivas.

Diante do exposto, esperamos que esta obra contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito à diversidade e a construção de uma escola pública mais acessível e acolhedora para todos.

Ketilin Mayra Pedro

