

GONZAGUINHA POD: UM PODCAST QUE DÁ VOZ À INCLUSÃO, COM PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

ALMEIDA, Grasielli Aparecida de¹
LOPES, Guilherme Augusto Hilário²

RESUMO: O presente artigo analisa a concepção e a execução do Gonzaguinha POD, um podcast educativo produzido durante a Semana da Inclusão (2024) em uma escola pública de Brusque-SC, protagonizado por uma aluna do 6.º ano com PAEE, TDAH/TOD e com mediação de monitora de inclusão. Com base na inclusão escolar como garantia de direitos, no enfrentamento ao capacitismo e no potencial do letramento midiático para ampliar a voz discente e seu sentimento de pertencimento, realizou-se um estudo qualitativo exploratório, com entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. Para isso, foi obtido o consentimento livre e esclarecido de AEE, docentes, monitoras, bibliotecário, professora de Teatro, professora de Libras e merendeiras. Os materiais foram submetidos à análise temática indutiva. Os resultados indicam que o podcast é um dispositivo de escuta ativa que possibilita a visibilização de práticas inclusivas, com centralidade no vínculo afetivo e na colaboração entre AEE, docentes e famílias. A organização didático-pedagógica ancorada no PEI favoreceu respostas ao TDAH/TOD como a estruturação de tarefas, o ensino de autorregulação e o manejo preventivo de conflitos, enquanto Libras e artes ampliaram participação e pertencimento. O uso crítico de mídias reforçou o letramento midiático e tensionou as expectativas capacitistas. Conclui-se que produções midiáticas escolares, mediadas criticamente e articuladas ao planejamento colaborativo, fortalecem a participação estudantil e a cultura inclusiva, com implicações para protocolos, formação por função e monitoramento contínuo. Reconhecem-se, no entanto, os limites de um único contexto e a impossibilidade de generalização.

Palavras-chave: inclusão; podcast; capacitismo; escola; alfabetização; midiática.

RESUMEN: Este artículo analiza la concepción y la ejecución del Gonzaguinha POD, un pódcast educativo producido durante la Semana de la Inclusión (2024) en una escuela pública de Brusque-SC, protagonizado por una alumna de 6.º año (PAEE, TDAH/TOD) con mediación de una monitora de inclusión. Desde el enfoque de la inclusión escolar como garantía de derechos, el enfrentamiento al capacitismo y el potencial de la alfabetización mediática para ampliar la voz

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIFEBE, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da UNIFEBE. E-mail: grasielli.almeida@unifebe.edu.br

2 Cientista social e historiador, mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE e no Colégio UNIFEBE. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da UNIFEBE. Pesquisador do Grupo de pesquisa em Cidadania e Direitos Humanos, vinculado ao LACEDH/UNIFEBE, e do Núcleo de Estudos da Tecnociência (NET/FURB). E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

estudiantil y el sentido de pertenencia, se realizó un estudio cualitativo exploratorio con entrevistas semiestructuradas (audio, consentimiento informado) a AEE, docentes, monitoras, bibliotecario, profesoras de Teatro y de Libras, y merenderas; el material se sometió a análisis temático inductivo. Los resultados muestran el pódcast como dispositivo de escucha activa y visibilización de prácticas inclusivas, con centralidad del vínculo afectivo y de la colaboración escuela-familia-AEE; el PEI orientó respuestas al TDAH/TOD y Libras y las artes ampliaron la participación. Se concluye que producciones mediáticas escolares, mediadas críticamente y articuladas a una planificación colaborativa, fortalecen la participación estudiantil y la cultura inclusiva; se reconocen límites de contexto único y no generalización.

Palabras clave: *inclusión; pódcast; capacitismo; escuela; alfabetización mediática.*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio fundamental para garantir o direito à educação de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo o pertencimento no ambiente educacional. A escola pública, como espaço de formação cidadã, deve promover práticas que valorizem a diversidade e rompam com barreiras atitudinais e capacitismo. Em 2024, uma iniciativa inovadora foi desenvolvida na Escola de Educação Básica Padre Luiz Gonzaga Steiner (rede pública de Brusque-SC): a criação de um podcast sobre inclusão escolar, idealizado por uma monitora de inclusão e por sua aluna do 6.º ano (12 anos), diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). As mídias digitais moldam identidades e relações contemporâneas, reforçam a pertinência de dar voz ao discente em iniciativas escolares. Como sintetizam Rossi *et al.* (2025), as redes sociais digitais influenciam e atuam na construção da identidade, a percepção que temos de nós e dos outros.

Uma escola inclusiva não se limita a adaptar espaços e conteúdos, mas se compromete com a transformação de suas práticas, reconhecendo a diversidade como parte importante do processo educativo. De acordo com Neto *et al.* (2018), a educação inclusiva exige uma ruptura com os valores da educação tradicional, demandando a criação de políticas e a reestruturação do sistema escolar. Para que isso ocorra, é preciso transformar um modelo educacional que ainda se mantém excludente e voltado a um padrão histórico de normalidade. Nesse sentido, a educação inclusiva propõe uma perspectiva pedagógica pautada na equidade, no reconhecimento das diferenças e na construção de práticas que assegurem o direito de todos à aprendizagem. Nesse contexto, Franco *et al.* (2007) pontuam que o conceito de equidade intraescolar deve ser compreendido em conjunto com a eficácia escolar, pois o cenário ideal ocorre quando práticas pedagógicas promovem simultaneamente o aumento do desempenho médio dos alunos e uma distribuição mais equilibrada desses resultados na mesma escola. Dessa forma, medidas que visam à equidade e à eficácia atuam de maneira integrada, beneficiando o aprendizado coletivo e individual.

A efetivação da inclusão em sala de aula e nos demais espaços escolares depende, em grande medida, da atuação do segundo professor ou do monitor. Esse profissional exerce um papel de mediação fundamental ao auxiliar na adaptação de atividades, no acompanhamento individualizado e no apoio à

participação dos alunos com necessidades específicas. Como destaca Santos (2023, p. 24), “[...] o papel do auxiliar que, como o nome diz, auxilia o docente em seu papel de educar e cuidar, em um trabalho coletivo e colaborativo, compreendendo seu papel”. Esse apoio contribui para minimizar as barreiras de aprendizagem, assegurando oportunidades reais de desenvolvimento para todos.

Para que o processo de inclusão se concretize efetivamente no cotidiano escolar, é imprescindível a construção de vínculos sólidos entre educadores e estudantes. A relação entre professor e aluno deve ir além da mera transmissão de conteúdos, envolvendo uma conexão emocional que favoreça a construção de um ambiente de aprendizado saudável e seguro.

Nesse contexto, Codo e Gazzotti (1999) ressaltam que a afetividade se configura como uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de promover segurança emocional, engajamento e motivação. Essa relação afetiva facilita o processo de aprendizagem, pois permite que os alunos se sintam reconhecidos e respeitados em suas individualidades. Quando os educadores se mostram disponíveis para estabelecer esses vínculos, criam um espaço de confiança, no qual os alunos se sentem mais seguros para expressar suas dificuldades e superá-las.

Ao se sentir acolhido, o estudante tende a demonstrar maior disposição para enfrentar os desafios do ambiente escolar e ampliar suas possibilidades de aprendizagem. Esse processo é ainda mais relevante no contexto da inclusão, pois contribui para que a escola seja, de fato, um lugar onde todos possam se desenvolver, independentemente de suas limitações. Do mesmo modo, fortalecer os laços afetivos entre educadores e alunos é fundamental para que o sentimento de pertencimento se torne uma realidade palpável e não apenas uma ideia abstrata. Além disso, essa abordagem afetiva contribui para o fortalecimento da cooperação, pois um ambiente de confiança e respeito facilita o trabalho em grupo e o aprendizado colaborativo. Em última análise, a afetividade se transforma em um alicerce indispensável para uma educação inclusiva de qualidade, na qual a individualidade de cada aluno é respeitada e sua participação é efetivamente valorizada.

Por fim, destaca-se a importância do protagonismo dos alunos com deficiência e transtornos no contexto escolar. Conceder-lhes voz e espaço de expressão significa reconhecer suas potencialidades e combater estereótipos que, historicamente, limitaram sua participação. Considera-se essencial que o estudante assuma o papel de protagonista em sua formação, o que requer compreender a relevância do letramento informacional e utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de maneira eficiente como recurso inovador para potencializar sua aprendizagem (Costa; Oliveira; Gomes, 2021). Quando os estudantes são incentivados a ocupar posições de destaque, a compartilhar suas experiências e a contribuir ativamente para a vida escolar, a inclusão se torna mais significativa e transformadora.

Nesse sentido, a criação de um podcast sobre inclusão escolar surge como uma iniciativa inovadora entre a monitora e sua aluna, que não apenas amplia o debate sobre o tema, mas também oferece visibilidade aos sujeitos historicamente silenciados, o que promove consciência crítica e fortalece a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Ao mesmo tempo, é preciso considerar a ambivalência desse ecossistema: embora ampliem a expressão e o pertencimento, “as redes também geram pressões que afetam o bem-estar emocional” (Rossi et al., 2025, p. 192).

2 TDAH E TOD NO CONTEXTO ESCOLAR

Carvalho (2025) aponta que os transtornos do neurodesenvolvimento, como TDAH, TEA e TOD, têm sido cada vez mais identificados nas escolas, o que evidencia a necessidade de preparo das instituições de ensino para lidar com essa realidade. Essas condições influenciam diretamente a aprendizagem, o comportamento, a socialização e a participação dos alunos, tornando essenciais adaptações pedagógicas, suporte multidisciplinar e uma postura sensível por parte dos profissionais da educação.

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que se manifestam em diferentes contextos da vida do indivíduo. Como aponta o DSM-5 (*American Psychiatric Association*, 2023, p. 36), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por uma combinação de desatenção, desorganização e hiperatividade-impulsividade, cujos efeitos se manifestam de forma prejudicial e desproporcional ao nível de desenvolvimento da criança:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. A desatenção e a desorganização estão relacionadas à incapacidade de permanecer em uma única tarefa, a aparentar não ouvir e à perda de materiais necessários para alguma tarefa em níveis inconsistentes com a idade ou com o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou para o nível de desenvolvimento. Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos geralmente considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional.

Crianças e adolescentes com TDAH podem apresentar dificuldades para manter o foco em atividades que exigem esforço mental contínuo, tendência a se distrair facilmente, inquietação motora e tomada de decisões impulsivas. O TDAH impacta diretamente a forma como o estudante organiza suas atividades, administra o tempo e responde às demandas escolares.

O TOD caracteriza-se por um padrão recorrente de comportamentos de oposição, desafio às regras e atitudes hostis em relação a figuras de autoridade, como professores e familiares. Sobre esse tipo de comportamento, a *American Psychiatric Association* (2023, p. 523) descreve: “A característica essencial do transtorno de oposição desafiante é um padrão frequente e persistente de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou de índole vingativa.” Entre suas principais manifestações estão a recusa frequente de seguir instruções, a tendência a questionar ou desafiar normas. Trata-se de um transtorno que exige compreensão e estratégias pedagógicas específicas, uma vez que o ambiente escolar pode ser tanto um espaço de conflito quanto de mediação e desenvolvimento socioemocional.

Em relação à aprendizagem, Carvalho (2025) destaca que é essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas inclusivas, investam na formação continuada dos professores e estabeleçam parcerias com profissionais da saúde e familiares, a fim de identificar precocemente os sinais de transtornos do neurodesenvolvimento e implementar intervenções eficazes. A oferta de suporte adequado contribui significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico e do bem-estar dos alunos. Sabe-se que tanto o TDAH quanto o TOD podem gerar impactos significativos no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioeducacional. A dificuldade em manter a atenção e organizar tarefas pode resultar em baixo rendimento, esquecimento frequente de conteúdos e maior necessidade de reforço pedagógico. As características do TOD podem comprometer a relação com professores e colegas, dificultando a participação em atividades coletivas e a construção de vínculos afetivos, essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

Conforme o Quadro 1, distinguem-se as características clínicas descritas pelo DSM-5 (*American Psychiatric Association, 2023*) e seus desdobramentos pedagógicos, organizados em impactos observáveis e respostas de manejo.

Quadro 1 - Características de TDAH/TOD, impactos escolares e possíveis respostas pedagógicas

Transtorno	Características clínicas (descrição – DSM-5-TR)	Impactos escolares (observáveis)	Respostas pedagógicas (estratégias, manejo, mediação)
TDAH	Padrões persistentes de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade desproporcionais ao nível de desenvolvimento.	Quedas de desempenho em tarefas longas e não estruturadas. Esquecimento de materiais/deveres; gestão de tempo precária	Estruturação do ambiente e da tarefa: instruções curtas e sequenciadas; objetivos visíveis; rotinas/cronogramas visuais. Parcelamento de atividades e tempo extra para conclusão. Pistas visuais e auditivas (<i>checklists, timers</i>). Ensino de autorregulação (pausas programadas, técnicas de de-escalation, organização de materiais). Reforço positivo imediato e feedbacks frequentes. Avaliação flexível (formas variadas de resposta). PEI/Plano de Suporte articulado com AEE e família.
	Dificuldade de manter foco, seguir rotinas, organizar materiais/tarefas; inquietação e impulsividade.	Maior taxa de erros por distração; interrupções/impulsividade e em interações.	

Transtorno	Características clínicas (descrição – DSM-5-TR)	Impactos escolares (observáveis)	Respostas pedagógicas (estratégias, manejo, mediação)
TOD	<p>Padrão frequente e persistente de humor raivoso/irritável, comportamento questionador/desafiante e/ou índole vingativa frente a figuras de autoridade.</p> <p>Pode coexistir com TDAH.</p>	<p>Conflitos recorrentes com regras/limites; oposição a instruções.</p> <p>Risco de escalada em situações de frustração; ruptura de rotinas. Prejuízos em convivência, participação e clima de sala.</p>	<p>Mediação e manejo de conflitos com foco em prevenção (identificação de gatilhos, sinais precoces, análise funcional do comportamento).</p> <p>Regras claras e consistentes, combinadas com a turma; contratos de sala. Rotinas previsíveis + transições anunciadas.</p> <p>Escolhas controladas (duas alternativas aceitáveis) para reduzir oposição. Linguagem neutra e descrições de comportamento (evitar rotulagem moral).</p> <p>Planos de crise graduais (de-escalation, espaço de regulação, adulto de referência).</p> <p>Ensino explícito de habilidades socioemocionais (automonitoramento, resolução de problemas).</p> <p>Articulação com AEE/serviços da rede quando necessário.</p>

Notas: TDAH e TOD podem coocorrer; o quadro não substitui avaliação

Fonte: elaborado pelos autores com base em American Psychiatric Association (2023); Carvalho (2025); Braz-Aquino; Ferreira; Cavalcante (2016); Silva (2012); Mantoan (2003); Machado; Bello; Capellini (2022).

O Quadro 1 articula três planos: a descrição clínica (DSM-5-TR) de TDAH/TOD, seus efeitos observáveis na escola e as respostas pedagógicas correspondentes. No TDAH, desatenção, desorganização e hiperatividade/impulsividade costumam aparecer como queda de desempenho em tarefas longas, esquecimentos e impulsividade; a resposta mais efetiva é estruturar o ensino (instruções curtas, parcelamento, rotinas e pistas visuais), ensinar autorregulação, oferecer reforços/*feedbacks* frequentes e prever avaliação flexível, formalizando no PEI em diálogo com AEE/família.

No TOD, oposição/irritabilidade se traduzem em conflitos com regras e rupturas de rotina; a resposta exige prevenção e consistência (regras coconstruídas, rotinas previsíveis, escolhas controladas, linguagem descritiva), de-escalation com o plano de crise e ensino de habilidades socioemocionais, articulando a rede quando necessário. Como há coocorrência possível, as intervenções se somam; recomenda-se monitorar indicadores simples (tempo em tarefa, incidentes) e ajustar. O quadro orienta a prática pedagógica e não substitui avaliação clínica.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo, quanto à abordagem, caracterizou-se como qualitativo, com objetivo exploratório, baseado em entrevistas e relatos. O principal objetivo da ação foi conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da inclusão, dando visibilidade às práticas inclusivas já existentes e estimulando reflexões sobre o papel de cada um na construção de uma escola para todos. Além disso, a atividade buscou fortalecer a autonomia e o protagonismo dos estudantes públicos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), representados na figura da estudante, incentivando sua participação ativa em um projeto coletivo.

O planejamento da ação pode ser ancorado no Plano Educacional Individualizado (PEI), entendido como dispositivo que articula objetivos, estratégias, responsabilidades e avaliação contínua em perspectiva colaborativa entre docentes, família, AEE e demais serviços da rede (Machado; Bello; Capellini, 2022). A opção pelo podcast também se alinha à perspectiva de Rossi *et al.* (2025), para quem iniciativas mediadas por mídias digitais, quando articuladas à alfabetização midiática, favorecem o uso consciente e saudável das plataformas; nesse enquadre, a mediação crítica potencializa processos de inclusão ao ampliar voz, participação e pertencimento de estudantes, em especial do público do AEE (Rossi *et al.*, 2025).

Segundo Bittencourt e Albino (2017), a escassez de conhecimentos e de capacitação da comunidade escolar no uso de mídias digitais constitui um desafio relevante para a sociedade e para as instituições de ensino, podendo dificultar a utilização adequada das tecnologias disponíveis nos processos de ensino e aprendizagem. No contexto da educação especial e inclusiva, essa realidade também se evidencia, uma vez que ainda existem diversas barreiras e dificuldades relacionadas às adaptações e ao uso de mídias digitais no ambiente escolar.

Diante desse cenário, tornou-se evidente a necessidade de desenvolver uma proposta que integrasse as tecnologias digitais no processo de inclusão, promovendo a participação efetiva de todos os estudantes. A metodologia envolveu a criação e execução de um podcast educativo, considerando a relevância de se focar nos avanços técnicos de uma ferramenta e refletir sobre os impactos que ela tem no contexto social em que está inserida (Freire, E., 2011).

O podcast foi denominado “Gonzaguinha POD” e foi planejado em conjunto pela monitora de inclusão e pela aluna. Foi criada uma logomarca para o podcast, utilizando cores variadas e múltiplas mãos, simbolizando a inclusão e a diversidade presentes no ambiente escolar (Figura 1).

Figura 1 – Logomarca Gonzaguinha POD



Fonte: os autores (2024)

Durante o mês de julho de 2024, foram realizados encontros para roteirização, escolha dos entrevistados e ensaios com a aluna, que assumiu o papel de entrevistadora. Os convidados foram profissionais da escola: professoras, monitoras de inclusão e merendeiras, que trouxeram suas perspectivas e experiências sobre a inclusão. A gravação foi realizada com o apoio de recursos tecnológicos simples (celular, microfone e programa de edição), respeitando o ritmo e as necessidades da estudante. O podcast foi apresentado à comunidade escolar na última semana de agosto de 2024. Durante a “Semana da Inclusão” realizada na escola, a aluna produziu um cartaz, durante seu atendimento no AEE, que foi apresentado à escola durante a exibição do podcast (Figura 2).

Figura 2 – Cartaz elaborado pela aluna



Fonte: os autores (2024).

Segundo Coelho (2010), a escola, como instituição social, tende a adotar práticas marcadas pela seletividade, buscando padronizar os sujeitos de acordo com os determinados referenciais. No entanto, esse movimento acaba por excluir aqueles que, por diversas razões, não se encaixam ou resistem a esse processo de homogeneização.

É fundamental destacar que, para assegurar o pleno respeito aos direitos e à autonomia das participantes, o estudo seguiu rigorosamente todos os critérios éticos estabelecidos, incluindo a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes. O TCLE é um instrumento essencial, pois não apenas formaliza o compromisso ético da pesquisa, mas também garante que as participantes tenham plena compreensão de todos os aspectos do estudo. Isso inclui os procedimentos a serem realizados, os potenciais riscos e desconfortos, os possíveis benefícios e, sobretudo, os direitos que elas têm durante a pesquisa. Dessa forma, o TCLE possibilita que as participantes tomem uma decisão verdadeiramente autônoma e informada sobre a sua participação, livre de pressões externas e com consciência clara dos impactos que sua participação pode acarretar. Como ressaltam Goldim *et al.* (2003), esse processo é um pilar fundamental para garantir a integridade e a transparência no relacionamento entre pesquisador e participantes, criando um ambiente de confiança e respeito mútuo. Utilizou-se o roteiro semiestruturado; as entrevistas foram registradas em áudio e submetidas à análise temática indutiva, preservando o anonimato dos depoentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a realização do podcast, a escolha dos entrevistados considera o envolvimento direto ou indireto dos profissionais com o processo de inclusão na escola. Foram convidados dez participantes que desempenham papéis diversos e estratégicos nesse contexto: pedagogas do primeiro e do quarto ano, uma monitora recém-graduada em Psicologia, uma monitora com formação em Pedagogia, a professora de teatro, a professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras), duas merendeiras com longa trajetória na escola e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As entrevistas foram guiadas pela aluna responsável, com a mediação da monitora do projeto, garantindo clareza na condução das perguntas e suporte quando necessário. Essa dinâmica permitiu que cada entrevistado compartilhasse suas experiências, percepções e práticas relacionadas à inclusão escolar, destacando diferentes perspectivas e contribuições no ambiente educativo.

As entrevistas realizadas durante a gravação para a Semana da Inclusão trouxeram diferentes olhares sobre a realidade da inclusão escolar na escola. Com base nas entrevistas, foram estruturados trechos que dialogam diretamente com os objetivos e a proposta do podcast, evidenciando a colaboração dos diversos profissionais da escola para a construção de um ambiente inclusivo, participativo e sensível às necessidades de todos os alunos.

A professora do AEE relatou que na época, a escola contava com um total de 50 alunos no atendimento do AEE, no entanto, apenas 34 deles frequentavam o atendimento. Quando indagada sobre como era a colaboração do AEE com os professores e os profissionais da escola, ela nos contou que “está sempre em sala, conversando com o regente e perguntando qual a dificuldade que ele tem com cada aluno. E, com os monitores, de vez em quando, realizam reuniões, para saber qual a dificuldade do aluno e o seu envolvimento com o professor e com o monitor”.

Quando questionada sobre sua visão pessoal sobre a inclusão, a professora destacou que a educação sem inclusão não pode ser considerada educação, pois cada pessoa possui formas próprias de aprender, agir e se comportar. Para ela, a inclusão ocorre quando todos trabalham juntos, possibilitando não apenas o aprendizado, mas também o crescimento pessoal e coletivo, garantindo oportunidades que refletem na vida presente e futura de cada estudante. O que Brandão e Ferreira (2013) reforçam é que a inclusão busca assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas características ou diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e vivenciem experiências significativas.

A professora intérprete de Libras ressaltou os avanços na comunicação do aluno surdo M.V., que, mesmo em processo inicial de aquisição da Libras, já consegue interagir com os colegas em sala de aula. Ela destacou o interesse das crianças em aprender a língua de sinais e defendeu a presença da Libras no currículo escolar, desde a Educação Infantil, como forma de efetivar a inclusão. Com base nessa fala, destaca-se que em janeiro de 2001, a Lei Federal n.º 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação que, em seus objetivos e metas, destaca:

[...] a implantação, em cinco anos, e generalizar em dez anos o ensino da língua brasileira de sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o país. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área (Brasil, 2001).

Apesar dos avanços conquistados, a implementação e a expansão da proposta ainda enfrentam desafios relevantes, como a insuficiência de recursos financeiros, a resistência de determinadas redes de ensino, a escassez de professores qualificados em Libras e as desigualdades regionais no acesso à educação.

A monitora recém-graduada em Psicologia relatou sua trajetória ao acompanhar uma aluna com TEA nível 3 e comorbidades, revelando os desafios enfrentados diante das limitações da estrutura escolar. Ela destacou a importância da presença de psicólogos nas escolas para apoiar alunos, professores, gestores e toda a equipe, defendendo que a inclusão deve ser pensada de maneira coletiva e natural, sem que se torne algo distante da realidade escolar.

Como afirmam Braz-Aquino Ferreira (2016), o psicólogo escolar, ao compreender o seu papel e como desempenhá-lo, pode atuar como um importante agente transformador, promovendo o respeito às diferenças, fortalecendo a inclusão e desenvolvendo um trabalho integrado com os demais profissionais da escola.

A monitora em formação em Pedagogia compartilhou que, embora seu maior desafio tenha sido atuar com um aluno autista nível 3 e não verbal, a experiência trouxe aprendizado diário. Para ela, a inclusão só ocorre plenamente quando toda a comunidade escolar se une, sem julgamentos, acolhendo e apoiando os profissionais e os estudantes. Silva (2012) postula que a escola inclusiva pressupõe práticas pedagógicas baseadas na colaboração entre todos os atores da comunidade escolar, reconhecendo que o trabalho conjunto é essencial para garantir respostas mais adequadas às necessidades dos alunos.

A escola inclusiva ultrapassa a noção de mera inserção física de estudantes com deficiência no espaço escolar, propondo uma mudança estrutural, pedagógica e cultural que valorize as diferenças como potencial de aprendizagem. Conforme Mantoan (2003), a inclusão pressupõe a reconstrução da escola a partir do reconhecimento da diversidade, de modo que todos os alunos possam aprender juntos.

A professora de teatro destacou que as artes fortalecem a autoestima e promovem a aceitação das diferenças, pois, no palco, todos os alunos são valorizados. Para ela, as peças inclusivas têm forte impacto na comunidade escolar, porque quando a mensagem vem de criança para criança, a inclusão é vivida com naturalidade. O teatro, como linguagem simbólica e coletiva, contribui não apenas para a formação artística dos alunos, mas também para a construção de uma cultura escolar mais empática, participativa e inclusiva. Cavassin (2008) reforça que o ensino do teatro deve proporcionar ao aluno a vivência da arte não apenas como um produto cultural massificado, mas também como uma experiência estética, sensível e cognitiva, alinhada aos princípios de uma educação teatral que valorize a reflexão, a expressão e o desenvolvimento integral do estudante.

As merendeiras, com longa trajetória na escola, trouxeram um olhar afetivo, relataram histórias marcantes de alunos que acompanharam ao longo dos anos. Elas reforçaram que a inclusão também se faz no cuidado cotidiano, como no momento das refeições, porém apontaram desafios quanto à adaptação de cardápios específicos. Sabe-se que, como afirma Lima (2016), o refeitório escolar deve ser compreendido não apenas como um local de alimentação, mas também como um espaço educativo, cujo principal objetivo é oferecer refeições saudáveis, seguras e nutricionalmente equilibradas, promovendo também a experimentação e o desenvolvimento de hábitos alimentares conscientes entre os alunos.

As professoras do 1.º e do 4.º ano destacaram que a inclusão é um direito, mas requer condições adequadas, como turmas menores, espaços de acolhimento e suporte profissional. Elas defenderam que o papel da escola é preparar os alunos para a vida, acreditando em suas potencialidades e estimulando cada habilidade, enquanto também preparam a sociedade para respeitar e compreender as diferenças.

A escola atua como um espaço de socialização e conscientização, preparando a comunidade para compreender, aceitar e respeitar as diferenças, promovendo valores de empatia, equidade e inclusão. Contribuindo tanto para o desenvolvimento pessoal dos alunos quanto para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante. Destacaram também a importância de buscar mais conhecimento com relação aos alunos com deficiências e, como Neto *et al.* (2018) pontuam, as demandas dos professores devem ser atendidas pelos poderes públicos, pois é responsabilidade do Estado garantir recursos financeiros, decisões políticas adequadas e a oferta de ensino de qualidade para todos. Para isso, é fundamental investir na formação e qualificação dos educadores, ampliar e diversificar a equipe de educação especial e revisar os modelos de intervenção na comunidade escolar, de modo a atender às necessidades de suporte pedagógico, orientação e apoio psicológico dos profissionais.

As pedagogas destacaram a importância da colaboração entre familiares e educadores para que a inclusão ocorra nos espaços escolares. Quando familiares se envolvem no processo educativo, compartilhando informações sobre necessidades, interesses e progressos das crianças, criam-se condições para que a escola planeje estratégias pedagógicas mais adequadas e individualizadas. Como afirmam Carvalho *et al.* (2021), a inclusão escolar só se torna efetiva quando há engajamento simultâneo da família e da escola, estabelecendo uma relação de colaboração mútua marcada por trocas de informações, diálogo aberto e afetivo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a participação plena dos alunos.

Por fim, a aluna protagonista do projeto apresentou um depoimento emocionante ao relatar que, muitas vezes, foi rejeitada por ser diferente, mas que encontrou acolhimento na escola. Sua mensagem foi clara: a empatia deve guiar as relações, pois ninguém gosta de se sentir sozinho ou excluído. O relato da aluna ilustra de maneira concreta a importância das práticas inclusivas discutidas ao longo do podcast. Ao compartilhar sua experiência de rejeição por ser diferente e, ao mesmo tempo, o acolhimento recebido na escola, ela nos mostra como a inclusão não é apenas uma política ou prática pedagógica, mas também uma vivência real que transforma a experiência escolar do indivíduo. Ela reforçou que a empatia deve ser o guia das relações interpessoais, destacando a necessidade de ambientes educativos nos quais todos os alunos se sintam valorizados e pertencentes à comunidade escolar.

De forma geral, as falas revelaram que a inclusão escolar é construída diariamente, no acolhimento, no respeito e na colaboração entre todos os membros da comunidade. A criação do podcast inclusivo deu visibilidade a essas experiências e vozes, fortalecendo a conscientização sobre a importância de uma escola que não apenas receba, mas valorize cada estudante em sua singularidade. A participação de professores, monitores, funcionários e alunos mostrou que a inclusão não é responsabilidade de um único setor, mas um compromisso coletivo capaz de transformar a escola em um espaço de pertencimento e cidadania. Essa vivência mostrou-se enriquecedora tanto para a estudante quanto para a comunidade escolar, associando diretamente os conceitos teóricos de inclusão, respeito à diversidade e construção de uma cultura escolar acolhedora e mostrando que ações concretas no cotidiano da escola podem efetivar a participação e o pertencimento de cada estudante.

A apresentação do podcast por uma aluna público-alvo da educação especial (PAEE) representou uma importante ruptura com práticas capacitistas ainda presentes no contexto escolar. Segundo Vendramin (2019), o capacitismo refere-se à forma como as pessoas com deficiência são percebidas socialmente, partindo da suposição de que suas características corporais as tornam, de maneira natural, menos capazes em comparação aos demais indivíduos. Ao assumir o papel de apresentadora, a aluna ocupou um espaço de visibilidade e escuta, tradicionalmente negado a esses sujeitos. Demonstrando engajamento, desenvolveu habilidades de comunicação e organização, além de fortalecer sua autoestima, adquirindo vínculos de confiança, respeito e segurança emocional. Por meio de uma relação baseada na confiança, no respeito e na escuta sensível, foi possível criar um ambiente seguro e acolhedor, no qual a estudante se sentiu encorajada a participar ativamente e expressar suas ideias.

Paulo Freire (1999) destaca que a afetividade tem papel essencial na prática educativa, sendo fundamental reconhecer a importância dos sentimentos e das emoções no processo de ensino-aprendizagem. Essa ação contribuiu para desconstruir estereótipos e reforçou a importância de criar oportunidades reais de participação, nas quais as diferenças não sejam vistas como limitações, mas como parte da diversidade humana que enriquece os ambientes educacionais. Por fim, houve expressiva participação dos alunos no evento de apresentação na quadra da escola onde foram exibidos os episódios para os alunos e funcionários, evidenciando a relevância do projeto como ferramenta de sensibilização e diálogo sobre inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o Gonzaguinha POD se constituiu em recurso pedagógico eficaz para ampliar a voz e qualificar a escuta de sujeitos diretamente implicados na inclusão, articulando escola, AEE e comunidade. O podcast operou como dispositivo de mediação que favorece a participação estudantil, circulação de saberes práticos e produção de sentidos sobre convivência, diversidade e direitos.

O protagonismo de uma aluna do 6.º ano (PAEE, TDAH/TOD) na condução dos episódios rompeu expectativas capacitistas e demonstrou que a centralidade discente não é adorno, mas condição para uma inclusão significativa. Ao oferecer lugar de fala e escuta qualificada, a experiência deslocou a lógica assistencialista para uma perspectiva de agência estudantil e corresponsabilidade institucional.

As narrativas analisadas convergem para a importância dos vínculos afetivos, da mediação do monitor/segundo professor e da colaboração interprofissional, em diálogo permanente com as famílias. Quando ancoradas em planejamento individualizado (PEI), essas dimensões se traduzem em respostas pedagógicas objetivas, estruturação de tarefas, ensino de autorregulação e manejo preventivo de conflitos, especialmente relevantes diante de perfis como TDAH/TOD. A presença de Libras e de linguagens artísticas ampliou a participação e o sentido de pertencimento, fortalecendo o clima escolar.

Do ponto de vista operacional, a experiência indica caminhos factíveis para políticas e práticas: institucionalizar o PEI como eixo de planejamento e acompanhamento articulado ao AEE e às famílias; consolidar protocolos de comunicação e manejo (regras coconstruídas, transições anunciadas, estratégias de de-escalada e plano de crise); assegurar acessibilidade comunicacional aos produtos

(transcrições, legendas e, quando possível, janela de Libras); promover formação continuada por função (docentes, monitoras/es, equipe de apoio e gestão) com foco em neurodesenvolvimento, autorregulação e mediação; e monitorar indicadores simples de progresso (tempo em tarefa, participação, incidentes e autoeficácia) para retroalimentar o ciclo pedagógico.

Reconhecem-se limites de escopo, tratou-se de estudo qualitativo em uma única escola, com amostra intencional e possível viés de desejabilidade social, que impedem inferências populacionais. Pesquisas futuras podem ampliar o recorte para múltiplas escolas, incorporar avaliações pré-pós e acompanhar efeitos longitudinais sobre clima escolar, participação e aprendizagem, além de explorar métricas específicas de letramento midiático.

Portanto, quando mediado criticamente e articulado ao planejamento colaborativo, o podcast converte a inclusão em prática cotidiana: fortalece pertencimento, aprofunda letramento midiático e contribui para uma cultura escolar mais humana, acolhedora e democrática.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION, American Psychiatric. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR**: Texto Revisado. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2023. E-book.

Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786558820949/>.

Acesso em: 19 ago. 2025.

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 205-214, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 487-502, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/RdYKyf485LtXLGjN6n5yKtn/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRAZ-AQUINO, Fabíola de Sousa; FERREIRA, Ingrid Rayssa Lucena; CAVALCANTE, Lorena de Almeida. Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 255-266, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/jxXzzcs9QhKWRJHgQYNgV4q/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 ago. 2025.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de; PEREIRA, Pedro Carlos; GONÇALO, Camilla Viana de Souza; ANCHIETA, Gabrielle Oliveira dos Santos. TEA, família e escola - Trabalho em conjunto, relação empática. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S.], v. 10, n. 15, p. e136101522820, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/22820>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CARVALHO, Marta Régia Pereira. Transtornos do neurodesenvolvimento e o desempenho escolar: Uma revisão sobre o papel da escola na identificação e apoio ao aluno. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S.], v. 11, p. 415-425, 2025. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/383>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/1624>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999. Disponível em: https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/gepe/materiais/educacao_carinho_trabalho.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão escolar. In: KELMAN, Celeste Azulay; ALBUQUERQUE, Diva; BARBATO, Silvine (Coord.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 55-71.

COSTA, Gercimar Martins Cabral; OLIVEIRA, Mayllon Lyggon; DE AQUINO GOMES, Suely Henrique. Aprendizagem reflexiva: o aluno como protagonista em sua formação, um estudo teórico. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação** (2675-4681), v. 7, n. 3, p. 141-154, 2021.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intraescolares". **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, p. 277-298, 2007.

FREIRE, Eugênio Paccelli. O podcast como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 195-206, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOLDIM, José Roberto et al. O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 49, p. 372-374, 2003.

LIMA, Rui Matias. Orientações sobre ementas e refeitórios escolares. **Medicine**, v. 95, n. 12, 2016. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/oere.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MACHADO, Andréa Carla; BELLO, Suzelei Faria; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Plano Educacional Individualizado - PEI e suas contribuições para inclusão escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. E-book. Disponível em: <https://fonoclinicainttegrar.com/imagens/Ebook%20-%20PEI%20%20Volume%201.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

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

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ROSSI, Emilly Larissa *et al.* OS IMPACTOS DAS REDES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE JUVENIL. **Revista de Direitos Humanos do LACEDH-UNIFE**, v. 3, n. 1, 2025.

SANTOS, Vanessa Bandeira dos. **O auxiliar como agente de inclusão**: uma proposta de ações formativas na Educação Infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2023.

SILVA, Maria Odete Emygdio Da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, n. 19, 10 abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/2845>. Acesso em: 22 ago. 2025.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3., 2019, Campinas, SP. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas, SP: UNICAMP/SOFIA, 2019. p.16-25. Disponível em: 4389-Texto do artigo-12010-1-10-20191214.pdf. Acesso em: 6 jul.2025.