



REVISTA DE
DIREITOS HUMANOS DO
LACEDH
UNIFEBE



Rosemari Glatz
Presidente da FEBE
Reitora da UNIFE

Sergio Rubens Fantini
Vice-Presidente da FEBE
Vice-Reitor e Pró-Reitor de
Administração da UNIFE

Sidnei Grippa
Pró-Reitor de Graduação

Edinéia Pereira da Silva
Pró-Reitora de
Pós-graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura

Coordenação Editorial
Arina Blum
Rosemari Glatz

Produção Editorial
Equipe da Editora UNIFE
Equipe da Pró-Reitoria de
Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura

Supervisão de Design
Arina Blum

Projeto Gráfico
Arina Blum
João Guilherme Cabral Marchi
Maria Alice Mattoso Camargo
Peterson Paulo Vanzueta

Diagramação
João Guilherme Cabral Marchi

Capa
João Guilherme Cabral Marchi

Revisão
Rosana Paza

Conselho Editorial da Revista UNIFE

Amilton Fernando Cardoso
Schirleni Ristow
Daíra Andréa de Jesus
Josely Cristiane Rosa
Ademar Kohler
Adriana Bina da Silveira
Alexssandra da Silva Fidelis
Ana Selma Moreira
André Luiz Avelino da Silva
André Luiz de Oliveira Braz
André Luiz Thieme
Anna Elisa Amaro da Silveira
Anna Lucia Martins Mattoso
Carla Piffer
Claudemir Marcolla
Claudia Furtado
Daniel Goulart
Danielle Mariel Heil
Edinéia Pereira da Silva
Edson Ristow

Elias Riffel
Everaldo da Silva
Fábio Schlickmann
Fernanda Analu Marcolla
Fernando Luis Merizio
Francisco Alberto Skorupa
Giselly Cristini Mondardo Brandalise
Grasiele Rosvadoski da Silva
Guilherme Augusto Hilário Lopes
Gustavo Angeli
Ildete Regina Vale da Silva
Jeisa Benevenuti
Joel Haroldo Baade
José Sérgio da Silva Cristóvam
Karol Diego Carminatti
Leonardo Ristow
Leilane Marcos
Luiz Fernando Ozawa
Marlina Oliveira Schiessl
Paulo César de Carvalho Jacó

Pollyanna Maria da Silva
Rafael Niebuhhr Maia de Oliveira
Raquel Schöning
Ricardo Henrique Hoffmann
Ricardo José Engel
Ricardo Vianna Hoffmann
Rogerio Adilson Lana
Rogerio Ristow
Ruy Samuel Espíndola
Sabrina Lehnen Stoll
Samantha Stacciarini
Shirlei de Souza Corrêa
Sidnei Grippa
Simoni Urnau Bonfiglio
Suy Mey Schumacher Moresco
Tamilly Roedel
Thiago dos Santos
Vandrea Amante Gabriel
Vivian Siffert Wildner

Comitê de Acessibilidade e Inclusão da UNIFEFE:

Trajетória, compromisso e construção de uma cultura institucional inclusiva

O Comitê de Acessibilidade e Inclusão da UNIFEFE surgiu como expressão do compromisso institucional com a promoção da equidade, do respeito à diversidade e da defesa dos direitos das pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas.

Tudo começou em outubro de 2014, com uma apresentação realizada em reunião de Reitoria, por mim (Alessandra M. Maestri Staack), que abordou os dispositivos legais e normativos vigentes na época sobre acessibilidade e inclusão, os eixos de acessibilidade, conceitos, ações já empreendidas na UNIFEFE, proposta de novas ações e, por fim, a sugestão de criação de um núcleo, programa ou comitê, que fosse responsável pelas ações institucionais de inclusão e integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica no âmbito da UNIFEFE.

Após essa apresentação, a Reitoria apoiou e incentivou a continuidade dos trabalhos para que fosse elaborada a Política de Inclusão e Acessibilidade da UNIFEFE, bem como instituiu o Comitê sugerido.

A constituição do Comitê de Acessibilidade e Inclusão no âmbito da UNIFEFE se deu no dia 13 de outubro de 2014, por meio da Portaria UNIFEFE n.º 96/14, com os seguintes membros (Alessandra Maria Maestri Staack – Presidente; Danubia de Oliveira; Flavia de Brito Souza; Jeisa Benevenuti; Marcellus de Oliveira Aguiar; Nathan Cristhian Corsi Zimmermann; Rafael Luiz Zen; e Raquel Maria Cardoso Pedroso).

No mesmo ano, eu e a Assistente Social da IES na época fomos visitar uma instituição coirmã da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), a UNISUL de Palhoça, que já tinha a política e esse serviço de atendimento aos acadêmicos com deficiência bem estruturado. Nessa visita fomos recepcionadas pela Coordenadora do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Inclusão (NAPI) da Unisul, que era bibliotecária de formação. Ela nos contou que seu envolvimento com a inclusão se deu quando um acadêmico deficiente visual chegou ao balcão da Biblioteca e disse que não tinha encontrado nenhum livro que ele pudesse ler na biblioteca da Universidade. Essa visita foi inspiradora e na volta já começamos a rabiscar a política da UNIFEFE.

No ano seguinte, no dia 4 de fevereiro de 2015, a Coordenadora do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Inclusão (NAPI) da Unisul participou da Formação Continuada Geral da UNIFE, palestrando para docentes e técnicos-administrativos da UNIFE sobre Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior.

Em 2015, no período de 24 a 28 de agosto, foi realizada a 1.^a Semana de Acessibilidade e Inclusão da UNIFE. Esse evento contou com uma programação bastante diversificada que contemplou momentos de discussão e debates, exposição de entidades ligadas às pessoas com deficiência do município e região, atividades práticas e de interação, apresentação de dança, entre outros. O evento foi prestigiado por acadêmicos e docentes dos diversos cursos da UNIFE e pela comunidade, além de profissionais da educação das redes públicas de ensino. Este importante evento foi incorporado ao Calendário Acadêmico da Instituição e, em 2025, foi realizada a sua 11.^a edição.

Já no ano de 2016, mais precisamente no dia 24 de agosto, o Conselho Universitário (CONSUNI) aprovou o Regulamento da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UNIFE, escrito a várias mãos e alinhado às políticas nacionais de inclusão, especialmente às normativas do Ministério da Educação e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que reforçam o direito à educação superior em condições de igualdade.

Desde sua constituição, o Comitê assumiu a função de acompanhar, propor e implementar ações que favoreçam a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal em todos os espaços acadêmicos e administrativos da instituição. Reunindo professores, técnicos administrativos, estudantes e representantes da comunidade, tornou-se um espaço colegiado de reflexão e ação, promovendo a transversalidade das políticas de inclusão no âmbito universitário.

Ao longo de sua trajetória, o Comitê coordenou importantes iniciativas, como a elaboração da política institucional de acessibilidade e inclusão, a proposição de adaptações arquitetônicas, a implementação de recursos de tecnologia assistiva, entre outras iniciativas. Por conta desse novo olhar da IES para com a acessibilidade e inclusão, novos serviços foram instituídos no âmbito institucional, como os serviços de atendimento psicológico e de acessibilidade e inclusão pedagógica, que levaram à constituição de uma comissão multidisciplinar interna de inclusão da pessoa com deficiência. Também se destacam as contribuições para a formação continuada de docentes e colaboradores, estimulando práticas pedagógicas inclusivas e o fortalecimento da cultura de respeito às diferenças.

Além disso, o Comitê tem desempenhado papel fundamental na interlocução entre a universidade e órgãos externos, participando de eventos voltados à inclusão educacional e social. Sua atuação possibilitou a ampliação de parcerias e projetos que consolidam a UNIFE como referência em acessibilidade e inclusão no ensino superior de Brusque.

Ao registrar a trajetória do Comitê de Acessibilidade e Inclusão, reconhece-se o empenho de todos os seus integrantes e da comunidade acadêmica em garantir que a universidade seja um espaço de pertencimento, aprendizagem e cidadania para todas as pessoas. Mais do que cumprir legislações, a história do Comitê traduz a missão institucional de educar para a vida, com ética, sensibilidade e compromisso social.

Atualmente o Comitê de Acessibilidade e Inclusão da UNIFE possui os seguintes integrantes: Quésia Cabral Martins (Presidente); Alessandra Maria Maestri Staack; Aline Bernardes de Souza; Aline Marques Medeiros da Silva; Ana Paula Santos Siqueira; João Batista Loz; Karol Diego Carminatti Baumgartner; Rosecler Ceratti Foletto; Ricardo Vianna Hoffmann; e Teodoro Pereira Filho.

Texto elaborado por

Alessandra Maria Maestri Staack

SUMÁRIO

A Evolução da Denominação da Pessoa com Deficiência em Documentos Legais Brasileiros e Internacionais	7
Ambientes Educacionais e Vulnerabilidade: Violência Contra Crianças com Deficiência nas Escolas Brasileiras	12
Gonzaguinha Pod: um Podcast que dá Voz à Inclusão, com Participação da Comunidade Escolar	31
Inclusão na Prática: Relatos de Experiências com o Uso do Tuxmath no Ensino Fundamental.....	47
O Cérebro Autista e as Adaptações Pedagógicas: um Olhar da Neurociência para Práticas Inclusivas.....	57
O Papel da Interseccionalidade na Compreensão da Deficiência: Gênero, Raça e Classe como Camadas de Exclusão.....	61
Os Impactos da Utilização de Tecnologia Assistiva no Ensino-Aprendizagem de Estudante com AME Tipo 1 no Atendimento Pedagógico Domiciliar: Investigação com Estudante e Colaboradores.....	79
Questões para um Ensino de Línguas Sensível à Infância e à Deficiência: Vivências no Curso Espanhol Acessível - <i>Mi Cariño</i> (2022-2024).....	97
Simpl-Ia: Utilizando Inteligência Artificial para Aprimorar a Avaliação Escolar de Alunos com Dificuldade de Leitura	121
Violência Escolar e Educação Especial: Percepções da Comunidade Escolar Sobre Segurança e Inclusão.....	136
Vivências do Estágio Supervisionado I: as Tecnologias Digitais no Desenvolvimento Social dos Alunos no 5º Ano do Ensino Fundamental.....	150

A EVOLUÇÃO DA DENOMINAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM DOCUMENTOS LEGAIS BRASILEIROS E INTERNACIONAIS

PEDROSO, Raquel Maria Cardoso

A trajetória histórica dos documentos legais que abordam a pessoa com deficiência no Brasil e em contextos internacionais evidencia transformações cruciais no modo como esse grupo social é reconhecido. De uma perspectiva inicialmente assistencialista e excludente, passa-se gradualmente para uma visão inclusiva, que valoriza os direitos humanos e a cidadania. A análise das Constituições, leis, resoluções e tratados permite compreender não apenas mudanças terminológicas, mas também de concepção e de compromisso do Estado e da sociedade.

Antes de 1978, o Brasil não possuía decretos, regulamentos estaduais ou municipais, sem qualquer normatização nacional clara. O atendimento a pessoas com deficiência ocorria majoritariamente por instituições filantrópicas e educacionais privadas, enquanto leis gerais de previdência ou saúde podiam oferecer benefícios pontuais, mas sem enfoque em inclusão ou direitos. Somente a partir da Constituição de 1967, e mais concretamente com a Emenda Constitucional n.º 12/1978, que instituiu o art. 175, é que se estabelece formalmente a obrigação do Estado de prestar assistência aos deficientes. Essa lacuna legislativa demonstra que a consolidação de direitos e políticas públicas voltadas para a inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil se inicia efetivamente no final da década de 1960 e se fortalece a partir da Constituição Federal de 1988.

Dessarte, a Constituição de 1967, ainda sob um regime autoritário, originalmente não fazia referência à pessoa com deficiência (Brasil, 1967). Foi com a Emenda Constitucional n.º 12, de 17 de outubro de 1978, que se estabeleceu alguma referência, assegurando “aos **deficientes** a melhoria de sua condição social e econômica” (Brasil, 1978). Essa referência à pessoa com deficiência era limitada e marcada por um viés de proteção social e a terminologia “deficiente” era usada para se referir a esse público, destacando negativamente a pessoa como um ser incapaz. Assim, a deficiência era tratada como condição a ser compensada pelo Estado, com foco em benefícios previdenciários e em ações pontuais.

A visão assistencialista foi legalmente superada pela Constituição Federal de 1988, que inaugura um marco jurídico democrático e amplia a noção de cidadania, apresentando diversos artigos que tratam diretamente da pessoa com deficiência em diferentes dimensões, consolidando-a como sujeito de direitos. O texto constitucional assegura igualdade de direitos, acessibilidade e atendimento educacional especializado. Por exemplo, no artigo 7, o inciso XXXI trata da “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador **portador de deficiência**”, reforçando que o Estado tem o dever de garantir igualdade de oportunidades no trabalho e impedir práticas discriminatórias, garantindo a inclusão da pessoa com deficiência no mercado formal de trabalho. Em seu texto, a Constituição de 88 usa a terminologia “pessoa portadora de deficiência”, mudando a concepção de “deficiente” do texto anterior (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, reforça essa mudança ao estabelecer proteção integral e priorizar o desenvolvimento pleno da criança com deficiência. Esse documento reforça a recomendação, que já havia no texto da Constituição de 88, de que o acesso ao sistema de ensino é um direito que deve ser cumprido preferencialmente na rede regular de ensino. E a terminologia **“pessoa portadora de deficiência”** é mantida (Brasil, 1990).

Em 2007, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seus documentos resultantes, além de trazer as pessoas com deficiência como protagonistas na formulação de políticas públicas, destacam a terminologia **“pessoa com deficiência”** como a mais adequada. No Brasil, os documentos legais (Decreto Legislativo 186, de 2008; Decreto 6.949, de 2009) ratificam as determinações, incorporando o texto da convenção ao ordenamento jurídico brasileiro, estabelecendo a **pessoa com deficiência** como sujeito de direitos, alinhando o país ao modelo social da deficiência e reforçando o compromisso com a inclusão social, a acessibilidade e a igualdade de oportunidades. (Brasil, 2008; 2009).

Na esfera educacional, a Declaração de Salamanca (1994) adotou o termo **“necessidades educacionais especiais”** (*special educational needs*) para se referir às condições que exigem adaptações específicas no processo educativo, sem rotular a criança ou a pessoa como “incapaz” ou “deficiente”. O conceito central é que a diferença não deve ser vista como um problema do aluno, mas sim como um desafio da escola e do sistema educacional, que precisa se adaptar para garantir acesso, participação e aprendizagem efetiva. Dessa forma, Salamanca introduz no cenário internacional a defesa da escola inclusiva, influenciando políticas brasileiras ao afirmar que a diferença deve ser acolhida como parte da diversidade humana, não como um desvio (Unesco, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996, art. 58) utiliza a expressão **“necessidades especiais”**, mantendo o enfoque dado pela Declaração de Salamanca, embora sem especificar as necessidades como educacionais (Brasil, 1996). O termo “necessidades especiais”, sem ser especificado, gerou muita discussão, pois, afinal de contas, todos temos necessidades especiais em algum momento. A especificação do termo aparece na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que reforça o conceito apresentado em Salamanca, tratando das políticas de atendimento educacional especializado para os educandos com **“necessidades educacionais especiais”** (Brasil, 2001).

Em 2009, na Resolução CNE/CP n.º 4, há uma mudança nas expressões utilizadas. Nesse documento, os termos **“necessidades específicas”** e **“público-alvo da Educação Especial”** são usados ao tratar das atribuições do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), afirmando que, entre outras ações, esse profissional deve elaborar “recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 3).

O Decreto n.º 7.611, de 2011, que regulamenta a educação especial na educação básica e detalha o Atendimento Educacional Especializado (AEE), consolida o termo **“público-alvo da educação especial”**, deixando de lado a expressão “necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2011).

O Plano Nacional de Educação (2014) consolida metas voltadas à inclusão escolar, estabelecendo prazos e estratégias para a universalização da educação inclusiva. Esse documento mantém o termo **“pessoa com deficiência”** em sua redação e, ao destacar as alterações que estados e municípios devem fazer em seus planos de educação para que “garantem o atendimento das necessidades específicas na educação especial”, é percebido apenas o emprego do termo **“necessidades específicas”**.

No ano seguinte, é outorgada a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que incorpora de forma definitiva a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU ao ordenamento jurídico brasileiro e desloca definitivamente a concepção de deficiência do campo médico-assistencial para o modelo social, no qual as barreiras são reconhecidas como o verdadeiro obstáculo à participação plena e efetiva. Essa lei solidifica o termo “pessoa com deficiência” de forma geral. E, no Capítulo IV, que trata do direito à educação, reforça a expressão **“necessidades específicas”** em relação ao candidato/aluno com deficiência, sem recorrer à expressão “público-alvo da Educação Especial”. Como pode ser observado no artigo 39, ao tratar sobre os processos seletivos para ingresso no ensino superior, o qual indica que se deve adotar como medida a “disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência” (Brasil, 2015).

O Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, revoga o Decreto n.º 7.611, de 2011, que regulava a educação especial no âmbito federal, e institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diferentemente dos documentos anteriores (como o Decreto n.º 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)), que tratavam da Educação Especial dentro de um movimento de inclusão, o novo decreto une explicitamente os dois termos, indicando uma integração conceitual entre as dimensões “especial” e “inclusiva”. O texto também cria a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, articulando União, estados e municípios na implementação da política, o que reforça seu caráter federativo e intersetorial. Além disso, amplia a abrangência do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando seu oferecimento em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, incluindo o ensino superior. Entre outras novidades, o Decreto n.º 12.686/2025 consolida o termo “público da Educação Especial”, substituindo o termo “público-alvo” presente no decreto revogado.

Esse percurso evidencia que, ao longo de décadas, a pessoa com deficiência deixou de ser vista apenas como objeto de proteção e passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, com voz ativa na construção de políticas públicas. A evolução terminológica, de “deficiente” ou “portador” para “pessoa com deficiência”, reflete a transformação mais ampla na compreensão social e jurídica da deficiência: de limitação individual para questão de direitos humanos e cidadania. Ao revisar os documentos legais, nota-se que a mudança não foi apenas normativa, mas cultural e política. Se ainda persistem desafios de efetivação dos direitos, o arcabouço jurídico atual oferece fundamentos sólidos para a construção de uma sociedade inclusiva, na qual a diversidade humana é reconhecida como valor democrático essencial.

Na esfera educacional, as mudanças de terminologia são mais resistentes. De “aluno especial” (popularmente usado) aos termos “aluno com necessidades educacionais especiais”, “aluno público-alvo da Educação Especial”, com “necessidades específicas” e “público da Educação Especial”, percebe-se um avanço legal em prol de uma perspectiva mais inclusiva que ainda não foi assimilada pelos profissionais que atuam em sala de aula, demonstrando a carência de políticas públicas e formação docente. Na prática, entretanto, é possível observar que os termos “aluno especial” e “com necessidades especiais” são ainda muito utilizados no contexto escolar e social, demonstrando que, nessa luta, há muito “chão pela frente”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.” Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Ministério da Educação. “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.” Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de janeiro de 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

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

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 12, de 17 de outubro de 1978.** Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Diário do Congresso Nacional, Seção 1, 19 out. 1978, p. 9613. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 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, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

AMBIENTES EDUCACIONAIS E VULNERABILIDADE: VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

TIAGO, Maria Eduarda Batista¹
LOPES, Guilherme Augusto Hilário²

RESUMO: O presente estudo analisa dez casos de violência contra estudantes com deficiência, com foco em crianças, ocorridos nas cinco regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A investigação baseia-se em reportagens jornalísticas e documentos oficiais, articulados com referenciais críticos sobre capacitismo, adultocentrismo e violência estrutural, para demonstrar que estes episódios não são isolados, mas sim o reflexo de práticas escolares e sociais que naturalizam a violência. Os resultados evidenciam que as crianças com deficiência se encontram em situação de vulnerabilidade, devido à sua condição, tornando-se mais suscetíveis a agressões físicas, psicológicas e exclusões simbólicas. A ausência de preparação pedagógica, aliada à falta de protocolos institucionais e de políticas intersectoriais, reforça esta fragilidade e contribui para a legitimação de práticas violentas. Conclui-se que a violência contra crianças com deficiência revela lacunas estruturais e culturais, sendo necessários a formação contínua dos profissionais, o fortalecimento das redes de apoio e a criação de políticas públicas efetivas que garantam ambientes educativos seguros e equitativos.

Palavras-chave: crianças com deficiência, violência escolar, capacitismo, vulnerabilidade social, inclusão.

RESUMEN: Este estudio analiza diez casos de violencia contra estudiantes con discapacidad, con especial atención a la infancia, ocurridos en las cinco regiones de Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste y Sur. La investigación se basa en noticias y documentos oficiales, articulados con marcos críticos sobre capacitismo, adultocentrismo y violencia estructural, para demostrar que estos episodios no son aislados, sino que reflejan prácticas escolares y sociales que naturalizan la violencia. Los resultados muestran que la infancia con discapacidad se encuentra en situación de vulnerabilidad, lo que la hace más susceptible a agresiones físicas y psicológicas y a la exclusión simbólica. La falta de preparación pedagógica, sumada a la falta de protocolos institucionales y políticas intersectoriales, refuerza esta fragilidad y contribuye a la legitimación de prácticas violentas. Se concluye que la violencia contra la infancia con

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIFE, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da UNIFE e do Grupo de pesquisa em Cidadania e Direitos Humanos, vinculado ao LACEDH/UNIFE. E-mail: maria.tiago@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 – UNIFE e no Colégio UNIFE. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da UNIFE. Pesquisador do Grupo de pesquisa em Cidadania e Direitos Humanos, vinculado ao LACEDH/UNIFE, e do Núcleo de Estudos da Tecnociência (NET/FURB). E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

discapacidad refleja brechas estructurales y culturales, lo que exige la formación continua de profesionales, el fortalecimiento de las redes de apoyo y políticas públicas efectivas que garanticen entornos educativos seguros y equitativos.

Palabras clave: *niños con discapacidad; violencia escolar; capacitismo; vulnerabilidad social; inclusión.*

1 INTRODUÇÃO

A violência contra crianças ainda é naturalizada em diversos contextos, sejam educacionais, familiares ou sociais. Ações como castigar para “refletir”, gritar para “ensinar” e agredir para “corrigir” são alguns dos distintos sofrimentos que muitas crianças enfrentam na infância. O fenômeno da violência infantil é, em muitos casos, interpretado como punição. A criança é ensinada, pelo seu cuidador, professor ou familiar, desde cedo, que a sua figura de confiança tem o direito de agredi-la. Ainda assim, e apesar dos danos, outro fator precisa ser visto, pois, muitas vezes, a violência contra crianças, além de ser normalizada, não é punida. Ou seja, a defesa e a proteção para banir esta violência mostram-se deturpadas e inoperantes.

Crianças são seres humanos invisibilizados socialmente, seja pela falta de autonomia, pela ausência de participação em decisões que afetam suas vidas ou pela naturalização de relações assimétricas que as colocam em posição de subalternidade diante dos adultos. Essa invisibilidade contribui para que experiências de violência sejam minimizadas ou mesmo normalizadas no cotidiano, reforçando a ideia de que a infância está submetida ao poder disciplinador da sociedade adulta.

Ainda sobre a garantia do direito à proteção, assegura-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/1990, art. 18-A, que é direito de toda criança e adolescente ser educado e cuidado sem a utilização de castigos físicos, tratamentos cruéis ou degradantes, seja no ambiente familiar, escolar ou institucional, independentemente do pretexto utilizado para justificar tais práticas (Brasil, 1990).

Quando se trata de crianças com deficiência, esse cenário torna-se ainda mais complexo e fragilizado. A vulnerabilidade desse grupo é ampliada pelo atravessamento do capacitismo, que impõe estigmas e reduz suas existências a limitações, legitimando práticas de exclusão e negligência. No ambiente escolar, crianças atípicas frequentemente se tornam alvos de violência física, verbal, simbólica ou institucional. Seja pela ausência de manejo adequado diante de comportamentos neurodivergentes, pela criminalização de suas manifestações, quando, em alguns casos, a própria polícia é acionada para contê-las, pela falta de formação e sensibilização de profissionais, pela pressão por desempenho acadêmico dentro de padrões normativos ou pela ausência de políticas inclusivas efetivas que garantam seus direitos e sua proteção integral.

Desse modo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146/2015, garante que a “pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante” (Brasil, 2015). De acordo com a revisão sistemática e meta-análise conduzida por Jones *et al.* (2012), crianças

com deficiência apresentam risco significativamente maior de sofrer violência em comparação às sem deficiência. Especificamente, a probabilidade de vivenciar qualquer tipo de violência é cerca de 3,68 vezes maior, enquanto o risco de violência física é 3,56 vezes superior e o de violência sexual é 2,88 vezes maior. Esses dados evidenciam a vulnerabilidade acentuada dessa população diante de diferentes formas de violência, conforme detalhado no artigo “Prevalência e risco de violência contra crianças com deficiência: uma revisão sistemática e meta-análise de estudos observacionais.”

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a violência direcionada a crianças com deficiência, evidenciando que esses episódios não são casos isolados, mas resultado de estruturas sociais capacitistas e adultocêntricas. Busca-se analisar como a falta de manejo adequado, a criminalização de comportamentos atípicos e a ausência de políticas inclusivas contribuem para o sofrimento desse grupo, comprometem seus direitos à proteção, à educação e ao desenvolvimento pleno. Para tanto, utilizaremos matérias de jornal que exemplificam essas práticas. Elas foram separadas com base nas cinco regiões do Brasil, permitindo observar como diferentes contextos sociais, culturais e institucionais influenciam a forma como a violência se manifesta.

A análise dessas notícias possibilita compreender os tipos de agressões sofridas, sejam físicas, psicológicas, negligências ou institucionais, bem como as respostas das escolas, das famílias e das autoridades públicas. Dessa forma, a pesquisa justifica-se por oferecer uma perspectiva crítica e fundamentada sobre a violência escolar contra crianças com deficiência, destacando a necessidade urgente de estratégias preventivas, de programas de capacitação docente e de medidas institucionais que garantam ambientes educativos seguros, inclusivos e respeitosos. O objetivo é fortalecer o direito dessas crianças ao desenvolvimento integral e à cidadania plena.

O artigo está organizado em cinco seções. Inicialmente, apresenta-se a Introdução, que contextualiza o tema e os objetivos da pesquisa. Na sequência, abordam-se as perspectivas teóricas sobre deficiência e violência, revisitando-se conceitos centrais, como o adultocentrismo, o capacitismo, as compreensões contemporâneas de deficiência, violência e interseccionalidade. Em seguida, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e a análise dos dados. A seção de análise dos resultados primeiro apresenta um panorama dos casos estudados por meio de um quadro e, depois, faz-se uma análise detalhada das notícias por região (Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro-Oeste). Por fim, as considerações finais sintetizam os achados, oferecendo reflexões sobre as implicações da pesquisa para a compreensão da violência contra o público infantojuvenil com deficiência.

2 PERSPECTIVAS SOBRE DEFICIÊNCIA E VIOLÊNCIA: ADULTOCENTRISMO, CAPACITISMO E INTERSECCIONALIDADE EM FOCO

A relação entre o adulto e a criança, em grande parte das constituições relacionais e principalmente no Brasil, ocorre por um formato hierárquico de subordinação. O adulto se vê acima da criança, tanto em estatura como em poder. A criança, sendo menor que o adulto, torna-se inferiorizada. Atualmente,

discussões teóricas abordam o conceito de adultocentrismo para corroborar e explicitar esse contexto, principalmente sobre como a violência está enraizada neste processo adultocêntrico, conforme menciona Santiago Morales (2024, p. 167, tradução nossa):

A matriz adultocêntrica organiza e estrutura a maneira como as interações sociais ocorrem em todas as instituições de nossas sociedades. Isso significa que, nas escolas, nas famílias e em todos os outros ambientes onde as crianças passam por seu processo de socialização, o adultocentrismo estrutura a maneira como os laços intergeracionais se desenvolvem. Comportamentos e/ou atitudes adultistas, bem como crenças que legitimam a desigualdade entre faixas etárias, na medida em que reproduzem relações sociais opressivas, são uma forma de violência.

O adultocentrismo se manifesta como um sistema de dominação sustentado pela ideologia do adultismo, que desvaloriza conhecimentos, habilidades, ações, emoções e subjetividades de crianças e adolescentes, considerando-os menos importantes que os dos adultos. Essa perspectiva naturaliza relações de poder baseadas na idade, ignorando a construção social e histórica das identidades juvenis, e resulta em discriminação sistemática, negação de direitos, restrição de participação e sofrimento contínuo na vida cotidiana desses indivíduos (Abaunza, 2021).

Num contexto em que muitas crianças são oprimidas e reduzidas, é fundamental refletir sobre como crianças com deficiência enfrentam formas ainda mais intensas de repressão e violência. Essas crianças apresentam individualidades e necessidades específicas de comunicação, socialização, aprendizado e regulação emocional, que devem ser reconhecidas e respeitadas. Desde cedo, muitas delas lidam com rejeição de adultos que não compreendem sua forma de ser e de agir, reforçando a exclusão social. Essa exclusão estruturada tem um nome: capacitismo.

Capacitismo é o conjunto de atitudes, comportamentos, práticas e estruturas sociais que discriminam, desvalorizam ou excluem pessoas com deficiência, considerando-as inferiores, incapazes ou menos competentes em razão de suas limitações. O capacitismo pode se manifestar de forma explícita ou sutil, por exemplo, por meio de preconceito, estereótipos, violência verbal ou física, exclusão institucional ou barreiras ambientais que dificultam o pleno acesso e participação da pessoa com deficiência na sociedade (Brasil, 2024a).

A deficiência tem sido tradicionalmente compreendida valendo-se do modelo biomédico, que tende a tratar a pessoa com deficiência como objeto de avaliações e intervenções, em vez de reconhecer sua singularidade e capacidade de ação. Essa perspectiva também influencia políticas públicas, que frequentemente se concentram na adaptação do corpo ao contexto social, em vez de modificar o ambiente para promover acessibilidade e participação plena (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012).

De acordo com a perspectiva da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a deficiência não se configura apenas como uma característica individual da pessoa, mas resulta da interação entre suas condições de saúde, fatores pessoais e ambientais. Essa abordagem considera que as limitações no funcionamento corporal, nas atividades diárias e na participação social são influenciadas por barreiras ou facilitadores presentes no ambiente, reconhecendo a importância de contextos inclusivos para reduzir as restrições enfrentadas pelas pessoas com deficiência (WHO, 2013).

Nesse sentido, num contexto escolar, crianças com deficiência são frequentemente compreendidas como sujeitos que precisam mudar seu comportamento e o modo de ser para aprender e conviver em grupo. A visão centrada na adaptação da criança ao ambiente, em vez da modificação das práticas pedagógicas, contribui para a ocorrência de atitudes violentas, muitas vezes sutis, mas também explícitas. Assim, em consequência, não é considerada a necessidade de adequar estratégias de ensino, recursos e formas de comunicação às particularidades de cada aluno, impondo punições, cobranças excessivas e medidas corretivas que desconsideram a singularidade da criança.

A violência, independentemente de sua motivação ou aparição, é um fenômeno complexo, existente e multifacetado. Ao retratar as ações violentas contra crianças com deficiência no ambiente educacional, compreendem-se diferentes formas em que a violência se apresenta. Dentre estas, podemos citar:

A violência física ocorre quando alguém causa ou tenta causar dano por meio de força física, de algum tipo de arma ou instrumento que possa causar lesões internas, externas ou ambas. A violência psicológica inclui toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. A negligência é a omissão de responsabilidade de um ou mais membros da família em relação a outro, sobretudo àqueles que precisam de ajuda por questões de idade ou alguma condição física, permanente ou temporária. (Day *et al.*, 2003, p. 10).

A mediação, quando aplicada ao contexto escolar, vai além da resolução formal de conflitos, permitindo que a escola repense seu papel formador diante das diversas expressões de violência presentes no cotidiano. Nesse processo, destaca-se a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores, que assumem a tarefa de promover práticas educativas pautadas no diálogo, na revisão de valores e na construção coletiva de soluções, sem recorrer ao caráter repressivo ou à intervenção policial — muitas vezes apresentada como "solução imediata" para momentos de crise ou de desregulação emocional de crianças com deficiência. Quando os conflitos escolares são resolvidos por esse viés, corre-se o risco de silenciar os estudantes, criminalizar comportamentos e reforçar relações de poder desiguais, em vez de promover o diálogo e o aprendizado. Nesse sentido, recorrer à polícia pode transformar situações pedagógicas em ocorrências criminais, dificultando a construção de um ambiente educativo que valorize a escuta, a alteridade e o respeito mútuo (Pimenta; Incrocci, 2018).

Um dos grandes obstáculos para a efetivação da educação inclusiva está na carência de preparo dos professores para atender aos estudantes com deficiência. Por isso, torna-se essencial investir em processos de formação continuada que não se limitem ao aporte teórico, mas também que ofereçam experiências práticas capazes de subsidiar o enfrentamento das situações do cotidiano escolar. A qualificação docente deve, portanto, articular conhecimento científico e vivências concretas, permitindo que o professor desenvolva estratégias mais eficazes de acolhimento e de ensino para o público-alvo da educação especial (Sant'Ana, 2005).

Considerando a perspectiva de interseccionalidade, crianças com deficiência enfrentam vulnerabilidades adicionais que aumentam sua exposição à violência no ambiente escolar. Elas não apenas lidam com barreiras estruturais e pedagógicas, mas também com preconceitos e estigmas que se cruzam com fatores como gênero, raça e classe social, intensificando o risco de agressões e negligências. Assim, a condição de deficiência não deve ser analisada isoladamente, mas como

um elemento que interage com outras desigualdades, tornando ainda mais urgente a adoção de práticas escolares inclusivas, acolhedoras e sensíveis às múltiplas formas de opressão. Esse contexto evidencia a importância da escola de se configurar como um espaço político, capaz de denunciar essas violências interseccionais que invisibilizam crianças e adolescentes neurodivergentes, comprometendo sua formação integral e limitando suas perspectivas de futuro (Pacheco, Eynng, 2019).

O Atlas da Violência (Cerqueira; Bueno, 2025) apresenta um levantamento importante sobre a violência no Brasil, oferecendo dados relevantes sobre crianças e pessoas com deficiência. Contudo, destaca-se a ausência de informações específicas sobre crianças com deficiência, o que limita a compreensão das vulnerabilidades desse grupo. Essa lacuna aponta para a necessidade de estudos mais detalhados para subsidiar políticas públicas eficazes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e explicativa, pois busca compreender como a violência contra crianças com deficiência se manifesta em diferentes contextos escolares a partir de relatos noticiados na mídia. Na Educação, a pesquisa qualitativa se concentra em compreender fenômenos sociais e educacionais, considerando a experiência e a percepção dos sujeitos envolvidos. Em vez de medir resultados numericamente, este enfoque valoriza a interpretação detalhada sobre práticas pedagógicas, situações educacionais ou vivências de alunos e professores (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

Para a construção investigativa, foram selecionadas 10 reportagens jornalísticas sobre violências ocorridas em escolas (redes públicas ou privadas) envolvendo crianças e adolescentes da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Para assegurar cobertura territorial, adotou-se amostragem intencional por cotas regionais: duas reportagens por cada uma das cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). As reportagens foram lidas integralmente e sistematizadas no quadro analítico com as seguintes variáveis: região, cidade, estado, idade da vítima, diagnóstico, gênero e função do agressor, tipo(s) de violência e manchete. O período de ocorrência dos fatos narrados nas reportagens não foi restrito; os casos selecionados abrangem eventos de setembro de 2023 a agosto de 2025, desde que as reportagens estivessem disponíveis no momento da coleta.

Para a composição do conjunto de reportagens analisadas, adotaram-se critérios de seleção orientados pela validade e verificabilidade: (a) a ocorrência deveria ter-se dado em ambiente escolar, no âmbito da educação básica (intraescolar); (b) a vítima deveria ser criança ou adolescente com deficiência, explicitamente identificada na matéria (p. ex., TEA, TEA com comorbidades, paralisia cerebral); (c) o caso deveria descrever, de forma identificável, ao menos uma das seguintes formas de violência: física, psicológica, negligência/abandono, ameaça e/ou discriminação/exclusão; (d) a reportagem precisava ter sido publicada por veículo jornalístico (local, regional ou nacional) com indicação de localidade e data; e (e) conter menção a fonte oficial (boletim de ocorrência, polícia civil/militar, Ministério Público, secretarias de educação/prefeituras, decisão judicial) ou apresentar evidência documental mínima (p. ex., vídeo, nota pública, processo administrativo). Esses critérios buscam assegurar comparabilidade entre casos, rastreabilidade das informações e suficiência descritiva para a análise.

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem interpretativa a partir da pesquisa qualitativa. O tipo de pesquisa de acordo com os objetivos confere-se como explicativa, pois visa compreender os fatores que provocam ou influenciam a ocorrência de determinados fenômenos, buscando aprofundar o conhecimento da realidade ao investigar as causas e relações subjacentes (Gil, 2002). Desse modo, voltada à identificação dos tipos de violência (física, psicológica, violência por negligência e institucional), dos sujeitos envolvidos (professores e/ou gestão escolar) e das respostas sociais ou institucionais diante dos casos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os casos de violência contra crianças com deficiência não se configuram como episódios isolados, mas como manifestações de um problema estrutural e persistente em diferentes contextos do Brasil. Diversos relatos de agressões físicas, psicológicas e institucionais em escolas de distintas regiões do país evidenciam a vulnerabilidade desse grupo, frequentemente alvo de negligência, estigmatização e criminalização por comportamentos atípicos. Ao analisar essas ocorrências, torna-se possível compreender que esses episódios refletem práticas capacitistas, falta de preparo de profissionais da educação e ausência de políticas efetivas de proteção e manejo adequado, reforçando a necessidade de uma abordagem crítica e sistêmica para prevenir e enfrentar a violência contra crianças com deficiência.

Serão apresentadas, a seguir, duas notícias de cada região do Brasil, evidenciando diferentes tipos de agressão ocorridos no contexto de escolas regulares. Esses casos ilustram a variedade de violências, sejam estas físicas, psicológicas e institucionais, sofridas por crianças com deficiência, revelando falhas estruturais, práticas inadequadas de profissionais da educação e lacunas nas políticas de proteção. Ao analisar esses episódios de forma sistemática, é possível compreender melhor os padrões de vulnerabilidade enfrentados por esses estudantes e a urgência de medidas educativas, legais e institucionais para garantir seu direito a um ambiente escolar seguro, inclusivo e acolhedor. O Quadro 1 apresenta um recorte dos casos de violência contra crianças com deficiência no contexto escolar no país.

Os resultados devem ser interpretados à luz de um conjunto de casos noticiados pela imprensa, o que inviabiliza inferências populacionais. Observam-se, ademais, viés de visibilidade, maior probabilidade de cobertura de notícias em capitais e em episódios acompanhados de registros imagéticos/documentais e ausência de denominadores (p. ex., matrículas por rede e etapa). Não obstante, o recorte analítico permite identificar regularidades empíricas e tensões institucionais, oferecendo subsídios à elaboração de protocolos e ao delineamento de ações formativas.

Quadro 1 – Panorama dos casos de violência contra crianças com deficiência analisados

Região	Cidade	Estado	Idade da Vítima	Diagnóstico da Vítima	Gênero do Agressor	Função Profissional do Agressor	Tipo de Violência	Manchete de Jornal
Sul	Porto Alegre	RS	6 anos	Autismo	Feminino	Professora	Violência psicológica, negligência e exclusão	Mãe de aluno com autismo acusa escola de Porto Alegre de exclusão: "A professora disse que ia cortar a língua dele"
Sul	Araucária	PR	4 anos	Autismo nível 3 (não verbal)	Feminino	Professora	Violência física, maus-tratos	Menino autista é amarrado em banheiro de escola em Araucária; professora é presa
Sudeste	Campinas	SP	6 anos	Autismo (não verbal)	Feminino	Diretora e Proprietária	Violência física e psicológica	Polícia investiga denúncia de agressão à criança autista em escola
Sudeste	São Paulo	SP	12 anos	Autismo	Feminino	Professora	Violência psicológica, discriminação	Professora é gravada dizendo 'isso é falta de uma boa surra' para criança com autismo em SP
Norte	Palmas	TO	10 anos	Paralisia cerebral	Institucional	Omissão da escola/prefeitura	Negligência, abandono	Criança com deficiência fica suja por mais de uma hora em escola, e prefeitura é condenada por danos morais
Norte	Manaus	AM	12 anos	Autismo	Feminino	Funcionária	Violência psicológica e física (agressão verbal e puxão)	Família denuncia agressão contra criança autista em escola de Manaus
Nordeste	Maracanaú	CE	5 anos	Autismo	Masculino	Cuidador	Violência física	Criança autista de 5 anos é agredida por cuidador em escola municipal de Maracanaú
Nordeste	Recife	PE	15 anos	Autismo e TDAH	Feminino	Professora	Violência física e psicológica	Professora é afastada por suspeita de agredir aluno com autismo em escola do Recife
Centro-Oeste	Brasília	DF	10 anos	Autismo	Masculino	Professor	Ameaça e violência psicológica	Professor é investigado por suposta agressão a aluno autista em escola pública de Brasília
Centro-Oeste	Sinop	MT	13 anos	Autismo e Transtorno Opositor Desafiador	Masculino	Professor	Violência física	Aluno com autismo tem crise de ansiedade e é agredido por professor em escola de MT

Fonte: dados da pesquisa (2025)

4.1 REGIÃO SUL

Em Porto Alegre, uma mãe denunciou negligência, violência psicológica e exclusão por parte da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cidade Jardim contra seu filho autista de seis anos. De acordo com a reportagem de Mattos (2025), havia relatos de que uma professora afirmou que cortaria a língua do menino e chegou a mostrar uma caixa, alegando conter “línguas de outros alunos que falavam demais”. Além disso, a mãe relatou más condições estruturais no pátio da escola, ausência de supervisão nos intervalos e tentativas de exclusão da criança devido ao autismo. Durante uma reunião com a coordenação, a coordenadora se exaltou e a professora envolvida invadiu a sala de forma agressiva, sendo contida por funcionárias. A mãe também relata ter sido instruída a não chamar a polícia, e seu filho foi novamente deixado sob a responsabilidade da professora denunciada. A Secretaria Estadual de Educação (Seduc-RS) informou que acompanha o caso, com acolhimento das partes envolvidas e instauração de processo administrativo, contando com a atuação da 1.ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Paralelamente, a mãe registrou boletim de ocorrência, formalizou denúncias nos órgãos competentes e recebe apoio de um grupo de assistência às famílias de crianças autistas.

Em Araucária, na região metropolitana de Curitiba (PR), um menino de 4 anos com Transtorno do Espectro Autista nível 3 foi encontrado amarrado a uma cadeira no banheiro de uma escola particular. A criança, não verbal, estava sozinha e com os pulsos e a cintura amarrados com tiras de tecido. A Guarda Municipal foi acionada após denúncia anônima e resgatou o menino, que estava em um ambiente gelado devido às baixas temperaturas. A professora responsável pela ação foi presa em flagrante por maus-tratos e admitiu que amarrou a criança porque ela estava “muito agitada”. Durante a investigação, a família recebeu vídeos adicionais, mostrando o menino em situações semelhantes em outras ocasiões. A escola colaborou com as autoridades, mas o caso revelou falhas estruturais e falta de preparo para lidar com crianças com deficiência. A dona da escola, que estava afastada por motivos de saúde, lamentou profundamente o ocorrido e afirmou estar tomando as providências cabíveis (Menino, 2025).

Notamos que em ambos os casos, há negligência institucional pela exposição, ameaça e intervenção agressiva para lidar com comportamentos de crianças autistas. Ademais, destaca-se que evidentemente, as professoras demonstram despreparo, pelo fato de não utilizarem estratégias de manejo adequadas e respeitosas ao interagirem com crianças com deficiências. Desse modo, cabe a reflexão: por que ações violentas são consideradas meio para resolução de comportamentos ditos como inadequados? Tendo em vista que a escola, além de ser um espaço de aprendizagem, também é um ambiente de convivência e socialização, o fato de os docentes demonstrarem atitudes violentas reforça ainda mais a prerrogativa da escola de reproduzir ameaças e agressões durante as relações interpessoais. Nesse contexto, a chamada violência institucional se destaca, pois é produzida pela própria instituição escolar, manifestando-se em atitudes de desrespeito, injustiças e na omissão diante de atos violentos (Garcia; Vinha, 2025).

Ademais, percebe-se nas duas notícias que as professoras denunciam os atos das crianças como justificativa para agir violentamente, como a criança fala demais ou a criança é agitada demais. O conhecimento sobre as características do espectro autista permite compreender que comportamentos como fala frequente, agitação ou dificuldade de interação social fazem parte da sintomatologia da criança e não

justificam respostas agressivas por parte dos profissionais. Dessa forma, a interpretação equivocada desses sinais pode levar à adoção de práticas violentas, evidenciando a necessidade de formação docente para reconhecer e lidar adequadamente com as particularidades de alunos autistas (Bezerra *et al.*, 2022)

4.2 REGIÃO SUDESTE

Matéria veiculada no Metrôpoles, escrita com Enzo Marcus (2025), relata que na cidade de Campinas (SP), uma criança autista de 6 anos foi agredida pela diretora e proprietária do Colégio Estudarte. O caso ocorreu em 26 de março de 2025, mas foi revelado pela família em abril. Um vídeo gravado por uma testemunha mostra a mulher sentada sobre a criança não verbal, dando-lhe um tapa enquanto ela chora e grita. A mãe relatou no boletim de ocorrência que matriculou o filho na escola para garantir-lhe acolhimento e um ambiente seguro, mas encontrou violência física, psicológica e humilhação por parte de quem deveria zelar por seu bem-estar. A advogada da família classificou o ocorrido como um ato que transcende os limites da crueldade e da legalidade. Além do boletim de ocorrência, a família entrou com uma representação ao Ministério Público e à Vara da Infância e Juventude, solicitando medidas protetivas imediatas, ação cível por danos morais e materiais, pensão para tratamento psicológico da criança, denúncia à Secretaria da Educação para apuração administrativa e possível cassação da licença da escola. A Polícia Civil investiga o caso, registrado no 4º Distrito Policial de Campinas.

O programa Fantástico (2023) da Rede Globo apresentou uma reportagem sobre um caso ocorrido em São Paulo (SP). Uma professora de uma escola particular da zona norte foi gravada em 3 de setembro de 2023, fazendo comentários agressivos a um aluno de 12 anos diagnosticado com autismo. Nas gravações, a docente afirma: “Se você tomasse uma boa surra, você ia parar com suas graças” e “Uma coisa é ser autista, outra coisa é ser mal-educado. Eu já cansei de falar para vocês que o autista tem alguma coisa na cabeça que não funciona”.

Os pais do garoto, ao ouvirem o áudio, registraram boletim de ocorrência por discriminação e moveram ação indenizatória. O estudante foi transferido para a rede pública, onde está em processo de adaptação. A escola particular não se pronunciou sobre o caso. A situação repercutiu nacionalmente e reforçou a necessidade de formação adequada de professores para lidar com alunos com deficiência, bem como a implementação de políticas de proteção e acolhimento no ambiente escolar. Em caso semelhante no interior de São Paulo, a Secretaria de Educação afastou a professora e abriu processo administrativo disciplinar, reforçando o repúdio a qualquer forma de agressão contra estudantes com deficiência.

Nos casos analisados, observa-se que as características centrais do Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*American Psychiatric Association* 2023), são classificadas como déficits na comunicação social, dificuldades na interação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, dificultam que a criança verbalize desconforto, manifeste resistência ou peça ajuda, tornando-a mais vulnerável às agressões físicas e psicológicas. Essa vulnerabilidade relacionada ao diagnóstico pode ser percebida por alguns professores como uma oportunidade para exercer controle de forma agressiva ou punitiva, adotando condutas que não respeitam as necessidades da criança e a inviabilizam como sujeito. Assim, o padrão de violência identificado nos casos evidencia como a combinação da condição da criança e atitudes autoritárias de profissionais contribui para a ocorrência de agressões no ambiente escolar.

No entanto, vale destacar que independentemente da situação o professor não deve recorrer a comportamentos que impliquem violência física ou moral contra os alunos. Em vez disso, cabe ao docente buscar estratégias que promovam a cooperação do estudante, assumindo uma postura reflexiva e responsável. Isso inclui compreender o funcionamento cognitivo de cada aluno, de modo a ajustar sua abordagem pedagógica às necessidades individuais, garantindo que o controle da situação seja exercido com segurança, respeito e sensibilidade, sem recorrer a agressões ou constrangimentos (Rosa, 2013).

4.3 REGIÃO NORTE

De acordo com a jornalista Patricia Lauris (2025), em Palmas (TO), um menino de 10 anos com paralisia cerebral foi deixado sujo por mais de uma hora após um episódio de diarreia na escola municipal. A criança, que possui dificuldades de aprendizado, teve o incidente durante o horário escolar e permaneceu em condições inadequadas até ser retirada da instituição. A Prefeitura de Palmas foi condenada pela Justiça a pagar R\$ 5 mil por danos morais à família e a adotar medidas para evitar que situações semelhantes ocorram no futuro. A decisão judicial reconheceu a falha no cuidado e na responsabilidade da escola em atender às necessidades do aluno com deficiência, evidenciando a negligência institucional em ambientes educacionais inclusivos.

Em Manaus, no Amazonas, uma criança de 12 anos com autismo foi agredida em uma escola municipal no dia 24 de março de 2025. Segundo a denúncia da família, o estudante, que se encontrava agitado e havia urinado na roupa, foi abordado de forma ríspida por uma funcionária da secretaria da escola, que gritou, apontou o dedo no rosto dele e o puxou pelo braço, dizendo “para com essa palhaçada”. A tia do menino presenciou a cena e afirmou que a atitude da servidora apenas agravou a crise do sobrinho. Foi registrado um boletim de ocorrência pela família e tornou o caso público nas redes sociais, gerando indignação e cobranças por providências. A Secretaria Municipal de Educação foi informada e deverá responder à denúncia, enquanto a família exige investigação rigorosa. O episódio reacendeu a discussão sobre a necessidade de capacitação dos profissionais da educação para o acolhimento adequado de crianças com autismo, de modo a assegurar respeito e proteção no ambiente escolar (Ampost, 2025).

Nos casos de Palmas e Manaus, observa-se que a escola, embora devesse funcionar como um espaço de cuidado e socialização, acabou reproduzindo formas de violência e negligência, evidenciando sua ambivalência enquanto instituição, paralelamente ao seu papel educativo, tornando-se um espaço de exclusão social, discriminação e conflitos cotidianos. As crianças com deficiência foram expostas a situações que comprometem seu bem-estar e segurança, mostrando como as relações escolares podem ser atravessadas por tensão, descuido e exclusão, refletindo padrões de violência estrutural presentes na sociedade mais ampla (Mejia, 2013).

A violência pode ser compreendida em diferentes níveis e formas, sendo fundamental distinguir suas manifestações explícitas e implícitas para uma análise mais aprofundada dos fenômenos sociais. Johan Galtung (2018), pioneiro no estudo da violência estrutural, propõe uma distinção crucial: a violência explícita refere-se àquela visível e direta, como agressões físicas, homicídios e outras formas de violência imediata. Já a violência implícita ou estrutural, por sua vez, está presente nas estruturas sociais, econômicas e políticas que limitam o

desenvolvimento humano e causam sofrimento de forma indireta e silenciosa. Conforme Galtung (2018), caracteriza-se como violência explícita aquela perpetrada por ação direta contra indivíduos ou grupos, com efeitos evidentes sobre a integridade física e/ou psíquica. Em contraste, a violência estrutural se manifesta pela organização social desigual, que perpetua injustiças e limitações que, embora não resultem em agressão física direta, comprometem seriamente a qualidade de vida e os direitos das pessoas. Assim, compreender essas duas formas de violência é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas e intervenções que não apenas reprimam atos violentos, mas que também abordem as causas estruturais profundas da violência social.

4.4 REGIÃO NORDESTE

Em Maracanaú (CE), uma criança autista de 5 anos foi agredida por um cuidador na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Francisco Antônio Fontenele. O menino denunciou o agressor às professoras, que acionaram a mãe, Samara Thifanny Gomes da Silva. Ao chegar à escola, a mãe chamou a polícia e ficou indignada ao saber que a instituição ainda não havia tomado essa medida. O cuidador admitiu as agressões e fugiu da escola. A criança foi submetida a exame de corpo de delito. A Prefeitura de Maracanaú informou que o cuidador foi demitido após uma reunião emergencial do Conselho Escolar e que um novo cuidador foi designado para a função. A família recebeu apoio psicossocial, e o caso foi comunicado às autoridades competentes, incluindo os órgãos judiciais, policiais e o Ministério Público, para as devidas apurações legais. A Polícia Civil do Estado do Ceará está investigando o crime de lesão corporal, que está sendo apurado pelo 28.º Distrito Policial (Facundo, 2025).

Em Recife, uma professora da Escola Municipal de Tempo Integral Nadir Colaço foi afastada em 15 de agosto de 2025, após ser acusada de agredir um estudante de 15 anos diagnosticado com autismo e TDAH. O incidente ocorreu em 7 de agosto, quando a docente teria puxado o adolescente pela camisa e arremessado uma cadeira contra ele durante uma atividade em sala de aula. O estudante foi atingido no braço, mas sem gravidade. A mãe do aluno denunciou que comportamentos agressivos da professora, incluindo empurrões e ameaças com um cabo de vassoura, vinham se repetindo há cerca de quatro meses. O caso foi registrado inicialmente na Delegacia da Mulher e, posteriormente, encaminhado ao Departamento de Polícia da Criança e do Adolescente (DPCA), que está conduzindo as investigações. A Secretaria de Educação do Recife respondeu abrindo processo administrativo e afastando a professora, reafirmando que não tolera violência nas escolas. O prefeito João Campos também se pronunciou, enfatizando que essas condutas não serão permitidas e que a gestão já dá todo o suporte à família (Professora, 2025).

Nos casos de Maracanaú (CE) e Recife (PE), observa-se que crianças e adolescentes autistas foram vítimas de violência dentro do espaço escolar, praticada por profissionais responsáveis por seu cuidado e ensino. A reação das prefeituras diante dos episódios ocorreu por demissão do cuidador e afastamento da professora, o que revela uma resposta imediata que busca dar satisfação à comunidade e reafirmar publicamente o compromisso com a não tolerância à violência. No entanto, tais medidas, embora necessárias no curto prazo, não atacam as causas estruturais do problema. A ausência de protocolos claros e de formação específica sobre autismo e neurodivergências leva os profissionais a agirem de forma improvisada diante de comportamentos desafiadores, o que pode resultar

em práticas violentas institucionalizadas. Ainda assim, destaca-se que a função do professor é mediar e apoiar os alunos atípicos em suas interações sociais, utilizando intervenções que respeitem a singularidade das crianças. É necessário que o docente esteja atento às trocas de experiências e contextos que ocorrem em sala de aula, a fim de possibilitar suporte emocional e social aos educandos, favorecendo um ambiente empático e seguro para todos (Camargo *et al.*, 2024).

Nesse sentido, o enfrentamento da violência escolar exige mais do que punições pontuais: precisa ser sustentado por políticas de prevenção, como previsto na Lei 14.811/2024 (Brasil, 2024b), que institui aos sistemas de ensino elaborarem protocolos de enfrentamento da violência escolar e a garantirem a formação continuada dos profissionais, conforme mencionado no Art. 3: “É de responsabilidade do poder público local desenvolver [...] protocolos para estabelecer medidas de proteção à criança e ao adolescente contra qualquer forma de violência no âmbito escolar”.

4.5 REGIÃO CENTRO-OESTE

Em Brasília, um professor de uma escola pública foi investigado por suposta agressão a um aluno autista de 10 anos. Segundo relatos, o educador teria dito à criança: “vou te quebrar no meio”. A diretora da escola mostrou aos pais imagens que registravam o momento da agressão, confirmando o ocorrido. O episódio gerou indignação na comunidade escolar e levou os pais a registrarem boletim de ocorrência. A Secretaria de Educação do Distrito Federal informou que acompanha o caso e que medidas administrativas estão sendo adotadas enquanto a investigação prossegue. A família da criança recebeu apoio de grupos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e aguarda os desdobramentos legais (Tobias; Vinhote, 2024).

Em Sinop, no norte de Mato Grosso, um estudante de 13 anos, diagnosticado com autismo e transtorno opositor desafiador, sofreu agressão dentro da sala de aula da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra. O caso ocorreu em 29 de junho de 2023, quando o adolescente teve uma crise de ansiedade e entrou em surto psicomotor, derrubando mesas e ameaçando professoras. Um docente de outra turma foi chamado para intervir e, durante a tentativa de conter o estudante, acabou desferindo dois socos no rosto do aluno, que ficou ferido e com sangramento no nariz. O Corpo de Bombeiros, a Polícia Militar e o Conselho Tutelar foram acionados, e o menino recebeu atendimento médico. A Polícia Civil abriu investigação para apurar os fatos. Diante da repercussão, a Diretoria Regional de Educação de Sinop informou que o professor foi imediatamente afastado das atividades escolares e que a família do aluno foi comunicada. A DRE reafirmou seu compromisso com a Política de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e garantiu que a responsabilidade pelo episódio será apurada conforme a legislação (Aluno, 2023).

Nos dois casos retratados na Região Centro-Oeste, evidencia-se que os alunos diagnosticados, em momentos de crise de ansiedade e/ou de desregulação emocional, foram agredidos ou contidos com o intuito de inibir esses comportamentos. As intervenções realizadas pelos professores revelam uma enorme fragilidade no manejo adequado dessas situações, marcada pela ausência de protocolos específicos e de formação continuada em regulação emocional e na mediação de conflitos. Tal realidade reforça que, sem preparo técnico e suporte institucional, o risco de respostas inadequadas permanece elevado, comprometendo a segurança e o processo inclusivo.

Cabe ressaltar que esta lacuna vem sendo discutida há anos. De acordo com estudos de 2014, a inclusão escolar de alunos neurodivergentes depende do preparo do professor como mediador e do papel da escola como espaço propício para acolhimento e orientação. São essenciais aspectos como formação específica dos docentes, redes de apoio, presença de monitores, adaptações curriculares e estratégias de comunicação efetiva entre os profissionais. Apesar de avanços na última década, acerca de evidências científicas, novos modelos terapêuticos e informações acessíveis, ao que parece, no contexto escolar ainda persistem obstáculos significativos: não há treinamento sistemático para manejo de comportamentos desafiadores nem protocolos claros de atendimento, o que dificulta que professores atuem de forma segura e eficaz (Pimentel; Fernandes, 2014).

Essa realidade contribui para o aumento do estresse docente, para a adoção de estratégias punitivas ou inadequadas e, conseqüentemente, para a violação dos direitos das crianças com deficiência. Além disso, a ausência de diretrizes claras fragiliza o processo de inclusão, gera insegurança entre os profissionais e pode perpetuar situações de violência institucional, em vez de promover ambientes escolares verdadeiramente acolhedores e protetivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dez casos de violência contra estudantes com deficiência, enfoque em crianças e adolescentes, permite compreender que tais ocorrências não se restringem a episódios isolados, mas traduzem uma realidade estrutural marcada por lacunas institucionais e práticas pedagógicas ainda pouco preparadas para a efetivação da inclusão. As situações analisadas revelam que, diante de manifestações de crise ou comportamentos considerados desafiadores, os adultos recorrem a respostas violentas ou punitivas. Cenário que não decorre unicamente da ação individual de determinados profissionais, e sim da ausência de políticas formativas consistentes, da inexistência de protocolos de manejo e do reduzido suporte intersetorial oferecido à escola.

Percebe-se, assim, que a violência institucional se sustenta em uma lógica de improviso, que fragiliza o trabalho docente e compromete o direito das crianças a um ambiente educativo seguro. Nesse ponto, emerge um questionamento inevitável: “Por que o adulto, diante de uma criança com deficiência, recorre à violência como forma de contenção ou correção?” A resposta não pode ser simplificada em termos de despreparo. Trata-se de um fenômeno historicamente construído, sustentado por representações sociais que associam a deficiência a desvio, incapacidade ou ameaça à ordem. Esse imaginário legitima práticas de coerção, justificadas sob o argumento da disciplina, que, em última instância, negam a dignidade e a cidadania desses sujeitos.

As consequências dessa realidade são amplas. Por um lado, os estudantes vivenciam violações físicas e emocionais que afetam seu desenvolvimento, confiança e pertencimento escolar. Por outro, a própria instituição perde sua função social de espaço de acolhimento e aprendizagem, reforçando desigualdades e perpetuando estigmas. Além disso, a responsabilização individual do professor envolvido nesses casos revela-se insuficiente, pois não atinge as raízes estruturais do problema, limitando-se a deslocar a questão de um cenário para outro.

Diante disso, é fundamental que as políticas educacionais avancem em duas direções complementares: a construção de protocolos claros e sistemáticos para o manejo de situações de crise e a consolidação de programas de formação continuada, para que o professor possa atuar com segurança, ética e respaldo científico. A ampliação do suporte multiprofissional nas escolas, articulada com serviços de saúde, assistência social e órgãos de proteção, é estratégica para romper o ciclo de violência institucional.

Além disso, é imprescindível considerar a saúde mental dos professores como dimensão indissociável da construção de uma escola inclusiva e não violenta. Profissionais emocionalmente sobrecarregados ou sem suporte adequado tendem a reagir de forma impulsiva diante de situações críticas, reproduzindo práticas punitivas em vez de pedagógicas. Nesse sentido, a inteligência emocional constitui um recurso fundamental, pois permite ao docente regular suas próprias emoções, reconhecer os estados afetivos dos estudantes e agir com cautela e responsabilidade em momentos de crise. Cuidar do bem-estar psíquico dos professores, oferecendo acompanhamento, espaços de escuta e políticas institucionais de prevenção ao adoecimento, é tão necessário quanto garantir formação técnica. Sem esse investimento, corre-se o risco de perpetuar uma dinâmica instável de atuação e um modelo reativo de enfrentamento que fragilizam não apenas a prática docente, mas também a proteção integral dos alunos com deficiência.

A superação da violência institucional demanda, antes de tudo, uma reconfiguração da cultura escolar. Não se trata apenas de oferecer treinamentos técnicos ou responsabilizar individualmente os professores, mas de transformar os modos como a escola compreende a deficiência, entende o lugar da criança, organiza suas práticas e estabelece suas relações. Nesse processo, o acolhimento ocupa papel central e estruturante, sendo primordial para se constituir como princípio pedagógico e político, orientando o planejamento escolar, as interações cotidianas e as estratégias de ensino.

Um ambiente acolhedor possibilita a alteridade, permitindo que o professor reconheça o outro em sua singularidade; favorecendo a escuta ativa para que as necessidades e expressões do estudante sejam compreendidas e respeitadas, e promovendo a observação individualizada, essencial para adaptar abordagens pedagógicas às particularidades de cada aluno. Ao deslocar o foco da contenção para a escuta, do silenciamento para o diálogo e da punição para a mediação, o ambiente educacional deixa de reproduzir a lógica da exclusão e se afirma como espaço de transformação.

Portanto, os casos analisados demonstram que a violência contra estudantes com deficiência é resultado de um conjunto de fatores históricos, sociais e institucionais que ultrapassam a esfera individual. Superar essa realidade exige mais do que punições isoladas: requer uma mudança de paradigma, em que a inclusão não se configure apenas como princípio normativo e seja pautada como prática efetiva, orientada pelo respeito, pela prevenção da violência e pela construção de uma escola capaz de acolher, proteger e potencializar a singularidade de cada ser humano.

Por fim, cabe destacar duas fragilidades que permanecem invisibilizadas no debate público: a ausência de indicadores específicos que evidenciam a violência contra crianças com deficiência em contextos institucionais e a inexistência de diretrizes claras que orientem a escola em situações de ocorrência de potencial violência, circunstâncias de violação de direitos e cenários de vulnerabilidades.

Sem dados sistematizados, a gravidade da violência não é plenamente reconhecida como responsabilidade social, e sem diretrizes operacionais, a legislação existente, embora fundamental, mostra-se insuficiente para garantir a segurança e a proteção efetiva dessas crianças e adolescentes no cotidiano escolar.

Recomendamos a adoção de um protocolo institucional que detalhe princípios, prevenção, classificação de incidentes, resposta imediata, comunicação, registro e encaminhamentos, com prazos definidos e responsabilidades claras. Esse protocolo deve articular-se a um programa de formação continuada por função (docentes, cuidadores, gestão, apoio), prever simulados periódicos e instituir indicadores de monitoramento (tempo de resposta, cobertura formativa, incidência por tipo, qualidade dos registros e percepção de segurança de estudantes e famílias). A convergência entre protocolo, formação e monitoramento, em diálogo com a rede de saúde e assistência social, é condição para romper o padrão de respostas punitivas, garantir proteção integral e consolidar ambientes escolares inclusivos, seguros e anticapacitistas.

REFERÊNCIAS

ABAUNZA, Humberto. **El adultocentrismo**. Academia.edu, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/50365632/El_Adultocentrismo_Abaunza_2021. Acesso em: 25 ago. 2025.

ALUNO com autismo tem crise de ansiedade e é agredido por professor em escola de MT. **Ministério Público do Estado de Mato Grosso**, 30 jun. 2023. Disponível em: <https://www.mpmt.mp.br/portalcas/news/1013/126674/aluno-com-autismo-tem-crise-de-ansiedade-e-agredido-por-professor-em-escola-de-mt/2>. Acesso em: 26 ago. 2025.

AMPOST, Natan. Família denuncia agressão contra criança autista em escola de Manaus. **AM POST**, Manaus, 25 mar. 2025. Disponível em: <https://ampost.com.br/manaus/familia-denuncia-agressao-contracrianca-autista-em-escola-de-manau/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

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: 25 ago. 2025.

BEZERRA, Marcus Vinícius de Alencar *et al.* Inclusão de crianças com autismo na escola: uma revisão narrativa. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 12, p. e3122196-e3122196, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/2196>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 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, 06 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Capacitismo**: o que é, como combater e por que é tão importante falar sobre o tema. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/capacitismo-o-que-e-como-combater-e-por-que-e-tao-importante-falar-sobre-o-tema>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CAMARGO, Aline Pinheiro Lima *et al.* Os desafios da inclusão de crianças com autismo no contexto educacional. **Revista Jurídica do Nordeste Mineiro**, v. 11, n. 1, 2024. Disponível em: <https://jrnrm.ojsbr.com/juridica/article/view/2913>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coord.). **Atlas da violência 2025**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea; Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

DAY, Vivian Peres *et al.* Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 9-21, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FACUNDO, Matheus. Criança autista de 5 anos é agredida por cuidador em escola municipal de Maracanaú. **Diário do Nordeste**, 5 jun. 2025. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/crianca-autista-de-5-anos-e-agredida-por-cuidador-em-escola-municipal-de-maracanau-1.3656784>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FANTÁSTICO, professora é gravada dizendo 'isso é falta de uma boa surra' para criança com autismo em SP. **G1**, 3 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2023/09/03/professora-e-gravada-dizendo-isso-e-falta-de-uma-boasurra-para-crianca-com-autismo-em-sp.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2025.

GALTUNG, Johan. Violência, paz e pesquisa para a paz. **Organicom**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 28, p. 33–56, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/organicom/article/view/150546>. Acesso em: 26 ago. 2025.

GARCIA, Cléo; VINHA, Telma. Ataques de violência extrema às escolas no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 30, 2025. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/14431>. Acesso em: 26 ago. 2025.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 557-566, 2012.

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

JONES, Lisa *et al.* Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. **The Lancet**, v. 380, n. 9845, p. 899-907, 2012.

LAURIS, Patricia. Criança com deficiência fica suja por mais de uma hora em escola. E a prefeitura é condenada por danos morais. **Jornal do Tocantins**, 27 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.jornaldotocantins.com.br/cidades/crianca-com-deficiencia-fica-suja-por-mais-de-uma-hora-em-escola-e-prefeitura-e-condenada-por-danos-morais-1.3268797>. Acesso em: 26 ago. 2025.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MARCUS, Enzo. Polícia investiga denúncia de agressão à criança autista em escola. **Metrópoles**, São Paulo, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/policia-agressao-crianca-autista>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MATTOS, Gabriel. Mãe de aluno com autismo acusa escola de Porto Alegre de exclusão: "A professora disse que ia cortar a língua dele". Terra, 5 abr. 2025. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/mae-de-aluno-com-autismo-acusa-escola-de-porto-alegre-de-exclusao-a-professora-disse-que-ia-cortar-a-lingua-dele,dafe6fdb04700b357aaa8d0d1df6918bgpvt0a55.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 26 ago. 2025.

MEJÍA, Margarita Rosa Gaviria. Violência na escola, expressão de violação dos direitos humanos. **Revista Signos, Lajeado**, RS, v. 34, n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/746>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MENINO autista é amarrado em banheiro de escola no PR; professora é presa. **UOL**, São Paulo, 8 jul. 2025. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2025/07/08/menino-autista-e-amarrado-em-banheiro-de-escola-no-pr-professora-e-presa.htm?uol_app=placar-uol&cmpid=copiaecola. Acesso em: 26 ago. 2025.

MORALES, Santiago. Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas. Una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. **Taboo –The Journal of Culture and Education**, v. 22, n. 1, p. 151-193, 2024. Disponível em: <https://taboo-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/14morales.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. Violência interseccional na infância: o currículo como espaço de práticas decoloniais. **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFeTe)**, 2019.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; INCROCCI, Ligia Maria de Mendonça Chaves Incrocci. Mediação e resolução de conflitos escolares: criminalização ou educação? **Comunicações Piracicaba**, v. 25, n. 2, p. 59-78, 2018.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

PROFESSORA é afastada por suspeita de agredir aluno com autismo em escola do Recife.

G1 Pernambuco, 15 ago. 2025. Disponível em:

<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2025/08/15/professora-e-afastada-por-suspeita-de-agredir-aluno-com-autismo-em-escola-do-recife.ghtml>.

Acesso em: 26 ago. 2025.

ROSA, Maria José Araujo. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Fórum Identidades**, 2013.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.

Psicologia em estudo, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

TOBIAS, Marcelo; VINHOTE, Ana. 'Vou te quebrar no meio': professor é investigado por suposta agressão ao aluno autista em escola pública do DF. **G1 Distrito Federal**, 27 jun. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2024/06/27/vou-te-quebrar-no-meio-professor-e-investigado-por-suposta-agressao-a-aluno-autista-em-escola-publica-do-df.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2025.

WHO - World Health Organization. **International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)**: ICF Beginner's Guide. Geneva: WHO, 2013. Disponível em:

<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>. Acesso em: 26 ago. 2025.

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, Silviane (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.

INCLUSÃO NA PRÁTICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM O USO DO TUXMATH NO ENSINO FUNDAMENTAL

INCLUSION IN PRACTICE: EXPERIENCE REPORTS ON THE USE OF TUXMATH IN ELEMENTARY SCHOOL

Telmo Rosa Nogueira¹
Fernanda de Jesus Costa²

RESUMO: Este relato de experiência apresenta o uso do jogo TuxMath como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da matemática básica para estudantes com TEA, contribuindo com reflexões sobre o potencial inclusivo das tecnologias educacionais no contexto da escola pública. A experiência foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Vitória (ES), no Laboratório de Informática Educativa, envolvendo estudantes do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi qualitativa, com observação participante, registrando aspectos como atenção, engajamento, raciocínio lógico e interação social. Os resultados evidenciaram avanços significativos no desempenho matemático e no desenvolvimento socioemocional dos alunos com TEA, ressaltando o papel da mediação docente e da personalização das atividades. Conclui-se que o uso planejado de jogos digitais favorece a aprendizagem inclusiva, contribuindo para ambientes escolares mais acessíveis e participativos.

Palavras-chave: inclusão escolar; tecnologia educacional; TuxMath; ensino de matemática;

ABSTRACT: *This experience report analyzes the use of the digital game TuxMath as a pedagogical resource for including students with autism spectrum disorder (ASD) in mathematics education. The study took place in an educational computer lab at a municipal school in Vitória, Espírito Santo, Brazil, involving students from first to ninth grade. A qualitative methodology was adopted, using participant observation to record some aspects such as attention, engagement, logical reasoning, and social interaction. The results revealed substantial improvements in the mathematical performance and socioemotional development of students with ASD, underscoring the importance of teacher guidance and activity customization. In conclusion, planned use of digital games fosters inclusive learning and contributes to more accessible and participatory school environments.*

Keywords: *school inclusion; educational technology; TuxMath; mathematics teaching.*

1 Mestrando Profei – UEMG. E-mail: telmo.nogueira.uemg.t5@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8573954741511646>

2 Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI – UEMG. E-mail: fernanda.costa@uemg.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9387752688292084>

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares constitui um desafio complexo, que demanda adaptações pedagógicas e o uso de metodologias que considerem suas especificidades cognitivas e sociais. Nesse contexto, diversos estudos indicam que práticas pedagógicas inclusivas apoiadas em tecnologias digitais – as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) – favorecem o engajamento e a aprendizagem significativa desses estudantes, especialmente na área da matemática. De fato, a acessibilidade digital constitui um recurso indispensável à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, pois os ajustes visuais na interface, conforme sugere Britto (2016), podem atender às sensibilidades sensoriais e ao processamento cognitivo diferenciado do público com TEA.

Diante da necessidade de estratégias adaptadas, o presente artigo, na modalidade de relato de experiência, busca responder à seguinte questão: como o uso de jogos digitais pode contribuir para a aprendizagem matemática e a inclusão escolar de alunos com TEA no Ensino Fundamental?

A experiência aqui relatada concentra-se no uso do jogo educativo TuxMath, um software gratuito e acessível voltado ao ensino das quatro operações básicas. A escolha justifica-se por possibilitar atividades interativas que estimulam a atenção, o raciocínio lógico e a motivação dos estudantes, o que se alinha à observação, no âmbito da Informática Educativa da rede municipal de Vitória, de que as tecnologias digitais despertam maior interesse e engajamento em comparação às metodologias tradicionais. Contudo, a mediação docente adaptada configura-se como elemento essencial, uma vez que respeitar as particularidades dos alunos autistas e oferecer um atendimento educacional ajustado são condições fundamentais para o êxito do processo inclusivo. Nesse sentido, a relevância social e acadêmica deste trabalho reside na reflexão sobre práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes com TEA por meio do uso intencional de tecnologias digitais.

Dessa forma, o objetivo principal deste relato de experiência foi apresentar o uso do jogo TuxMath como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da matemática básica para estudantes com TEA, contribuindo com reflexões sobre o potencial inclusivo das tecnologias educacionais no contexto da escola pública. Para isso, o texto está estruturado em: (2) Fundamentação Teórica, que aborda a inclusão escolar do TEA, as tecnologias digitais e o papel do professor mediador; (3) Procedimentos Metodológicos, que detalham o contexto da experiência, os participantes e a coleta de dados; (4) Análise dos Resultados, que discute os impactos cognitivos e socioemocionais observados; e (5) Considerações Finais, que retomam os objetivos e propõem caminhos para estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes regulares constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, exigindo adaptações metodológicas e recursos pedagógicos que

atendam às suas especificidades cognitivas, sensoriais e sociais (Correia; Coutinho, 2024). A efetivação de práticas inclusivas requer não apenas o acesso físico à escola, mas também a criação de condições que favoreçam a aprendizagem significativa, a comunicação e a interação social desses estudantes.

Camargo *et al.* (2025) destacam que respeitar as particularidades dos alunos autistas e oferecer um atendimento educacional adaptado são condições indispensáveis para o sucesso da inclusão. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica se torna um elemento essencial, pois permite que o processo de ensino-aprendizagem seja ajustado ao ritmo e às necessidades de cada aluno. De acordo com Sousa e Malheiro (2025), a adaptação de atividades e a personalização do ensino favorecem o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e socioemocional de crianças com TEA.

Ferreira, Cargnin e Frizzarini (2020) destacam que a prática pedagógica inclusiva deve ser baseada em flexibilidade, empatia e planejamento colaborativo. Isso implica o envolvimento de toda a comunidade escolar, professores, equipe gestora, famílias e profissionais de apoio, no processo de construção de uma educação equitativa. Entretanto, Almeida *et al.* (2024) observam que ainda persistem obstáculos, como a falta de formação docente específica e de políticas públicas que garantam recursos e apoio técnico para a efetivação das práticas inclusivas.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM INCLUSIVA

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) transforma as formas de ensinar e aprender, abrindo novas possibilidades para a inclusão escolar. Conforme Brasil, Aguiar e Caires (2021), o uso de recursos tecnológicos amplia o acesso ao conhecimento, diversifica estratégias didáticas e estimula o engajamento dos alunos. No caso dos estudantes com TEA, esses recursos possibilitam ambientes mais interativos, visuais e estruturados, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da atenção e do raciocínio lógico.

De acordo com Galvão Filho (2022), as tecnologias assistivas são instrumentos que garantem o direito à educação inclusiva, promovendo autonomia e participação social. No ambiente escolar, sua aplicação deve ser planejada e mediada por docentes capacitados, capazes de alinhar as ferramentas digitais aos objetivos pedagógicos. Essa mediação, como destacam Almeida *et al.* (2024), é determinante para o sucesso das práticas inclusivas, pois o uso da tecnologia, sem intencionalidade pedagógica, pode limitar seus resultados.

Os jogos digitais configuram-se como uma das estratégias mais promissoras nesse contexto. Jesus, Santos e Pimentel (2024) apontam que os jogos educativos potencializam o engajamento e a motivação dos estudantes, permitindo a aprendizagem por meio da ludicidade e da resolução de problemas. Takinaga e Manrique (2022) corroboram essa visão ao defenderem que o uso flexível da tecnologia favorece práticas inclusivas que respeitam as singularidades de cada estudante, fortalecendo o senso de pertencimento e participação no grupo.

2.3 O JOGO DIGITAL TUXMATH COMO RECURSO PEDAGÓGICO INCLUSIVO

Entre os recursos digitais disponíveis para o ensino de matemática, o TuxMath destaca-se como ferramenta de apoio ao desenvolvimento de habilidades numéricas e cognitivas. Trata-se de um software livre e acessível, voltado ao ensino das quatro operações básicas por meio de desafios interativos e visuais (Costa; Oliveira; Lopes, 2016). Sua dinâmica lúdica estimula a atenção, o raciocínio lógico e a tomada de decisão, aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem de estudantes com TEA.

Oliveira, Martins e Monteiro (2015) afirmam que os jogos digitais contribuem para a aprendizagem significativa ao aliar conteúdo curricular e interatividade, tornando o estudante protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, Vidal *et al.* (2025) demonstram que atividades digitais com caráter colaborativo fortalecem vínculos afetivos e promovem a inclusão social no ambiente escolar. No caso do TuxMath, a possibilidade de ajustar níveis de dificuldade e tempo de resposta permite adequar o jogo às capacidades individuais, ampliando o potencial inclusivo da ferramenta.

Outro aspecto relevante diz respeito à acessibilidade. Britto (2016) defende que a interface digital deve contemplar recursos visuais ajustáveis, como contraste, tamanho de fonte e cores, para atender às sensibilidades sensoriais de pessoas com TEA. Assim, o TuxMath, ao apresentar uma interface simples e adaptável, favorece tanto a aprendizagem matemática quanto o bem-estar do aluno no ambiente digital.

2.4 O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR E A FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA

O sucesso da utilização de tecnologias digitais na educação inclusiva depende fortemente da mediação pedagógica. O professor atua como mediador entre o recurso tecnológico e o processo de aprendizagem, adaptando as estratégias de acordo com o perfil e as necessidades de cada aluno (Santos; Oliveira, 2024). Cabral *et al.* (2025) reforçam que o ensino colaborativo, realizado entre professores da educação regular e do atendimento educacional especializado (AEE), é essencial para garantir a efetividade das práticas inclusivas.

A formação docente, portanto, deve contemplar o uso pedagógico das tecnologias e o domínio conceitual sobre o TEA. Camargo *et al.* (2025) argumentam que a capacitação contínua e culturalmente sensível é indispensável para que o professor desenvolva competências que o habilitem a planejar e aplicar metodologias inclusivas de maneira intencional. Em consonância, Galvão Filho (2022) ressalta que a formação em Tecnologia Assistiva amplia a autonomia docente e contribui para a criação de ambientes educacionais mais acessíveis e inovadores. É a parte do trabalho em que ocorre um referencial teórico para situar o assunto. Trata-se de expor, de modo sintético, o que já se escreveu sobre o assunto, por meio de um resumo fiel da ideia central dos materiais lidos (livros, artigos de periódicos, dissertações, entre outros).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CONTEXTO

Esta seção apresenta o caminho metodológico percorrido, descrevendo o tipo de pesquisa, o contexto da aplicação, a caracterização dos participantes e a técnica de coleta de dados utilizada para o desenvolvimento e registro deste relato de experiência.

3.1 CONTEXTO E ABORDAGEM DA PESQUISA

O presente artigo, enquanto modalidade de relato de experiência, caracteriza-se por uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Conforme Creswell (2010), a abordagem qualitativa é adequada para explorar e compreender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano, permitindo uma análise aprofundada do fenômeno da inclusão e aprendizagem.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória, pois buscou detalhar e analisar o uso do jogo digital *TuxMath* e seus impactos na aprendizagem matemática e no desenvolvimento socioemocional dos alunos com TEA, conforme observado no ambiente escolar.

A experiência foi desenvolvida no Laboratório de Informática Educativa (LIED) de uma escola da rede municipal de Vitória (ES), servindo como um espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar.

3.2 PARTICIPANTES E DURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O universo do estudo compreendeu todos os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) regularmente matriculados na escola e que frequentavam o Laboratório de Informática Educativa. A amostra foi composta por quatro estudantes diagnosticados com TEA, com idades variando entre 7 e 12 anos, e que cursavam do 1.º ao 6.º ano do Ensino Fundamental.

O processo de intervenção ocorreu ao longo de um semestre letivo (aproximadamente 20 semanas), totalizando duas aulas semanais dedicadas ao uso do *TuxMath*. Cada sessão tinha a duração média de 50 minutos, ocorrendo em horários pré-determinados com a turma e individualizados para cada aluno ou em pequenos grupos, sempre sob a mediação e o acompanhamento do professor responsável e AEE. A seleção do *TuxMath* como principal recurso ocorreu após a identificação prévia do interesse dos alunos por jogos digitais de lógica e raciocínio.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A principal técnica de coleta de dados empregada foi a observação participante. O professor, enquanto pesquisador, atuou ativamente no processo, mediando as interações com o jogo e com os demais colegas, ao mesmo tempo em que registrava as ocorrências.

A observação foi orientada por um roteiro semiestruturado que focava nos seguintes aspectos:

1. Engajamento e atenção: nível de interesse e tempo de concentração no jogo.
2. Desempenho cognitivo: progresso na resolução das operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão).
3. Habilidades socioemocionais: manifestações de frustração, persistência, autorregulação e a natureza das interações com os colegas e o professor.
4. Adaptações: ajustes na dificuldade do jogo e nas estratégias de mediação docente para atender às necessidades individuais.

Os dados foram registrados por meio de Diários de Campo e registros fotográficos (com as devidas autorizações), permitindo a posterior análise detalhada das situações e a descrição das vinhetas pedagógicas apresentadas na próxima seção.

Figura 1 - Software TuxMath



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 2 - Tela de escolha das operações básicas.



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Figura 3 - Operação para resolver mentalmente.



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados, obtidos por meio da observação participante e dos registros em Diário de Campo durante as 20 semanas, permitiu categorizar os resultados em dois eixos centrais: os impactos no desempenho cognitivo em matemática e os avanços no desenvolvimento socioemocional dos participantes com TEA. A discussão a seguir relaciona as ocorrências observadas com o referencial teórico.

4.1 IMPACTOS NO DESEMPENHO COGNITIVO

Observou-se uma evolução notável na concentração e na *performance* matemática dos quatro alunos após as sessões com o *TuxMath*. O formato gamificado do software, que envolve a derrubada de meteoros com operações matemáticas, gerou um *feedback* imediato e visualmente estimulante, fundamental para o engajamento de alunos com TEA, que frequentemente demonstram forte interesse por interfaces lúdicas e previsíveis (Silva; Santos, 2025).

No início da experiência, a maioria dos alunos demonstrava resistência ou dificuldades na memorização de fatos básicos de adição e subtração, recorrendo ao uso dos dedos ou material dourado. A partir da décima sessão, os registros apontam uma redução significativa na necessidade desses apoios externos e um aumento na agilidade do raciocínio.

Momento 1 (Melhora na Agilidade do Raciocínio): o aluno 'P', de 9 anos, que inicialmente só conseguia avançar nos níveis mais básicos (*Missão Pinguim de Gelo*) com a ajuda da calculadora, passou a responder mentalmente às questões de adição e subtração simples. Em uma sessão, ao se deparar com a operação "6+7", ele não utilizou o auxílio visual. Ao acertar rapidamente, manifestou alegria com um batido de palmas e o professor registrou a seguinte fala: "Professor, ele [o pinguim] está mais rápido porque eu já sei de cabeça!" Este avanço corrobora Costa, Oliveira e Lopes (2016) ao indicarem que o processo de ensino-aprendizagem da matemática pode ser otimizado para o TEA por meio de recursos que ofereçam estímulos visuais e imediatos, transformando a prática em algo palpável e gratificante.

O TuxMath também possibilitou a personalização da dificuldade (Brasil, 2017), permitindo ao professor ajustar os níveis de operação e velocidade de queda dos meteoros para cada aluno. Isso respeitou o ritmo individual e evitou a sobrecarga sensorial ou frustração, que são barreiras comuns no aprendizado de crianças com TEA.

4.2 Impactos no Desenvolvimento Socioemocional

Para além dos ganhos cognitivos, a experiência demonstrou o potencial do jogo em promover a inclusão e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. O Laboratório de Informática, com as estações de trabalho lado a lado, facilitou a observação participante sobre as interações. Embora o TEA possa envolver dificuldades na comunicação e interação social (Almeida *et al.*, 2024), o interesse comum pelo jogo serviu como mediador social.

Momento 2 (Interação Social e Colaboração): Durante uma sessão, o aluno 'J', de 10 anos, que costumava isolar-se e evitar o contato visual, demonstrou persistência após errar uma multiplicação. O colega 'L' (aluno sem diagnóstico de TEA), que estava na estação ao lado, virou-se e disse: "É o 3 vezes 8, tenta de novo! É 24!" 'J' aceitou a ajuda verbal e digitou a resposta correta. Pela primeira vez registrada naquele contexto, 'J' respondeu ao colega com um breve sorriso e um "obrigado" quase inaudível.

Esse momento ilustra o papel das atividades compartilhadas na construção de vínculos afetivos e sociais, conforme defendem Silva e Santos (2025). A cooperação, mediada pelo foco comum (o jogo), diluiu as barreiras comunicacionais e permitiu um momento genuíno de inclusão entre os pares.

A redução da frustração também foi um impacto notável. A natureza repetitiva e previsível do *TuxMath*, aliada à clareza das regras e objetivos, atendeu à necessidade de organização e estrutura dos alunos com TEA. A cada acerto, o *feedback* positivo imediato reforçava a autoestima e a persistência, características essenciais para a autonomia escolar. A mediação docente, por sua vez, foi essencial para transformar a tecnologia em uma ferramenta inclusiva, auxiliando os estudantes a navegar nas interfaces e a lidar com eventuais erros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência apresentou o uso do jogo TuxMath como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da matemática básica para estudantes com TEA, contribuindo com reflexões sobre o potencial inclusivo das tecnologias educacionais no contexto da escola pública.

Os resultados demonstraram avanços tanto no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção, raciocínio lógico e resolução de operações básicas, quanto no fortalecimento de habilidades socioemocionais, incluindo interação social e colaboração entre colegas.

Verificou-se que, quando utilizado de forma planejada e mediada por professores capacitados, o recurso digital contribui para a promoção da inclusão escolar e para a construção de ambientes mais acessíveis e participativos. Entretanto, a experiência também revelou a necessidade de planejamento pedagógico individualizado e de formação docente contínua, a fim de assegurar que as tecnologias educacionais atendam às particularidades de cada estudante.

Conclui-se que a incorporação de jogos digitais no contexto escolar representa uma estratégia eficaz para a valorização da diversidade e o enriquecimento das práticas pedagógicas. Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem a investigação sobre os efeitos de tecnologias digitais em diferentes contextos e perfis de alunos, de modo a consolidar evidências científicas sobre sua efetividade em processos inclusivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. J. S. de et al. O uso de jogos digitais para a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 10, p. e223823, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educitec/article/view/223823>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- ANTUNES, J. et al. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 6, p. e12517, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- BRANDÃO DE CASTRO, E.; QUARESMA CARDOSO, C. A.; DOS SANTOS TEIXEIRA, S. R. O ensino colaborativo e a inclusão escolar de estudantes públicos da educação especial: uma revisão da literatura. **Revista Cocar**, Belém, v. 22, n. 40, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8356>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- BRASIL, G. L.; AGUIAR, I. P.; CAIRES, N. H. TICs: ferramentas pedagógicas educacionais: importância dos recursos tecnológicos utilizados no auxílio para ensino-aprendizagem da matemática. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 66195–66206, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32392>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- BRITTO, T. C. P. **GAIA: uma proposta de guia de recomendações de acessibilidade web com foco em aspectos do autismo**. 2016. 257 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315661523>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- CABRAL, L. S. A. et al. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- CAMARGO, N. M. G. F. et al. Autismo e inclusão. **Revista Ilustração**, [S.], v. 6, n. 1, p. 65–77, 2025. DOI: 10.46550/ilustracao.v6i1.425. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/425>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- CASTRO, F. J. da S. **Tutorial do software TuxMath: uma multimídia em Libras**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7130091. Acesso em: 6 jun. 2025.

CORREIA, J. O. da S.; COUTINHO, D. J. G. Autismo e inclusão nos tempos atuais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 6, p. 3597–3605, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14724>. Acesso em: 5 jun. 2025.

COSTA, A. B. da; OLIVEIRA, R. F. S. de; LOPES, T. B. TuxMath como recurso didático no ensino das operações com os números inteiros. In: JORNADA DE ESTUDOS EM MATEMÁTICA, 2., 2016, Marabá. **Anais [...]**. Marabá: UFPA, 2016. p. 1-10.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

FERREIRA, F. A.; CARGNIN, C. C.; FRIZZARINI, C. A. Estratégias pedagógicas no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições para inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39336>. Acesso em: 5 jun. 2025.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologias assistivas e inclusão escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e220658, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NqHz7M6QddS6S8ChXsk8fPw/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

JESUS, L. R.; SANTOS, M. J.; PIMENTEL, A. C. O uso de jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 1, p. 88–105, 2024. <https://periodicos.ufvjm.edu.br/index.php/educacao/article/view/146>. Acesso em: 5 jun. 2025.

OLIVEIRA, M. R. de; MARTINS, C. B. S.; MONTEIRO, C. B. M. Jogos digitais e inclusão: possibilidades de aprendizagem no contexto escolar. **Revista Educação Matemática em Foco**, Campina Grande, v. 8, n. 2, p. 37–58, 2015. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/EMFoco/article/view/627>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SANTOS, A. C.; OLIVEIRA, T. R. Inclusão escolar e recursos digitais: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 45–62, 2024. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/rbei/article/view/1076>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SILVA, A. P.; SANTOS, R. L. dos. Jogos digitais e desenvolvimento socioemocional em crianças com TEA. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 42, n. 130, p. 85–98, 2025. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862025000100009. Acesso em: 5 jun. 2025.

SILVA, C. R. S. et al. Observação participante em pesquisas educacionais: contribuições metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 141–158, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11358>. Acesso em: 6 jun. 2025.

VIDAL, E. P. et al. Jogos digitais e aprendizagem inclusiva: experiências na educação básica. **Revista Educação Inclusiva em Foco**, Recife, v. 2, n. 3, p. 12–29, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufpe.br/revistaeducacaoinclusiva/article/view/2100>. Acesso em: 6 jun. 2025.

VILARONGA, R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo como estratégia para o desenvolvimento da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 563–576, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FFYxqQZGc3tf4M5vmn6kFDy/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

O CÉREBRO AUTISTA E AS ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS: UM OLHAR DA NEUROCIÊNCIA PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

Ana Julia Wegner¹;

Tatyanne Araújo²

INTRODUÇÃO:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações na comunicação, interação social, rigidez de comportamento e padrões repetitivos, sendo compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta milhões de pessoas no mundo. Pesquisas em neuroimagem evidenciam que o cérebro autista apresenta particularidades em áreas relacionadas à socialização, percepção sensorial e cognição, além de padrões de conectividade neural atípicos. Compreender essas especificidades do funcionamento cerebral é essencial para a criação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. Assim, torna-se necessário que educadores compreendam como tais características influenciam o aprendizado e de que forma estratégias pedagógicas podem favorecer a inclusão, o desenvolvimento e a autonomia dos alunos com TEA.

OBJETIVOS:

Analisar as características neurológicas do TEA e relacioná-las com práticas pedagógicas inclusivas, destacando adaptações que potencializam a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento global dos estudantes autistas.

METODOLOGIA:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica narrativa. Foram consultados livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam neurociência, educação inclusiva e estratégias pedagógicas para alunos com TEA. A seleção priorizou produções recentes e relevantes na área, discutindo diferentes perspectivas sobre aprendizagem, conectividade neural, sensorialidade e práticas educacionais adaptadas.

RESULTADOS:

A revisão evidenciou que o cérebro autista apresenta diferenças significativas em áreas relacionadas ao processamento sensorial, à linguagem, à comunicação social e às funções executivas. Alterações na bainha de mielina e padrões de hiper ou hipoconectividade neural afetam a velocidade e a eficiência das conexões cerebrais, influenciando o comportamento, a atenção e a forma como o aluno organiza informações. Essas características impactam diretamente

¹ Ana Julia Wegner. E-mail: ana.wegner@unifebe.edu.br

² Tatyanne Araújo. E-mail: tatyanne.araujo@unifebe.edu.br

o desempenho escolar, tornando necessárias adaptações pedagógicas estruturadas, visualmente claras e sensorialmente adequadas. Entre as estratégias identificadas, destacam-se a utilização de instruções visuais, rotinas previsíveis, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), musicalização, gamificação, adequações sensoriais e programas de habilidades sociais. Estudos mostram que recursos visuais auxiliam na organização do pensamento, enquanto a CAA amplia significativamente as possibilidades de comunicação de estudantes não verbais ou com dificuldades de fala, promovendo maior interação social. A musicalização também se apresentou como ferramenta eficaz para o desenvolvimento da atenção, da linguagem e da autorregulação emocional, especialmente devido à alta responsividade dos autistas à música. Tecnologias digitais e jogos pedagógicos contribuem para o engajamento e para a contextualização de conteúdos curriculares. Além disso, a presença de um acompanhante especializado, conforme previsto pela legislação brasileira, mostrou-se essencial para apoiar a participação e o desenvolvimento acadêmico do aluno com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os achados demonstram que compreender o funcionamento do cérebro autista é fundamental para planejar práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. A articulação entre neurociência e educação amplia o repertório metodológico dos professores, permitindo intervenções mais assertivas, sensíveis e alinhadas às necessidades individuais dos estudantes. Estratégias como instruções visuais, CAA, musicalização e gamificação, somadas ao suporte de profissionais especializados e à formação continuada dos docentes, contribuem para um ambiente escolar mais acolhedor, acessível e equitativo.

PERSPECTIVAS PARA CONTINUIDADE:

Sugere-se o aprofundamento das pesquisas sobre intervenções pedagógicas baseadas na neurociência e a criação de projetos escolares que integrem práticas multisensoriais, tecnologias digitais e formação docente especializada em TEA. Investigações futuras podem explorar os impactos de diferentes adaptações na aprendizagem de habilidades específicas, além de analisar como a colaboração entre escola, família e profissionais da saúde potencializa o desenvolvimento do aluno autista.

Palavras-chave: neurociência; autismo; educação inclusiva; práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARCANJO, A. D. M. **Educação inclusiva**: uma proposta neuroeducativa. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1026>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 mar. 2025.

DAMASCENO, A. B.; PEDROSA, C. A.; ALMEIDA, E. F. **Educação inclusiva**: uma proposta neuroeducativa. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1026>. Acesso em: 17 mar. 2025.

DAMASCENO, Allan Rocha; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; ALMEIDA, Wallace Carriço de. Experiências inclusivas nos territórios físicos, simbólicos e informacionais. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 1-7, out./nov. 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/87709>. Acesso em: 17 mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2024.87709>.

GUIMARÃES, U. A. et al. Práticas pedagógicas: a neurociência aplicada na educação. **Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 12, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/467>. Acesso em: 17 mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i12.4671>.

LOPES, Gabriel César Dias. Bases neurais da educação: como o cérebro aprende e ensina. **Revista Acadêmica Online**, Brasil, v. 10, n. 54, p. 01-08, 2024. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/398>. Acesso em: 17 mar. 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.V10N54.398.

LORD, C. et al. Autism spectrum disorder. **The Lancet**, v. 392, n. 10146, p. 508-520, 2018.

MOLNAR-SZAKACS, I.; HEATON, P. Music: a unique window into the world of autism. In: **Annals of New York Academic Science**, Nova York, v. 1252, p. 318-324, 2012. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2012.06465.x.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Transtorno do Espectro Autista**. Genebra: OMS, [2025?]. Disponível em: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SALARI, N. et al. The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. **Italian Journal of Pediatrics**, v. 48, n. 112, 2022. Disponível em: doi.org. Acesso em: 17 mar. 2025.

SANTIAGO, M.; LOURO, V. S. Música, Neurociências e Autismo: levantamento dos artigos nacionais e internacionais. **Revista Música**, v. 21, n. 2, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/181126>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; BOECHAT, Gisela Paula Faitanin; CARMO, Jonathan Porto Galdino do. Estratégias de comunicação alternativa e aumentativa para crianças autistas. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 5, p. 01-22, 2024. Disponível em:

<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/4795>. Acesso em: 17 mar. 2025. DOI: 10.55905/oelv22n5-140.

SILVA, D. de M.; DOMINGUES, L. D. Contribuições da neurociência cognitiva para propostas de ensino/intervenção em crianças com Transtorno do Espectro Autista a partir das tecnologias digitais. **Revista de Educação e Inclusão**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/15958>. Acesso em: 17 mar. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2023>.

SIQUEIRA, Carolina de Carvalho et al. O cérebro autista: a biologia da mente e sua implicação no comprometimento social. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 221-237, 2014. Disponível em:

<https://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/64>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SOUZA, L. B. P. Formação continuada: qualificação profissional docente. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 2249-2261, 2023.

Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9969>. Acesso em: 17 mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.9969>.

O PAPEL DA INTERSECIONALIDADE NA COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA: GÊNERO, RAÇA E CLASSE COMO CAMADAS DE EXCLUSÃO

THE ROLE OF INTERSECTIONALITY IN UNDERSTANDING DISABILITY: GENDER, RACE, AND CLASS AS LAYERS OF EXCLUSION

Cecília Knihs Mafra¹

Ricardo Henrique Hoffmann²

RESUMO: Este artigo analisa, sob a perspectiva interseccional, a situação das pessoas com deficiência no Brasil, destacando como as dimensões de gênero, raça e classe se entrelaçam para intensificar a exclusão social. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, baseada em legislações nacionais e internacionais, relatórios oficiais (IBGE, IPEA, ONU, HRW) e autores de referência como Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins e Débora Diniz. Os resultados indicam que mulheres, pessoas negras e indivíduos de baixa renda com deficiência enfrentam barreiras específicas que não são abordadas por políticas universalistas. Conclui-se que a efetividade da inclusão depende da adoção de políticas interseccionais e transversais que reconheçam a diversidade das experiências humanas.

Palavras-chave: pessoas com deficiência; interseccionalidade; direitos humanos; inclusão

ABSTRACT: *This article analyzes from an intersectional perspective the situation of people with disabilities in Brazil, highlighting how gender, race, and class dimensions intertwine to intensify social exclusion. The research follows a qualitative, bibliographical, and documentary approach, based on national and international legislation, official reports (IBGE, IPEA, UN, HRW), and key authors such as Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins, and Débora Diniz. The findings indicate that women, Black people, and low-income individuals with disabilities face specific barriers that universalist policies fail to address. It concludes that effective inclusion requires intersectional and transversal public policies that recognize the diversity of human experiences.*

Keywords: *person with disabilities; intersectionality; human rights; inclusion*

¹ Acadêmica do curso de Direito da UNIFEFE. E-mail: cecilia.mafra@unifebe.edu.br

² Professor(a) orientador(a). Mestre. E-mail: rh.hoffmann@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência atravessou uma longa trajetória de invisibilidade, medicalização e segregação até alcançar condição de tema central nas agendas contemporâneas de direitos humanos. A compreensão da deficiência como uma questão de saúde exclusivamente individual, predominante durante grande parte do século XX, limitava-se a atribuir às pessoas com deficiência a responsabilidade de se adaptarem a uma sociedade que não reconhecia suas necessidades específicas. Essa perspectiva, conhecida como “modelo médico da deficiência”, invisibilizou, por décadas, o impacto das barreiras físicas, comunicacionais, institucionais e atitudinais que impediam a plena participação cidadã desses indivíduos (IBGE, 2022; ONU, 2006; Decreto n.º 6.949/2009).

A partir do final do século XX, com o fortalecimento dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e a mobilização internacional em prol dos direitos humanos, consolidou-se o chamado “modelo social da deficiência”. Nesse paradigma, a deficiência passa a ser compreendida não como mera limitação biológica, mas como resultado da interação entre impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais e as barreiras impostas pela sociedade. Nesse sentido, a responsabilidade pela inclusão desloca-se do indivíduo para a coletividade, que deve adaptar suas estruturas, legislações e políticas públicas para garantir igualdade de oportunidades. Esse avanço normativo e conceitual ganhou maior densidade com a adoção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, ratificada pelo Brasil em 2008, com status constitucional (IBGE, 2022; ONU, 2006; Decreto n.º 6.949/2009).

A deficiência, conforme argumenta Débora Diniz (2007), deve ser entendida como uma categoria política e social, e não apenas médica, pois as limitações enfrentadas pelos sujeitos são resultados diretos das barreiras físicas, culturais e institucionais impostas pela sociedade. Nesse sentido, o modelo social da deficiência, desenvolvido por Mike Oliver (1990), desloca o foco da condição corporal para as estruturas sociais que produzem a exclusão.

Contudo, mesmo com esse marco internacional, a análise da deficiência de maneira isolada mostrou-se insuficiente para explicar as desigualdades persistentes em países de profundas assimetrias sociais, como o Brasil. Nesse ponto, a teoria da interseccionalidade, desenvolvida pela jurista Kimberlé Crenshaw nos anos 1990, oferece uma chave de leitura poderosa. O conceito de interseccionalidade denuncia a inadequação de categorias únicas para explicar a opressão vivida por sujeitos que se situam na encruzilhada de diferentes marcadores sociais, como gênero, raça e classe.

Para Crenshaw (1991), a experiência das mulheres negras nos Estados Unidos não podia ser compreendida apenas pelas lentes do feminismo tradicional (centrado na experiência das mulheres brancas) nem pelo movimento antirracista (voltado para a perspectiva masculina negra). Era necessário reconhecer que essas mulheres sofriam uma forma específica de discriminação que não se reduzia a nenhuma das categorias isoladas, mas resultava de sua sobreposição.

A aplicação da interseccionalidade ao campo da deficiência, portanto, é não apenas possível, mas necessária. Pessoas com deficiência não constituem um grupo homogêneo: mulheres com deficiência, homens negros com deficiência, pessoas pobres com deficiência, entre outros, vivenciam barreiras distintas, que não são suficientemente captadas por políticas públicas que tratam a “deficiência”

como categoria única. No Brasil, os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022; 2025) demonstram que há desigualdades significativas quando se observam indicadores de raça, gênero e renda na população com deficiência. Mulheres com deficiência apresentam menor participação no mercado de trabalho e maior exposição à violência doméstica; pessoas negras com deficiência estão mais sujeitas à pobreza, ao desemprego e à precariedade habitacional; já os estratos de baixa renda enfrentam limitações no acesso a terapias, recursos tecnológicos e transporte adaptado, perpetuando o ciclo da exclusão.

Essas desigualdades estruturais não decorrem apenas de deficiências no desenho das políticas públicas, mas refletem a sobreposição de sistemas de opressão, o capacitismo, o racismo, o sexismo e a desigualdade de classe, que se entrelaçam de forma complexa. Ao ignorar essas intersecções, corre-se o risco de produzir políticas universalistas que, na prática, beneficiam apenas os grupos mais privilegiados na própria população com deficiência, deixando de fora aqueles em situações de vulnerabilidade agravada. Nesse sentido, pensar a deficiência sob a ótica da interseccionalidade é não apenas uma exigência acadêmica, mas também um imperativo ético e político para a formulação de políticas públicas efetivamente inclusivas.

A relevância dessa discussão para o Brasil é evidente. Em um país marcado por desigualdades históricas e estruturais de raça, gênero e classe, não basta garantir acessibilidade em termos genéricos ou propor cotas de inclusão sem considerar a pluralidade dos sujeitos envolvidos. É preciso reconhecer, por exemplo, que a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) não alcança de modo uniforme toda a população com deficiência. Mulheres negras e pobres com deficiência encontram obstáculos adicionais, como a ausência de políticas de combate à violência de gênero acessíveis a pessoas com deficiência, falta de transporte adaptado em regiões periféricas e ausência de programas específicos de saúde reprodutiva inclusiva.

Dessa forma, a problemática central que orienta este artigo pode ser sintetizada na seguinte questão: como a interseccionalidade entre deficiência, gênero, raça e classe produz camadas específicas de exclusão e quais os caminhos possíveis para a formulação de políticas públicas capazes de responder a essas múltiplas vulnerabilidades?

O objetivo geral é analisar, sob a perspectiva interseccional, a situação das pessoas com deficiência no Brasil, destacando como as dimensões de gênero, raça e classe se entrelaçam para intensificar a exclusão social. Os objetivos específicos são: (i) apresentar os fundamentos teóricos da interseccionalidade e sua articulação com o modelo social da deficiência; (ii) examinar dados empíricos e relatórios sobre desigualdades interseccionais entre pessoas com deficiência; (iii) discutir lacunas das políticas públicas brasileiras diante dessa realidade; e (iv) propor caminhos para políticas mais sensíveis à interseccionalidade.

Metodologicamente, o artigo adota uma abordagem bibliográfica e documental, utilizando autores de referência como Crenshaw (1991), Diniz (2007) e Sassaki (2010), além de relatórios recentes de organismos nacionais e internacionais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Avançada (IPEA) e o *Minority Rights Group* (MRG), com enfoque qualitativo.

A estrutura do artigo organiza-se em cinco seções. Após esta introdução, a Fundamentação Teórica apresenta a teoria da interseccionalidade e o modelo social da deficiência, destacando sua articulação. A seção 3 (Procedimentos Metodológicos) explicita as escolhas metodológicas. A seção 4 (Análise dos Resultados) examina, em subseções, como gênero, raça e classe interagem com a deficiência, evidenciando desigualdades e lacunas das políticas públicas. Por fim, a última seção sintetiza as principais conclusões e aponta perspectivas para a formulação de políticas públicas interseccionais.

Assim sendo, ao trazer a interseccionalidade como lente analítica aplicada à deficiência, este artigo visa contribuir para o debate acadêmico e político sobre inclusão social, defendendo a necessidade de se pensar a acessibilidade e os direitos das pessoas com deficiência em sua complexidade, para enfrentar as múltiplas camadas de exclusão que persistem em nossa sociedade.

A análise aqui desenvolvida se fundamenta na literatura contemporânea sobre deficiência e interseccionalidade, aliada a documentos normativos nacionais e internacionais, a fim de compreender de que forma políticas públicas e práticas institucionais podem reproduzir desigualdades.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INTERSECCIONALIDADE: ORIGENS E OPERADORES CONCEITUAIS

O conceito de interseccionalidade surgiu no final dos anos 1980, no âmbito do feminismo negro norte-americano, como resposta à limitação das categorias analíticas tradicionais, como “raça” ou “gênero”, quando tratadas de forma isolada. A jurista e ativista Kimberlé Crenshaw introduziu o termo em 1989, em seu artigo *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex* (Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo), e o consolidou em 1991, com *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color* (Mapeando as margens: interseccionalidade, política de identidade e violência contra mulheres negras). Crenshaw (1991) argumenta que as mulheres negras vivenciam formas específicas de discriminação que não podem ser explicadas apenas pelo racismo ou pelo sexismo, mas sim pela interseção entre ambos. Essa proposição rompeu com o modelo aditivo das desigualdades, que tratava os marcadores sociais como somas independentes, e passou a compreendê-los como estruturas sobrepostas de opressão.

Com base nesse marco teórico, a socióloga Patricia Hill Collins (2000) desenvolveu o conceito de “matriz de dominação”, ampliando a interseccionalidade para além do campo jurídico e incorporando dimensões econômicas, políticas e epistemológicas. Para Collins, gênero, raça e classe não operam de maneira fragmentada, mas formam um sistema interdependente que sustenta as hierarquias sociais e define posições de privilégio e subordinação. Essa matriz não é estática, mas se reproduz em múltiplos níveis, individual, institucional e estrutural, o que permite compreender como diferentes eixos de desigualdade se reforçam mutuamente nas experiências sociais concretas.

No Brasil, Carla Akotirene (2019) contribui significativamente para a consolidação da interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica, destacando seu potencial para desvelar as estruturas coloniais de poder que sustentam as desigualdades. A autora reforça que a interseccionalidade não é

apenas um conceito descritivo, mas um instrumento político para o enfrentamento do racismo, do sexismo e das desigualdades socioeconômicas que atravessam os corpos subalternizados. Como observa Sueli Carneiro (2005), compreender a intersecção entre gênero e raça é fundamental para questionar as hierarquias sociais que sustentam o racismo estrutural no Brasil.

Com base nessa perspectiva, analisar a deficiência sob a ótica interseccional implica reconhecer que as experiências das pessoas com deficiência não são homogêneas. Uma mulher negra com deficiência, por exemplo, vivencia a exclusão de modo distinto de um homem branco com deficiência, uma vez que a combinação entre gênero, raça e classe opera de maneira multiplicadora das vulnerabilidades (Collins; Bilge, 2016). Do mesmo modo, a interseccionalidade oferece um marco analítico essencial para compreender as camadas de exclusão dentro do próprio movimento de pessoas com deficiência e para orientar políticas públicas mais justas e inclusivas.

O conceito de interseccionalidade constitui hoje uma das ferramentas mais influentes no campo dos estudos críticos e dos direitos humanos. Seu surgimento está associado ao feminismo negro estadunidense, sobretudo à obra da jurista Kimberlé Crenshaw. Em seu artigo “Mapping the Margins” (1991), Crenshaw destacou que as experiências de mulheres negras não eram devidamente captadas pelas políticas públicas nem pelas teorias acadêmicas, que operavam com categorias isoladas de análise. Para o movimento feminista tradicional, centrado em mulheres brancas de classe média, as demandas das mulheres negras eram invisibilizadas. Da mesma forma, para os movimentos antirracistas, as questões de gênero eram secundarizadas em favor de uma visão masculina da experiência negra.

Essa dupla exclusão levou Crenshaw (1991) a formular a interseccionalidade como metáfora para indicar pontos de cruzamento entre diferentes sistemas de dominação. Em sua perspectiva, não se trata de somar discriminações, mas de reconhecer que, no cruzamento entre racismo e sexismo, surgem experiências únicas que não são redutíveis a uma ou outra categoria. Assim sendo, a interseccionalidade constitui um instrumento para identificar e analisar exclusões múltiplas e agravadas.

Collins e Bilge (2016), em obra de referência, sustentam que a interseccionalidade deve ser compreendida em três dimensões: como teoria crítica, como método de pesquisa e como prática política. Como teoria, permite analisar como estruturas de poder se articulam; como método, orienta a coleta e interpretação de dados de maneira mais sensível às diferenças; e como prática política, exige que os movimentos sociais e os Estados desenvolvam respostas que não deixem de fora os sujeitos mais vulneráveis.

No Brasil, autoras como Carla Akotirene (2019) contribuem para a disseminação da interseccionalidade em chave decolonial, evidenciando como o racismo estrutural e o patriarcado, heranças do colonialismo, produzem camadas de opressão que atingem especialmente as mulheres negras. Essa leitura amplia o escopo da teoria e permite aplicá-la em sociedades marcadas por desigualdades históricas e persistentes.

Dessa forma, a interseccionalidade deve ser vista não apenas como um conceito acadêmico, mas como um operador epistemológico capaz de questionar paradigmas universais. Ao exigir que o direito, a sociologia e as políticas públicas considerem as múltiplas dimensões da desigualdade, a interseccionalidade revela seus potenciais de transformação estrutural.

2.1.1 Interseccionalidade e deficiência: articulação teórica

Quando aplicada ao campo da deficiência, a interseccionalidade demonstra a insuficiência das abordagens tradicionais que tratam o grupo “pessoas com deficiência” de forma homogênea. Ainda que o movimento das pessoas com deficiência tenha conquistado importantes avanços normativos, como a Convenção da ONU de 2006 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), as desigualdades internas permanecem pouco exploradas. Mulheres com deficiência enfrentam obstáculos adicionais relacionados à violência de gênero, à sexualidade e à reprodução; pessoas negras com deficiência são mais afetadas por pobreza estrutural e exclusão territorial; pessoas de baixa renda têm dificuldade de acesso a tecnologias assistivas e serviços de saúde.

Chaveiro (2024) sustenta que a deficiência não pode ser compreendida apenas como expressão do capacitismo, mas como experiência social interseccionada. Para a autora, pensar a deficiência de maneira isolada implica correr o risco de reforçar uma narrativa universalizante que favorece indivíduos brancos, de classe média, em detrimento daqueles mais marginalizados. Essa crítica ecoa a advertência de Crenshaw (1991) sobre os limites de políticas que abordam discriminações de forma compartimentalizada.

No Brasil, dados do IBGE (2025) revelam que 14,4 milhões de pessoas declararam possuir algum tipo de deficiência. Contudo, quando esses dados são desagregados por cor/raça, gênero e renda, torna-se evidente que as desigualdades não são uniformes. Mulheres negras com deficiência apresentam taxas mais elevadas de desemprego e violência doméstica, enquanto homens brancos com deficiência possuem maior inserção no mercado formal. Esses dados confirmam que a deficiência não pode ser examinada sem considerar sua articulação com outros marcadores sociais.

Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas públicas interseccionais. Não basta criar cotas de inclusão laboral para pessoas com deficiência se as condições educacionais, de transporte e de saúde permanecem desiguais para determinados grupos nesse universo. Uma política que ignore a interseccionalidade corre o risco de beneficiar apenas os segmentos já privilegiados.

2.2 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E OS APORTES DOS ESTUDOS CRÍTICOS SOBRE RAÇA E GÊNERO

O modelo social da deficiência, surgido nos anos 1970, no Reino Unido, representou uma mudança de paradigma. Em oposição ao modelo médico, que atribuía a deficiência a condições individuais de saúde, o modelo social deslocou o foco para as barreiras sociais, arquitetônicas e comunicacionais que limitam a participação cidadã (Diniz, 2007). Nesse sentido, a deficiência deixa de ser vista como problema individual e passa a ser compreendida como responsabilidade da coletividade.

O paradigma tradicional da deficiência, também conhecido como modelo médico, centra-se na limitação individual, tratando a deficiência como problema pessoal a ser curado ou compensado. Em contraposição, o modelo social, proposto por Mike Oliver (1990) e difundido por autoras como Débora Diniz (2007), redefine a deficiência como produto das barreiras sociais, culturais e arquitetônicas que impedem a plena participação das pessoas na sociedade. Esse deslocamento conceitual representou um marco civilizatório, pois retirou o peso da responsabilidade do indivíduo e a situou no contexto das estruturas sociais excludentes.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) incorporou essa visão, reconhecendo a deficiência como resultado da interação entre condições de saúde e barreiras sociais. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) consagrou esse entendimento no plano interno, estabelecendo a igualdade de oportunidades e a acessibilidade como princípios fundamentais. Segundo Palacios e Romañach (2006), o chamado “modelo da diversidade” complementa o modelo social ao enfatizar o valor positivo da diferença humana, propondo uma sociedade que acolha a pluralidade em vez de normalizá-la.

Essa perspectiva influenciou legislações internacionais e nacionais, incluindo a CDPD e a Lei Brasileira de Inclusão. No entanto, autores como Palacios e Romañach (2006) alertaram que o modelo social, apesar de revolucionário, poderia se tornar reducionista se não fosse constantemente revisitado. Para eles, a deficiência deve ser entendida como parte da diversidade humana, daí o chamado “modelo da diversidade”, uma característica que deve ser protegida e valorizada, e não apenas tolerada.

Quando lido pela lente interseccional, o modelo social revela suas limitações. Ao tratar “pessoas com deficiência” como categoria única, corre o risco de invisibilizar desigualdades internas. Mulheres com deficiência são frequentemente infantilizadas e vistas como incapazes de assumir papéis sociais complexos, incluindo a maternidade e a vida profissional. Pessoas negras com deficiência sofrem com a invisibilidade dupla: são marginalizadas tanto pelo racismo estrutural quanto pelo capacitismo. Pessoas pobres com deficiência têm menos condições de acessar políticas universalistas, justamente porque essas exigem capital social, cultural e econômico para serem aproveitadas.

Santos (2021) argumenta que a interseccionalidade é fundamental para atualizar o modelo social, permitindo que ele reconheça que a deficiência não é apenas produto da interação entre impedimentos e barreiras sociais, mas também da sobreposição de múltiplas estruturas de dominação. Assim sendo, a luta contra o capacitismo deve ser articulada à luta contra o racismo, o sexismo e a desigualdade de classe, sob pena de se criar uma inclusão parcial que deixa de fora os grupos mais vulneráveis.

2.3 INTERSECCIONALIDADE NO MARCO JURÍDICO E NOS DIREITOS HUMANOS

No plano internacional, a CDPD (ONU, 2006) consolidou o entendimento de que a deficiência é uma questão de direitos humanos e não apenas de saúde. Seu artigo 5.º estabelece o princípio da não discriminação, enquanto outros dispositivos reconhecem que mulheres e meninas com deficiência são alvo de violações específicas. Ainda que não mencione expressamente a palavra “interseccionalidade”, a Convenção adota uma abordagem que abre espaço para esse tipo de leitura.

O Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, responsável por monitorar a implementação da CNPD, reitera em suas observações gerais que os Estados devem considerar as múltiplas formas de discriminação. Em relatório de 2019, a Relatoria Especial da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência enfatizou que mulheres com deficiência enfrentam maior risco de violência e esterilização forçada, exigindo políticas específicas (ONU, 2019).

No Brasil, a incorporação da CDPD com status constitucional (Decreto n.º 6.949/2009) e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (2015) representaram avanços notáveis. Entretanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) raramente aborda as desigualdades interseccionais, limitando-se a enunciar direitos de forma universalista. Isso significa que, em muitos casos, os dispositivos legais acabam sendo mais efetivos para pessoas com deficiência pertencentes a grupos privilegiados.

Essa lacuna exige a articulação da LBI com outros marcos normativos. A Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006) precisa dialogar com a LBI para atender mulheres com deficiência em situação de violência doméstica. O Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.º 12.288/2010) precisa ser considerado para enfrentar as desigualdades raciais entre pessoas com deficiência. E políticas de combate à pobreza devem ser integradas a medidas de acessibilidade, sob pena de se criar direitos apenas no plano formal.

Portanto, a interseccionalidade não é apenas uma categoria acadêmica, mas um requisito prático para a efetividade dos direitos humanos. Sem ela, corre-se o risco de perpetuar desigualdades sob a aparência de inclusão.

2.4 PESQUISAS RECENTES SOBRE INTERSECCIONALIDADE E DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A produção acadêmica brasileira sobre deficiência tem se ampliado nas últimas décadas, mas apenas recentemente incorporou a interseccionalidade como categoria de análise. Diniz (2007) foi pioneira ao propor uma compreensão crítica da deficiência no contexto brasileiro, destacando que ela não pode ser reduzida a uma questão médica. Já Sassaki (2010) enfatizou a importância de uma sociedade inclusiva, mas sem explorar, de forma aprofundada, as desigualdades internas do grupo.

Chaveiro (2024) destaca que a interseccionalidade, quando articulada ao pensamento contracolonial, permite compreender como o colonialismo e suas heranças moldam a exclusão das pessoas com deficiência, especialmente daquelas pertencentes a grupos racializados. Essa perspectiva revela que não se trata apenas de garantir acessibilidade física, mas de enfrentar estruturas históricas que relegaram determinadas populações à marginalidade.

Relatórios do *Minority Rights Group* (2023) reforçam essa análise ao documentar a situação de pessoas negras com deficiência no Brasil. Segundo o relatório, a falta de dados desagregados e de políticas focalizadas agrava a invisibilidade dessa população. Além disso, o documento aponta que políticas de inclusão escolar e de empregabilidade têm beneficiado principalmente pessoas brancas com deficiência, deixando os negros em desvantagem.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021) também apresentou estudos revelando que pessoas com deficiência em famílias de baixa renda enfrentam barreiras adicionais no acesso à educação e ao emprego. A articulação entre deficiência e classe social, portanto, é determinante para entender por que programas de inclusão não alcançam resultados uniformes.

Essas pesquisas demonstram que, sem a perspectiva interseccional, as políticas públicas tendem a reproduzir desigualdades já existentes, em vez de corrigi-las. O desafio, portanto, é inserir a interseccionalidade como eixo estruturante da formulação e implementação de políticas no Brasil.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota como opção metodológica a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A escolha justifica-se pelo objetivo do trabalho, que não é quantificar fenômenos de maneira estatística, mas compreender como diferentes marcadores sociais, deficiência, gênero, raça e classe, interagem na produção de desigualdades. Como ressaltam Minayo (2021) e Flick (2018), a pesquisa qualitativa é adequada quando se pretende compreender processos sociais complexos, que não podem ser explicados apenas pela mensuração de variáveis isoladas, mas exigem análise de significados, discursos e contextos.

A pesquisa fundamenta-se no método da Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Norman Fairclough (1992), segundo o qual o discurso deve ser compreendido como prática social que reflete e reproduz relações de poder. A ACD busca revelar como estruturas discursivas legitimam ideologias e naturalizam hierarquias sociais, sendo especialmente útil para analisar documentos jurídicos e políticas públicas, uma vez que esses textos não apenas descrevem a realidade, mas também a produzem. Essa técnica foi empregada aqui para investigar de que modo os discursos normativos e institucionais sobre a deficiência incorporam, ou silenciam, marcadores de gênero, raça e classe, revelando tensões entre o ideal de inclusão e as práticas efetivas do Estado.

Além disso, o estudo utiliza como referencial teórico o conceito de “matriz de dominação”, formulado por Patricia Hill Collins (2000). A autora descreve essa matriz como um sistema interligado de opressões, de gênero, raça, classe e deficiência, que organiza as posições sociais e define quem detém poder e quem é marginalizado. Tal noção é essencial para compreender que as desigualdades não operam isoladamente, mas de maneira relacional e estrutural, o que reforça a pertinência de uma análise interseccional na compreensão das exclusões que atingem pessoas com deficiência. Assim, ao articular a ACD e a teoria da matriz de dominação, a pesquisa busca evidenciar como o discurso jurídico e institucional pode reproduzir, por meio da linguagem, estruturas de exclusão historicamente consolidadas.

Essa integração entre teoria crítica e metodologia discursiva oferece uma leitura que vai além da descrição normativa, permitindo compreender os processos simbólicos e ideológicos que sustentam as práticas de exclusão das pessoas com deficiência nos contextos jurídico e político.

No âmbito bibliográfico, a pesquisa se fundamentou em autores clássicos e contemporâneos. Entre os primeiros, destacam-se Kimberlé Crenshaw (1991), responsável pela formulação do conceito de interseccionalidade, e Patricia Hill Collins, que desenvolveu a noção de “matriz de dominação” (Collins; Bilge, 2016). No campo da deficiência, a pesquisa dialoga com obras de Débora Diniz (2007), Romeu Sasaki (2010) e Palacios e Románach (2006), fundamentais para a consolidação do modelo social e do modelo da diversidade. Entre os autores recentes, destacam-se Chaveiro (2024), que articula interseccionalidade e pensamento contracolonial, e Santos (2021), que propõe uma leitura interseccional do modelo social da deficiência.

No âmbito documental, foram analisados: (i) legislações nacionais e internacionais, como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949/2009, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), a Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.º 12.288/2010); (ii) relatórios institucionais, como os produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022; 2025), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

(IPEA, 2021), pela *Human Rights Watch* (2018; 2020) e pelo *Minority Rights Group* (2023); (iii) documentos de organismos internacionais, como relatórios do Comitê da CDPD e da Relatoria Especial da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Utilizou-se a técnica de análise crítica do discurso jurídico e institucional, combinada com leitura interseccional dos dados. Buscou-se interpretar como a legislação e as políticas públicas se expressam em relação às múltiplas vulnerabilidades e de que modo relatórios empíricos confirmam ou desmentem os efeitos esperados dessas normas. A triangulação entre bibliografia, legislação e dados oficiais permitiu construir uma compreensão ampla do problema.

É importante reconhecer as limitações metodológicas. A principal delas reside na ausência de dados oficiais suficientemente desagregados. O IBGE e o IPEA avançaram em suas pesquisas, mas muitas estatísticas não distinguem adequadamente os cruzamentos entre deficiência, gênero, raça e classe, o que compromete diagnósticos mais precisos. Outra limitação refere-se à escassez de estudos empíricos nacionais voltados especificamente para a deficiência em perspectiva interseccional, o que reforça a dependência de relatórios internacionais e da literatura estrangeira. Ainda assim, a combinação entre marcos teóricos, relatórios institucionais e legislação permite uma análise crítica consistente, capaz de sustentar as reflexões propostas neste artigo.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 PANORAMA ESTATÍSTICO E DIFERENCIADORES: RAÇA, GÊNERO E POBREZA ENTRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As análises revelam que a deficiência no Brasil está profundamente relacionada às condições estruturais de desigualdade. Dados do IBGE (2022) indicam que a taxa de deficiência é maior entre mulheres, pessoas negras e indivíduos de baixa renda. O IPEA (2021) aponta que pessoas com deficiência têm menor acesso à educação e ao mercado de trabalho, especialmente quando pertencem a grupos racializados.

Relatórios da *Human Rights Watch* (2018) e do *Minority Rights Group* (2023) destacam que mulheres com deficiência enfrentam barreiras adicionais, incluindo a violência institucional e a falta de acesso a serviços de saúde sexual e reprodutiva. Pessoas negras com deficiência, por sua vez, sofrem dupla exclusão: pela deficiência e pelo racismo estrutural, que as marginaliza nos espaços urbanos e reduz o acesso a transporte e políticas de saúde.

A leitura dos levantamentos estatísticos disponibilizados pelo IBGE, combinada com análises do IPEA e relatórios temáticos, permite sustentar que a deficiência, no Brasil contemporâneo, está profundamente imbricada em determinantes sociais de saúde e em processos históricos de desigualdade. Dados do Censo 2022 apontam cerca de 14,4 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, contudo, a mera referência ao agregado oculta padrões estruturais: as taxas de prevalência variam substancialmente conforme sexo, faixa etária, cor/raça, escolaridade e território. Mulheres, por exemplo, aparecem com maior prevalência em determinados tipos de limitação, sobretudo visual e motora, o que está associado tanto à maior longevidade quanto a trajetórias de

trabalho e exposição a riscos diferenciados ao longo da vida (IBGE, 2025). Essa diferenciação por sexo evidencia que a deficiência não é apenas um evento biológico, mas uma experiência social moldada por determinantes que atravessam as relações de gênero.

Ao introduzir a variável racial no exame dos dados, emergem padrões de estratificação que remetem às condições materiais e ao histórico colonial e escravocrata do país. Pretos e pardos tendem a apresentar maior prevalência de deficiência associada a fatores contextuais, piores condições de moradia, menor acesso a serviços de saúde de qualidade, maior exposição a acidentes de trabalho e violência, que operam como fatores etiológicos ou agravantes (*Minority Rights Group*, 2023; IPEA, 2021). Essa combinação de determinantes demonstra que parte relevante da incidência de deficiência no Brasil tem raízes sociais evitáveis: saneamento, proteção no trabalho, condições de vida e acesso adequado à saúde poderiam reduzir muitos agravos que vão se convertendo em incapacidades ao longo do tempo.

A variável classe social, por seu turno, atua como multiplicadora das desvantagens. Famílias de baixa renda enfrentam barreiras concretas para acessar prevenção, diagnóstico precoce, reabilitação e tecnologias assistivas. O custo e a disponibilidade desses itens, desde próteses até órteses e adaptações residenciais, condicionam quem, entre as pessoas com condições semelhantes, efetivamente consegue recuperar funcionalidade ou manter autonomia. Além disso, a própria organização do espaço urbano, com transporte insuficiente, falta de calçadas acessíveis e serviços concentrados em grandes centros, impõe custos de mobilidade que penalizam os mais pobres. Portanto, raça, gênero e classe não são meros marcadores adjuntos: articulam-se dinamicamente com a deficiência, produzindo padrões de exclusão diferenciados que não são captados por políticas que tratam a deficiência como categoria homogênea (Santos, 2021; IPEA, 2021).

Finalmente, é necessário sublinhar os limites dos próprios instrumentos estatísticos: apesar de avanços metodológicos recentes, a produção de dados desagregados ainda é incipiente e com recortes que dificultam a análise interseccional fina. A baixa frequência de cruzamentos sistemáticos entre deficiência, raça, gênero, territorialidade e renda impede diagnósticos precisos e, consequentemente, a focalização de políticas. Assim, o panorama estatístico serve tanto para evidenciar desigualdades quanto para revelar lacunas informacionais que devem ser prioridade política: sem produção de dados que capturem interseccionalmente as vivências, a política pública continuará operando às cegas frente às especificidades da exclusão (IBGE, 2022; *Minority Rights Group*, 2023).

4.2 MULHERES COM DEFICIÊNCIA: VIOLÊNCIA, SAÚDE REPRODUTIVA E DUPLA ESTIGMATIZAÇÃO

A condição das mulheres com deficiência no Brasil ilustra com nitidez o conceito de interseccionalidade: a opressão por gênero e a opressão por deficiência entrelaçam-se de modo a produzir vulnerabilidades qualitativamente distintas. Em primeiro lugar, diversos relatórios documentam que mulheres com deficiência enfrentam taxas desproporcionais de violência sexual e doméstica, muitas vezes agravadas pela impossibilidade de denunciar e pela falta de respostas institucionais acessíveis. A ausência de intérpretes de Libras nas delegacias, a inacessibilidade física de unidades de atendimento e abrigos sem adaptações,

bem como o despreparo de profissionais para acolher relatos de mulheres com deficiência intelectual ou sensorial cristalizam uma situação em que a lei existe formalmente (p.ex., Lei Maria da Penha), mas a efetividade é fragmentada (HRW, 2018; ONU, 2019).

Além da violência direta, há violações significativas no campo da saúde reprodutiva. Há documentação internacional e nacional sobre práticas de esterilização forçada ou consentimento obtido de forma duvidosa contra mulheres com deficiência intelectual — uma prática que configura violação grave dos direitos sexuais e reprodutivos e do princípio da autonomia pessoal defendido na CDPD (ONU, 2019; HRW, 2012). Mesmo quando não ocorrem práticas tão extremas, a rotina médica muitas vezes infantiliza mulheres com deficiência, negando-lhes informação adequada, opções contraceptivas acessíveis e atendimento obstétrico digno quando decidem gravidez. Dessa forma, políticas de saúde reprodutiva, quando desenhadas sem recorte interseccional, tendem a reproduzir exclusões que comprometem o exercício pleno da cidadania.

A presença no mercado de trabalho e a dupla jornada também explicam parte desses riscos. Mulheres com deficiência, sobretudo as de baixa renda, estão mais sujeitas a empregos informais, menos protegidos, e acumulam tarefas de cuidado não remunerado, o que reduz sua autonomia econômica e aumenta a dependência de contextos familiares potencialmente violentos. Essa situação produz um ciclo: dependência econômica dificulta denúncias; falta de proteção institucional agrava a exposição; e o estigma social (capacitismo + machismo) legitima a invisibilidade desses problemas.

Para romper esse ciclo é indispensável articular instrumentos: adaptar espaços de acolhimento e delegacias, capacitar profissionais de saúde e segurança, garantir intérpretes de Libras disponíveis 24h, promover campanhas públicas com representação de mulheres com deficiência e sobretudo integrar a LBI, a Lei Maria da Penha e políticas de saúde reprodutiva com protocolos específicos para mulheres com deficiência. A literatura e os relatórios apontam que medidas afirmativas e focalizadas, combinadas com ações de prevenção e capacitação, são mais efetivas do que políticas universais descontextualizadas (Human Rights Watch, 2018; ONU, 2019; Chaveiro, 2024).

4.3 PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA: EXCLUSÃO TERRITORIAL, ECONÔMICA E DE VISIBILIDADE

As pessoas negras com deficiência enfrentam uma sobreposição de desigualdades decorrentes do racismo estrutural e do capacitismo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a taxa de deficiência é significativamente mais alta entre pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, refletindo desigualdades históricas de acesso à saúde, educação e trabalho. O relatório do *Minority Rights Group International* (2023) aponta que pessoas negras com deficiência estão mais propensas à pobreza extrema e à exclusão territorial, vivendo majoritariamente em periferias urbanas com infraestrutura precária e escassa acessibilidade. Essa realidade demonstra como o racismo estrutural e as barreiras urbanísticas se combinam para limitar o direito à cidade e à mobilidade, violando princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006).

Esses dados reforçam que o enfrentamento da exclusão das pessoas com deficiência deve considerar o recorte racial como eixo estruturante das políticas públicas, sob pena de perpetuar desigualdades internas no próprio movimento de pessoas com deficiência.

Na esfera econômica, os dados apontam para uma maior incidência de trabalho informal entre pessoas negras com deficiência, com menor proteção social e maior vulnerabilidade a choques econômicos. Essa situação retroalimenta o ciclo: baixa renda reduz acesso a intervenções reabilitadoras e tecnologias assistivas; sem elas a participação no mercado formal fica dificultada; e a exclusão econômica reforça a condição de pobreza multigeracional. A sobreposição do racismo institucional e do capacitismo institucional cria um duplo obstáculo para inclusão econômica que não é eliminado por medidas isoladas, como a lei de cotas, quando estas não consideram recortes raciais e socioeconômicos (IPEA, 2021; Minority Rights Group, 2023).

No plano simbólico e político, a invisibilidade opera de modo pernicioso: a ausência de representatividade em campanhas públicas, em pesquisas e em espaços de tomada de decisão contribui para que as demandas específicas das pessoas negras com deficiência não cheguem aos fóruns de formulação de políticas. Essa ausência institucional é tanto causa quanto efeito da negligência pública. As consequências são práticas: políticas mal calibradas, ausência de programas focalizados, subfinanciamento de iniciativas territoriais e falhas na supervisão de direitos.

As respostas exigem políticas que combinem recorte racial e de deficiência: produção de dados desagregados que permitam diagnóstico preciso; programas de fortalecimento econômico direcionados (microcrédito adaptado, formação profissional com inclusão de acessibilidade física e tecnológica); ações afirmativas em instituições públicas e universidades que considerem simultaneamente raça e deficiência; e campanhas de visibilidade que mudem narrativas e ampliem a representação. Sem isso, as políticas de inclusão continuarão a reproduzir padrões de privilégio dentro do próprio grupo das pessoas com deficiência (Minority Rights Group, 2023; Santos, 2021).

4.4 CLASSE E DEFICIÊNCIA: PRECARIIDADE, RENDA E ACESSO A SERVIÇOS

A articulação entre classe e deficiência configura uma das dimensões mais materiais e imediatas da exclusão. A pobreza atua tanto como causa quanto como consequência da deficiência: condições de vida inadequadas, má nutrição, exposição a riscos ambientais e trabalho inseguro aumentam a probabilidade de ocorrência de deficiências, enquanto a própria limitação funcional, quando não apoiada por políticas públicas adequadas, pode reduzir a capacidade de geração de rendimento e aprofundar a condição de pobreza (IPEA, 2021). Essa relação circular exige que as políticas de inclusão considerem, em simultâneo, medidas de proteção social e investimentos em reabilitação e acessibilidade.

Na prática cotidiana, a diferença entre ter ou não ter recursos financeiros determina quem consegue acesso a intervenções que mudam trajetórias de vida: órteses e próteses de melhor qualidade, tecnologias assistivas, adaptações no domicílio, transporte particular, atendimento multidisciplinar em clínicas privadas, todos esses fatores aumentam as chances de participação plena. Em contraste, a dependência exclusiva de serviços públicos insuficientes consome tempo e esforço

das famílias e limita possibilidades de acesso ao trabalho formal. A Lei de Cotas, embora relevante, demonstra limites claros quando o universo elegível é composto majoritariamente por pessoas com escolaridade e acesso prévio a qualificações, condições menos frequentes entre os mais pobres (Brasil, 1991; IPEA, 2021).

Além disso, a experiência da deficiência na classe baixa é mediada pelas redes de cuidado informais: famílias e parentes, sem apoio do Estado, assumem a maior parte do cuidado, o que tem custos econômicos (redução da força de trabalho remunerada de cuidadores) e sociais (estigma, sobrecarga). A precariedade habitacional e a insegurança alimentar também agravam problemas de saúde, dificultando processos de reabilitação. Assim, qualquer política de inclusão perpassa necessariamente por uma agenda de políticas públicas de distribuição de renda, serviços básicos e construção de infraestrutura acessível em territórios periféricos.

Medidas eficazes devem combinar transferências de renda (como o BPC/LOAS) com políticas ativas de garantia de serviços: priorização de equipamentos públicos em áreas vulneráveis, subsídios para aquisição de tecnologias assistivas, transporte adaptado de baixa tarifa e programas de qualificação profissional adaptados às condições locais. Sem esse enfoque integrado, o ciclo entre deficiência e pobreza tende a reproduzir-se, aprofundando desigualdades e invalidando direitos formais em práticas reais (Brasil, 1993; IPEA, 2021).

4.5 LACUNAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E CAMINHOS PARA POLÍTICAS INTERSECCIONAIS

Ao longo das subseções anteriores ficou claro que as políticas públicas brasileiras, mesmo quando inspiradas por marcos robustos como a CDPD e a LBI, continuam majoritariamente ancoradas em lógica universalista que não produz igualdade material. Três tipos de lacunas são centrais: (i) informacionais, pela falta de dados interseccionais robustos; (ii) institucionais, pela fragmentação e falta de coordenação entre áreas (saúde, educação, assistência social, segurança pública); e (iii) normativas/práticas, pela ausência de mecanismos de focalização e de monitoramento que capturem os efeitos redistributivos das políticas.

A superação dessas lacunas passa por um conjunto articulado de medidas. Em primeiro lugar, é imprescindível a ampliação e institucionalização da coleta de dados desagregados que cruzem deficiência, sexo, cor/raça, renda, escolaridade e território, obrigando censos, pesquisas domiciliares e registros administrativos a produzirem cruzamentos regulares e padronizados. Em segundo lugar, é necessário fortalecer instâncias intersetoriais de governança, com orçamento e indicadores próprios, que garantam que políticas de acessibilidade dialoguem efetivamente com políticas de gênero, raça e assistência social.

Adicionalmente, recomenda-se a adoção de instrumentos de política pública que combinem medidas universais com ações afirmativas e focalizadas: programas de apoio socioeconômico dirigidos a mulheres negras com deficiência em territórios periféricos; reserva de bolsas e vagas em programas de educação e capacitação profissional para pessoas negras com deficiência de baixa renda; adaptação de serviços de saúde e segurança para garantir acesso efetivo de mulheres com deficiência vítimas de violência. Tais medidas devem ser acompanhadas de mecanismos de monitoramento e avaliação que mensurem não apenas *inputs* (recursos alocados), mas também *outcomes* (mudança efetiva nas condições de vida) e impactos redistributivos.

Por fim, a participação social é condição *sine qua non*: pessoas com deficiência e, dentro delas, mulheres, negros e pobres, precisam ocupar espaços decisórios, desde conselhos municipais até comissões nacionais, para garantir que as políticas reflitam prioridades reais. Sem esse protagonismo, as medidas correm o risco de reproduzir velhas práticas paternalistas e de produzir uma inclusão parcial que privilegia quem já tem mais recursos e visibilidade (Crenshaw, 1991; Collins; Bilge, 2016; Chaveiro, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou, sob a perspectiva interseccional, a situação das pessoas com deficiência no Brasil, destacando como as dimensões de gênero, raça e classe se entrelaçam para intensificar a exclusão social. A análise aqui desenvolvida mostra, de maneira consistente, que a deficiência no Brasil não pode ser adequadamente compreendida ou enfrentada sem um enquadre analítico interseccional. Gênero, raça e classe não apenas modulam a prevalência da deficiência, como já demonstrado pelos dados, mas também condicionam o tipo e a intensidade das barreiras enfrentadas, seja no acesso à saúde, à educação, à segurança, ao mercado de trabalho ou à participação política. Essa constatação impõe uma reorientação conceitual e prática: políticas que ignorem as sobreposições de opressões produzirão, invariavelmente, inclusão seletiva e reprodução de privilégios.

Os resultados centrais podem ser sintetizados em quatro observações estratégicas. Primeiro, a deficiência é altamente heterogênea e tratá-la como uma categoria unitária tende a naturalizar as invisibilidades. Segundo, a desigualdade racial e de gênero não atua como um fator adicional, mas sim como um multiplicador das vulnerabilidades sociais, intensificando a privação de direitos. As mulheres negras e pobres com deficiência ocupam a base da pirâmide social, constituindo o grupo mais exposto à marginalização econômica, à violência e à invisibilidade institucional. Terceiro, a pobreza e a exclusão territorial operam como fatores estruturais que impedem a efetividade das políticas de inclusão quando estas são concebidas de forma centralizada e sem um recorte territorial. Quarto, a fragilidade da produção de dados interseccionais é tanto causa como efeito da negligência política: aquilo que não é medido não entra na agenda.

Conclui-se que a efetividade das políticas públicas para pessoas com deficiência depende de uma abordagem interseccional e transversal, que considere as diferentes dimensões da desigualdade. A elaboração de ações inclusivas deve ser orientada pela coleta de dados desagregados e pelo diálogo entre Estado e a sociedade civil, conforme recomendam o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015).

Apenas políticas públicas participativas e articuladas entre os eixos de gênero, raça, classe e deficiência poderão promover a verdadeira inclusão social e o cumprimento dos compromissos internacionais de direitos humanos assumidos pelo Brasil.

Diante desse diagnóstico, propõem-se um conjunto de recomendações prioritárias, articuladas em curto, médio e longo prazos. No curto prazo, recomenda-se (a) a incorporação imediata de módulos interseccionais em pesquisas domiciliares (Censo, PNAD), (b) criar protocolos obrigatórios de acolhimento acessível em delegacias e serviços de saúde para mulheres com

deficiência vítimas de violência, e (c) implementar programas-piloto de capacitação para profissionais da saúde e da educação com foco em interseccionalidade. No médio prazo, impõe-se (d) implementar programas de apoio socioeconômico focalizado para mulheres negras com deficiência em territórios vulneráveis, (e) adotar de critérios interseccionais em políticas de cotas e de inclusão no serviço público e em universidades, e (f) fortalecer de mecanismos de governança intersetorial com orçamento dedicado e indicadores de resultado. No longo prazo, recomenda-se (g) reengenheirar das políticas de assistência social e reabilitação para integrar tecnologias assistivas como bens públicos prioritários, (h) promover de uma cultura de direitos por meio de campanhas massivas de visibilidade que representem a diversidade de pessoas com deficiência, e (i) sustentar uma agenda permanente de pesquisa e monitoramento que combine dados administrativos, pesquisas amostrais e métodos qualitativos para avaliar o impacto.

Por fim, uma observação metodológica e política: a transição de um estado em que direitos formais coexistem com exclusões substantivas para um estado de inclusão material requer mais do que mudança normativa; exige comprometimento orçamentário, renovação das práticas administrativas, aprendizagem institucional e protagonismo das próprias pessoas com deficiência, em suas múltiplas identidades. Em outras palavras, a interseccionalidade não é apenas uma lente acadêmica: é um imperativo de justiça que orienta a construção de políticas públicas eficazes e equitativas.

Se o objetivo da política pública for realmente reduzir desigualdades e garantir direitos, o Brasil precisa adotar a interseccionalidade como princípio estruturante, não como adendo retórico, da formulação, implementação e avaliação de políticas para pessoas com deficiência. Só assim será possível transformar as disposições declaradas em direitos efetivamente exercidos por todas as pessoas, independentemente de sua cor, gênero ou condição socioeconômica.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social (LOAS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa. Interseccionalidade e pensamento contracolonial: reflexões para inclusão de pessoas com deficiência. **Revista Videre**, Dourados, v. 16, n. 35, p. 87–106, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/15474>. Acesso em: 25 set. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge: Polity Press, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

HUMAN RIGHTS WATCH. **“Eles ficam até morrer”**: Uma vida de isolamento e negligência em instituições para pessoas com deficiência no Brasil. Nova York, 2018. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2018/05/03/318658>. Acesso em: 25 set. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: Características Gerais da População**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares – Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência**. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 23 de maio de 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37251-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 25 set. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua: pessoas com deficiência – notas técnicas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2025.

IPEA. **Políticas públicas para pessoas com deficiência: diagnóstico e recomendações**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

MINORITY RIGHTS GROUP. **The situation of black people with disabilities in Brazil.** London: MRG, 2023. Disponível em: <https://minorityrights.org>. Acesso em: 25 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).** Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities>. Acesso em: 25 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório da Relatora Especial sobre os direitos das pessoas com deficiência.** ONU. Genebra: Conselho de Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.ohchr.org>. Acesso em: 25 set. 2025.

PALACIOS, Agustina; ROMANACH, Javier. **El modelo de la diversidad:** la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Diversitas, 2006.

SANTOS, Maria L. (org.). **Interseccionalidade e políticas públicas:** apropriações e desafios no Brasil. São Paulo: Editora XYZ, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

OS IMPACTOS DA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTE COM AME TIPO 1 NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTE E COLABORADORES

The Impacts of Assistive Technology Use on the Teaching and Learning Process of a Student with SMA Type 1 in Homebound Instruction: An Investigation with the Student and Collaborators

Simone Gardes Dombroski¹

Luciana Correa Lima de Faria Borges²

RESUMO: A Atrofia Muscular Espinhal (AME) é uma condição genética progressiva que causa fraqueza muscular devido à degeneração dos neurônios motores, afetando a comunicação de estudantes com AME Tipo 1. Nesse contexto, o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) adapta o ensino ao ambiente domiciliar, e a Tecnologia Assistiva (TA), especialmente a Comunicação Alternativa (CA), é essencial para viabilizar o acesso ao aprendizado. Apesar de sua relevância, há escassez de estudos sobre os efeitos dessas tecnologias no ensino de alunos com AME Tipo 1 no APD. Esta pesquisa qualitativa e exploratória, com método de Estudo de Caso, analisou como a Tecnologia Assistiva, com ênfase na Comunicação Alternativa, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma estudante com AME Tipo 1 no Atendimento Pedagógico Domiciliar. A coleta de dados ocorreu ao longo de sete meses e envolveu entrevistas semiestruturadas, questionários, análise de documentos escolares e observação participante em aulas de Química. A análise, com base na Triangulação, revelou que as pranchas digitais favoreceram a comunicação e o acesso ao conteúdo, promovendo maior engajamento da estudante. O uso do computador ampliou as possibilidades de interação e destacou-se como ferramenta para desenvolver maior autonomia. A pesquisa evidenciou a importância do investimento em tecnologias avançadas e na formação dos profissionais envolvidos, além de reforçar a necessidade de estudos contínuos que fortaleçam as práticas inclusivas no APD.

Palavras-chave: atendimento pedagógico domiciliar; tecnologia assistiva; atrofia muscular espinhal.

ABSTRACT: Spinal Muscular Atrophy (SMA) is a progressive genetic condition that causes muscle weakness due to the degeneration of motor neurons. This condition impacts communication for students with SMA type 1. In this context, home educational support (APD) adapts teaching to the home environment, and assistive technology (AT), especially alternative communication (AC), is essential to enable access to learning. Despite its importance, there is little research on the effects of these technologies on teaching SMA Type 1 students in home-based educational settings. This qualitative, exploratory, case-study-based research

¹ Mestre em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: monne26@gmail.com.

² Professora Doutora em Engenharia de Produção pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPUSP). E-mail: lucianafariaborges@gmail.com.

analyzed how assistive technology, with an emphasis on alternative communication, contributes to the teaching and learning processes of students with SMA Type 1 in home-based educational services. Data were collected over seven months through semi-structured interviews, questionnaires, analysis of school documents, and participant observation in chemistry classes. The triangulated analysis revealed that digital boards enhanced communication and access to content, promoting greater student engagement. Computer use expanded opportunities for interaction and stood out as a tool to foster greater autonomy. This study underscores the importance of investing in advanced technology and training professionals, as well as the need for ongoing research to strengthen inclusive practices in home-based education.

Keywords: *home educational support; assistive technology; spinal muscular atrophy.*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão e a acessibilidade no ambiente escolar são elementos fundamentais que impactam significativamente a vida de indivíduos com deficiência ou necessidades especiais. Esses desafios não se restringem ao acesso físico aos espaços educacionais, mas também abrangem a participação plena e igualitária no processo de aprendizagem (Angelo, 2020). A década de 1990 marcou um período decisivo para a Educação Inclusiva, especialmente após a Declaração de Salamanca, em 1994, que incentivou os governos a adotarem políticas públicas voltadas à construção de sistemas educacionais inclusivos. Daí em diante, avanços importantes vêm sendo realizados no Brasil no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência, entre os quais se destacam os que convivem com Atrofia Muscular Espinhal (AME), condição genética degenerativa que compromete progressivamente os neurônios motores, o que afeta os movimentos e a respiração (INAME, 2020).

A AME, considerada uma doença rara, acomete cerca de 1 em cada 11.000 nascidos vivos e representa a principal causa genética de morte infantil. Dentre os quatro tipos existentes, o Tipo 1, também conhecido como doença de Werdnig-Hoffmann, é o mais grave, manifestando-se nos primeiros meses de vida e comprometendo as funções motoras e respiratórias (INAME, 2020). As limitações impostas por essa condição influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, tornando frequente a necessidade de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) para esses estudantes.

O APD surge como uma alternativa essencial para assegurar o direito à educação de estudantes que, por condições clínicas severas, não podem frequentar o ambiente escolar. Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação docente na adaptação do currículo e na elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas (Moraes *et al.*, 2021). Dombroski e Borges (2023) salientam que a adequação do ambiente domiciliar às necessidades do estudante e o uso de Tecnologia Assistiva (TA) são elementos decisivos para o sucesso da aprendizagem nesse formato.

A TA, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), compreende recursos e serviços que promovem maior autonomia, independência e inclusão social para pessoas com deficiência. Nesse contexto, a Comunicação Alternativa (CA)

se destaca como ferramenta essencial para estudantes com deficiência motora e comprometimento da fala, como no caso da AME Tipo 1 (Rocha; Pletsch, 2018). A CA pode favorecer a interação, o engajamento e a expressão, contribuindo para que esses estudantes participem ativamente das atividades escolares.

No entanto, apesar da relevância do APD e da CA, são escassos os estudos que investigam especificamente o impacto da Tecnologia Assistiva no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com AME Tipo 1 no ambiente domiciliar. Essa lacuna evidencia a necessidade de pesquisas que abordem de forma aprofundada como a TA pode ser aplicada de forma eficaz nesse contexto.

Diante disso, este estudo tem como finalidade analisar como a Tecnologia Assistiva, com ênfase na Comunicação Alternativa, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma estudante com AME Tipo 1 no Atendimento Pedagógico Domiciliar. O objetivo geral é compreender o papel da TA no processo educativo de uma estudante com AME Tipo 1 atendida no domicílio. Especificamente, a pesquisa busca descrever as estratégias pedagógicas utilizadas com o apoio da Tecnologia Assistiva, analisar a participação da estudante no processo de construção e uso de pranchas de comunicação, bem como identificar os impactos dessa tecnologia na interação, autonomia e aprendizagem da estudante.

Este artigo é decorrente de uma dissertação vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Ele visa contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, ampliando o acesso ao conhecimento e fortalecendo o direito à educação de estudantes com deficiência no contexto do Atendimento Pedagógico Domiciliar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Atrofia Muscular Espinhal (AME) caracteriza-se por ser uma anomalia genética que leva à fraqueza muscular, particularmente nos músculos que controlam o movimento e a respiração. A doença apresenta uma natureza progressiva, com deterioração gradual dos sintomas com o passar do tempo e é classificada em pelo menos cinco subtipos, denominados tipos 0, 1, 2, 3 e 4, com base na idade de início dos sintomas e no grau de comprometimento motor. Os tipos mais comuns são 1, 2 e 3, sendo o Tipo 1, o mais grave, com início precoce e rápida perda dos neurônios motores, afetando significativamente a função motora e a sobrevivência (INAME, 2020). Em relação às classificações mencionadas, convém especificar a categoria à qual a estudante participante da presente pesquisa pertence, conforme discutido por Baioni e Ambiel (2010):

A AME tipo I, também denominada AME severa, doença de Werdnig-Hoffmann ou AME aguda, se caracteriza pelo início precoce (de 0 a 6 meses de idade), pela falta de habilidade de sentar sem apoio e pela curta expectativa de vida (menor que 2 anos). Crianças assim diagnosticadas têm pouco controle da cabeça, com choro e tosse fracos. Antes de completar 1 ano de idade, não são mais capazes de engolir e se alimentar. A fraqueza de tronco e membros normalmente se dirige para os músculos intercostais, o que dificulta o desenvolvimento normal do ciclo respiratório. Apesar dos músculos intercostais serem afetados, o diafragma inicialmente é poupado.

O risco de mortalidade precoce está usualmente associado com disfunção bulbar e complicações respiratórias. Apesar de essas crianças apresentarem historicamente uma curta expectativa de vida (menos de 2 anos), graças à melhora dos cuidados clínicos nos últimos anos, tem sido observado um aumento da sobrevida (Baioni; Ambiel, 2010, p. 262).

A AME é uma condição complexa, na qual o indivíduo afetado é o foco central dos cuidados e, para proporcionar a melhor qualidade de vida possível para pessoas com AME, é essencial contar com o apoio da família, tratamento médico apropriado e uma abordagem multidisciplinar que considere todos os aspectos da condição e de suas necessidades (INAME, 2020). A abordagem multidisciplinar para cuidados de pessoas com AME também abrange o uso de Tecnologia Assistiva, um conjunto de recursos e serviços projetados para ampliar as habilidades funcionais de indivíduos com deficiência. A Tecnologia Assistiva visa promover a autonomia, independência e participação social. De acordo com o Instituto Nacional de Atrofia Muscular Espinhal (INAME):

Para as pessoas com AME (de qualquer tipo), os principais recursos de tecnologia assistiva são: auxílios de mobilidade, adequação postural, adaptações veiculares, projetos arquitetônicos para acessibilidade domiciliar, sistema de controle de ambiente, adaptações para atividade de vida diária, comunicação aumentativa e alternativa, recursos de acesso ao computador/tablets/smartphones e órteses para membros superiores (INAME, 2020, p. 103).

No campo educacional, é essencial reconhecer que a Atrofia Muscular Espinhal (AME), embora afete significativamente a mobilidade e a saúde física dos indivíduos, não compromete suas capacidades cognitivas. Estudantes com AME, inclusive os diagnosticados com o Tipo 1, forma mais grave da doença, apresentam plenas condições de desenvolver habilidades acadêmicas quando expostos a contextos de aprendizagem adequados.

Segundo o Instituto Nacional de Atrofia Muscular Espinhal (INAME, 2020), a AME não afeta a cognição. É fundamental que crianças e adolescentes com essa condição tenham acesso a ambientes educacionais que estimulem o desenvolvimento intelectual e a socialização, para garantir que suas limitações físicas não se tornem barreiras ao processo de aprendizagem.

Embora apresentem plenas capacidades cognitivas, muitos estudantes com AME enfrentam dificuldades para frequentar regularmente a escola presencial, principalmente em razão da complexidade dos cuidados médicos que demandam. Esse é o caso da estudante participante desta pesquisa, que recebe atendimento contínuo de profissionais de saúde em seu domicílio, incluindo enfermeiros e fisioterapeutas. Essas condições tornam inviável sua presença em instituições escolares convencionais.

Nesse cenário, o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) se configura como uma alternativa essencial para garantir o acesso à educação e promover a inclusão escolar. De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2002), essa modalidade tem como finalidade assegurar a continuidade do processo de escolarização de estudantes que, por motivos de saúde, estejam temporariamente ou permanentemente impossibilitados de frequentar o ambiente escolar.

No contexto da educação de estudantes que, devido a condições de saúde complexas, necessitam de atendimento domiciliar, torna-se indispensável compreender e atender às suas necessidades educacionais específicas. Esses alunos demandam um olhar pedagógico atento e uma prática docente sensível às suas condições que, muitas vezes, os afastam do ambiente escolar tradicional. Para garantir seu desenvolvimento acadêmico, é fundamental adotar uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa, que respeite as singularidades de cada um. Como apontam Ziesmann e Guilherme (2020), a qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada à capacidade do educador de ajustar o planejamento e as intervenções pedagógicas às necessidades individuais, mesmo entre crianças com deficiências semelhantes.

Segundo Moraes *et al.* (2021), no Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), o acesso ao conhecimento é facilitado pela integração dos alunos no processo de escolarização, com a mediação do professor em uma instituição educacional. Nessa modalidade de atendimento pedagógico, o professor desempenha um importante papel ao adaptar o currículo para atender às necessidades dos alunos da educação básica, garantindo, assim, sua inclusão e direito à educação.

Mazzotta (2008) destaca a importância de considerar que existem contextos escolares que podem demandar intervenções e recursos especializados para atender eficazmente às necessidades educacionais de certos alunos. Dombroski e Borges (2023) abordam de maneira cuidadosa a adaptação do ambiente domiciliar para a aprendizagem. Elas destacam a importância de criar um ambiente propício no lar para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD):

Para as aulas no APD, o ambiente domiciliar adotado, o quarto do estudante, era preparado para se tornar uma pequena extensão da sala de aula regular. A cada aula, sempre havia um diálogo com o estudante, esclarecendo qual a rotina praticada pelos colegas na escola regular e a que seria realizada por ele em casa, enfatizando a importância do estudo para seu desenvolvimento, respeitando, claro, suas necessidades e valorizando suas habilidades (Dombroski; Borges, 2023, p. 7 e 8).

No contexto do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), o principal objetivo é manter crianças e adolescentes engajados no processo de ensino-aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento a partir de suas realidades e necessidades específicas. Estratégias pedagógicas que incorporam o uso de tecnologias e elementos lúdicos têm se mostrado promissoras nesse cenário (Furley *et al.*, 2021). Nesse sentido, Bruscato (2023) destaca o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como recursos que potencializam a aprendizagem de estudantes em contextos educativos não convencionais, como o APD, ao ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorecer a continuidade do processo educacional:

[...] o uso de TICs oferece infinitas possibilidades de aprendizagem e inclusão às crianças hospitalizadas, tais como: respeitar o ritmo e o tempo de realização de atividade de cada aluno; possibilitar o ajuste do nível de complexidade do exercício de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes; aproveitar as capacidades da internet para comunicação, participação, inclusão e aprendizagem de conteúdos escolares; garantir o direito básico à educação aos alunos hospitalizados ou atendimento domiciliar;

aproximar o que está acontecendo na sala de aula regular aos estudantes em tratamento de saúde, integrando-os à escola e potencializando a construção de saberes (Bruscato, 2023, p. 88).

Bruscato (2023) destaca ainda que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) oferecem recursos educacionais interativos e adaptáveis, que podem ser personalizados conforme as necessidades e interesses dos estudantes em Atendimento Domiciliar. Essas tecnologias possibilitam a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, favorecendo a interação com professores, colegas e conteúdos escolares, mesmo na ausência física na escola. A autora reforça a importância de integrar as TICs de forma significativa no APD, reconhecendo seu potencial para promover inclusão, engajamento e participação ativa. Além disso, ressalta-se a necessidade do professor de manter o vínculo do estudante com sua escola de origem, seja facilitando seu retorno futuro ao ambiente escolar, seja promovendo sua integração ao grupo escolar de referência, garantindo o direito à educação integral.

Nesse cenário, no qual as Tecnologias de Informação e Comunicação desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem e da inclusão no Atendimento Pedagógico Domiciliar, é igualmente relevante ampliar a compreensão dos recursos tecnológicos disponíveis, especialmente no que se refere à Tecnologia Assistiva. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) o termo Tecnologia Assistiva (TA):

É um conceito muito mais amplo, um elemento-chave para a promoção dos Direitos Humanos, pelo qual as pessoas com deficiência têm a oportunidade de alcançarem sua autonomia e independência em todos os aspectos de suas vidas. Para isso é necessária a adoção de medidas que assegurem seu acesso, em bases iguais às demais pessoas. É preciso que obstáculos e barreiras à acessibilidade sejam identificados e eliminados, de acordo com a nova conceituação de deficiência (CAT, 2008, p.9).

A definição e a categorização de Tecnologia Assistiva são fundamentais para entender como esses recursos são aplicados no contexto de inclusão e suporte. Esses recursos são projetados para melhorar a funcionalidade e a qualidade de vida de indivíduos com necessidades específicas. Segundo Federici e Scherer (2017):

[...] um produto é uma TA se o utilizador do produto for uma pessoa com deficiência ou se a finalidade do uso for melhorar a capacidade de um indivíduo de funcionar, independentemente das características do usuário (com ou sem deficiência) (Federici; Scherer, 2017, p. 26).

Considerando a abrangente aplicação e utilidade da Tecnologia Assistiva, a Comunicação Alternativa emerge como uma ferramenta fundamental para indivíduos que enfrentam desafios na comunicação oral. Esse desafio específico é observado na estudante focal desta pesquisa.

Tendo em vista a interação entre professor e aluno com deficiência na área da comunicação, Manzini e Deliberato (2006) destacam que os sistemas alternativos de comunicação são estratégias eficazes para promover a inclusão. Esses sistemas possibilitam que crianças e jovens com impedimentos na fala expressem ideias, pensamentos e sentimentos, desde que tenham acesso aos recursos adaptados ao seu contexto. Essa abordagem favorece a participação ativa na comunidade

escolar, contribuindo para uma experiência educacional mais inclusiva. Os autores também ressaltam que diferentes sistemas de comunicação alternativa podem ser utilizados, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada estudante:

A criança ou o jovem pode usar um tabuleiro de comunicação que contenha símbolos gráficos como fotos, figuras, desenhos, letras, palavras e sentenças e construir sentenças ao apontar para fotos, desenhos ou figuras estampadas, de modo a se fazer entender no ambiente escolar e social. Há ainda sistemas que utilizam tecnologia avançada, como os sistemas computadorizados e softwares específicos (Deliberato; Manzini, 2006, p. 4)

A Comunicação Suplementar ou Ampliada, segundo Deliberato e Manzini, tem como finalidade apoiar o desenvolvimento da fala e oferecer uma alternativa comunicativa àqueles que ainda não se expressam oralmente. Essa abordagem é fundamental para garantir a participação de estudantes com dificuldades na fala nos processos de aprendizagem e interação social.

A Comunicação Alternativa, conforme Berch e Tonolli (2017), integra uma das categorias da Tecnologia Assistiva, ampliando as possibilidades de expressão e inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Os autores explicam que essa categoria inclui:

Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos ARASAAC, SymbolStix, Widgit, PCS ou Bliss, além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim (Berch; Tonolli, 1999, p

Berch e Sartoretto (2023) definem a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como um campo da Tecnologia Assistiva voltado para ampliar as habilidades comunicativas de pessoas que não possuem fala ou escrita funcional, ou que apresentam uma discrepância significativa entre suas necessidades comunicativas e suas capacidades de expressão verbal ou escrita. As autoras destacam que a CAA também pode ocorrer sem o uso de auxílios externos, valorizando diferentes formas de expressão, como gestos, sons e expressões faciais e corporais, que são socialmente reconhecidos para manifestar necessidades e sentimentos cotidianos.

A literatura sobre Comunicação Alternativa dedica-se a estudar e desenvolver métodos que permitam a comunicação para pessoas que enfrentam dificuldades em produzir linguagem oral devido a diversas condições, como deficiências motoras, distúrbios neurológicos ou autismo severo, entre outras. Esses métodos buscam oferecer alternativas viáveis e funcionais para que essas pessoas possam se expressar, interagir e se comunicar com o mundo ao seu redor. A Tecnologia Assistiva desempenha um papel essencial como mediadora no processo de aprendizagem, sendo, em muitos casos, a alternativa mais viável para permitir a interação e inclusão de alunos com deficiência em diversos contextos sociais (Silva; Barbosa; Melo, 2020).

No contexto escolar, Pimentel (2013) destaca que “nas instituições educacionais, esses recursos e serviços são essenciais, pois, por meio deles, são possibilitadas condições eficazes de aprendizagem e participação em todas as atividades desenvolvidas nestes ambientes” (Pimentel, 2013, p. 12). Silva, Barbosa e Melo discutem as contribuições da Tecnologia Assistiva para a sociedade e afirmam, em consonância com o pensamento de Radabaught, que:

[...] se não fosse a existência de algumas tecnologias específicas, muito provavelmente, a depender da deficiência e do contexto social, muitas pessoas com deficiência não teriam a oportunidade de interagir e participar de diversas atividades, seja no trabalho, nas instituições de ensino ou até mesmo para realizar atividades da vida diária (Silva; Barbosa; Melo, 2020, p. 3 e 4).

Os estudos mencionados evidenciam a importância da Tecnologia Assistiva como um recurso essencial para promover a inclusão e a participação plena de pessoas com deficiência na sociedade. Por meio de suas contribuições, essa tecnologia torna-se fundamental para superar barreiras e facilitar o acesso a diferentes esferas da vida, especialmente nos contextos educacional e social. O reconhecimento e a implementação adequada da Tecnologia Assistiva não apenas ampliam as oportunidades para indivíduos com necessidades diversas, mas também fortalecem os princípios de igualdade e respeito à diversidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo de natureza aplicada, optou-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na etapa preliminar da pesquisa, que é respaldada pela Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e por outras referências que discutem a pesquisa na área da educação. Essa imersão permite uma aproximação mais significativa entre a vida cotidiana e os temas investigados. Zanette (2017, p. 153) ressalta que “um caminho apropriado para essa compreensão é por meio da pesquisa qualitativa, que visa explorar a dimensão humana no contexto educacional.” A abordagem qualitativa foi escolhida por ser fundamental em uma pesquisa de natureza aplicada no contexto do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), possibilitando uma compreensão aprofundada das nuances e desafios enfrentados pela estudante, sua família e os profissionais envolvidos. Este estudo exploratório, fundamentado na Pesquisa Participante e alinhado ao método de Estudo de Caso, contou com a participação ativa dos envolvidos, possibilitando uma análise detalhada do fenômeno em um contexto específico. A pesquisa foi desenvolvida ao longo de oito meses.

3.1 INSTRUMENTOS E PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de diferentes atores envolvidos no processo educacional da estudante com AME Tipo 1, selecionados conforme critérios de relevância para os objetivos do estudo. A principal participante foi uma adolescente de 17 anos, atendida pelo Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) duas vezes por semana. Sua mãe, como responsável legal e parte integrante do contexto domiciliar, contribuiu com informações sobre a rotina escolar e o ambiente familiar. Também participaram a coordenadora pedagógica da escola, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a docente responsável pelo APD e uma fisioterapeuta que acompanha a estudante em atendimentos de saúde domiciliares. Ademais, foi incluído um profissional de uma empresa especializada em Tecnologia Assistiva, a fim de fornecer subsídios técnicos sobre os recursos disponíveis no mercado. Essa composição diversificada foi essencial para captar múltiplas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto do APD.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas semiestruturadas, questionários com perguntas abertas, roteiro de observação participante, análise documental e aplicação de instrumentos para avaliação de Tecnologia Assistiva. As entrevistas, guiadas por dez questões elaboradas pela pesquisadora, buscaram compreender a rotina escolar da estudante no domicílio, os recursos tecnológicos disponíveis e sugestões para aprimoramento das práticas pedagógicas. Os questionários abertos, aplicados a profissionais especializados, ofereceram uma visão mais ampla sobre a aplicabilidade e as características dos dispositivos de Tecnologia Assistiva voltados a estudantes com limitações motoras severas e comprometimento da fala.

Para sistematizar as observações realizadas durante as intervenções pedagógicas, foi utilizado um roteiro de observação baseado na proposta de Neto (2001), que orientou o registro do uso da Tecnologia Assistiva, do engajamento da estudante e dos desafios enfrentados nas aulas de Química. A avaliação e seleção dos recursos tecnológicos mais adequados foram realizadas por meio da aplicação de instrumentos específicos, como o *Matching Person and Technology* (MPT)³, que permitiram alinhar as características dos dispositivos às necessidades da estudante, otimizando as intervenções educacionais. A análise documental, por sua vez, incluiu o Portfólio Educacional da estudante, relatórios pedagógicos e o Plano Educacional Individualizado (PEI), oferecendo subsídios relevantes sobre sua trajetória escolar e as adaptações realizadas ao longo do tempo.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

A fase de análise dos dados incluiu a transcrição integral dos áudios das entrevistas, realizada por meio da ferramenta Google Documentos (Google, 2024). Em seguida, procedeu-se à análise documental dos registros escolares já mencionados, o que permitiu ampliar a compreensão do percurso educativo da estudante. Para garantir uma análise robusta, foi utilizada a técnica de Triangulação, conforme proposta por Abdalla *et al.* (2017), Vergara (2005) e Flick (1992), a fim de cruzar diferentes fontes de dados e obter uma visão mais precisa e consistente dos fenômenos observados. Também foram analisados os instrumentos de avaliação de uso de Tecnologia Assistiva conforme as diretrizes do documento “Instrumentos para Avaliação de Uso de Tecnologia – MPT” (Bracciali; Bracciali, 2020).

Durante as intervenções, foi utilizado um diário de campo baseado em um roteiro elaborado pela pesquisadora para orientar a observação participante. Esse roteiro contemplava registros sobre a aceitação do uso da Tecnologia Assistiva no início das aulas, o nível de engajamento da estudante, a eficácia dos recursos utilizados e suas impressões ao final das atividades. Também foram observados aspectos emocionais, dificuldades técnicas ou comunicacionais e sugeridas melhorias. A análise dessas observações foi complementada pelo uso dos instrumentos MPT (Bracciali *et al.*, 2019), proporcionando uma avaliação sistemática e abrangente das práticas pedagógicas mediadas por Tecnologia Assistiva.

3 BRACCIALI, Ligia Presumido; BRACCIALI, Maria Paula. **Instrumentos para Avaliação de Uso de Tecnologia MPT**. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ligia-Presumido-Bracciali/publication/348937931-Instrumentos_para_Avaliacao_de_Uso_de_Tecnologia_MTP/links/60182f5345851517ef31cb05/Instrumentos-para-Avaliacao-de-Uso-de-Tecnologia-MTP.pdf.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa respeitou os aspectos éticos seguindo os preceitos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. A participação no estudo foi voluntária, e apenas indivíduos que consentiram e expressaram seu acordo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram incluídos na pesquisa. É importante ressaltar que o protocolo da pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/Humanidades/UFMT, sob o número de parecer n.º 6.292.901, garantindo, assim, a conformidade com os padrões éticos e legais estabelecidos para a condução de estudos científicos. Para preservar a identidade dos participantes, especialmente do estudante foco da pesquisa, foi adotado o pseudônimo “Alice”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alice, uma jovem de 17 anos, é conhecida por sua alegria contagiante e determinação inspiradora, qualidades que a ajudam a enfrentar os desafios diários impostos pela Atrofia Muscular Espinhal (AME), também conhecida como Síndrome de Werdnig-Hoffmann. Seu diagnóstico trouxe a necessidade de cuidados complexos e contínuos, incluindo assistência médica regular, suporte ventilatório por meio de traqueostomia e acompanhamento fisioterapêutico para manter sua qualidade de vida.

Devido a essas demandas de saúde, Alice realiza seus estudos no contexto do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), modalidade que lhe permite continuar sua trajetória educacional sem comprometer os cuidados indispensáveis à sua condição. Atualmente, ela está matriculada no segundo ano do Ensino Médio em uma escola estadual de Cuiabá/MT e demonstra um desejo genuíno de aprender. Apesar de enfrentar desafios de alfabetização, Alice possui um potencial cognitivo preservado e uma inclinação natural para aprender, que se manifesta no entusiasmo com que busca novos conhecimentos.

Ela tem grande interesse em descobrir o significado de palavras e adora aprender novos conceitos que ampliem seu vocabulário e sua compreensão do mundo. Ela se encanta ao explorar assuntos diversos e se envolve profundamente ao realizar atividades adaptadas que atendam às suas necessidades individuais. Essa curiosidade natural, aliada ao apoio educacional e familiar, fortalece sua jornada de aprendizado, evidenciando que, apesar dos desafios, ela consegue alcançar conquistas significativas em sua formação acadêmica.

Ao considerar a aplicabilidade da Tecnologia Assistiva (TA), é fundamental que o processo de seleção seja centrado no usuário, considerando sua funcionalidade, contexto psicossocial e necessidades individuais, visando proporcionar soluções tecnológicas que atendam adequadamente às suas demandas e contribuam para sua qualidade de vida (Federici; Scherer, 2017). O desenvolvimento das pranchas de comunicação digital para Alice, uma estudante com Atrofia Muscular Espinhal (AME) Tipo 1 atendida em domicílio, ilustra como a TA, especialmente voltada para a Comunicação Alternativa (CA), pode transformar a experiência educacional de alunos com deficiências severas e comprometimento significativo na fala.

Como afirmado por Federici e Scherer (2017), a abordagem da TA vai além do contexto educacional, exigindo a colaboração de profissionais de diversas áreas, incluindo a saúde, para garantir que as soluções propostas sejam verdadeiramente eficazes e integradas ao cotidiano do usuário. Utilizando entrevistas e análises de

documentos como o Portfólio Educacional e o Relatório Pedagógico, esta pesquisa investigou a relevância dessas ferramentas tecnológicas no contexto do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD).

Alice enfrenta grandes desafios de mobilidade e comunicação devido à sua condição, mas demonstra um interesse significativo e potencial de aprendizagem, especialmente quando são fornecidas as adaptações adequadas. A análise das etapas metodológicas indicou a necessidade de implementar ferramentas que favorecessem sua interação e participação ativa no processo educativo, o que levou à proposta de pranchas de comunicação adaptadas às suas necessidades. Essa proposta foi integrada a um conjunto de seis aulas de Química, com base em seu Plano de Ensino Individualizado (PEI), abordando o tema das soluções, nas quais também foram utilizadas atividades adaptadas por Josi Altíssimo⁴.

Schirmer (2018) destaca a importância da comunicação para o desenvolvimento, aprendizado e inclusão do indivíduo. As pranchas foram criadas por meio do aplicativo gratuito “Expressia Comunicação”⁵, permitindo que Alice participasse de forma mais efetiva nas atividades planejadas. Alice teve participação ativa no processo, escolhendo os cartões que melhor representavam suas ideias e necessidades. Esse envolvimento não apenas resultou em uma ferramenta prática, mas também fortaleceu sua autonomia e ampliou seu engajamento nas aulas.

Inicialmente, em uma das aulas de Química, não foi utilizada Tecnologia Assistiva, a fim de observar e compreender melhor as percepções e necessidades de Alice, bem como suas formas de interação com os conteúdos e com a professora. Essa estratégia possibilitou à primeira autora, que também desempenhava o papel de professora, identificar os desafios enfrentados pela estudante na ausência de recursos adaptados. A partir dessas observações e de entrevistas realizadas com Alice e sua família, foram providenciados os recursos necessários, incluindo as pranchas digitais, desenvolvidas para atender às necessidades específicas da estudante e facilitar sua comunicação.

A introdução das pranchas digitais trouxe um avanço na inclusão de Alice, permitindo que sua interação com a professora, antes limitada, se tornasse mais fluida e independente. Ela demonstrou um forte desejo de se comunicar sem depender exclusivamente do apoio de terceiros, reforçando a importância de recursos que promovam sua participação efetiva. O uso dessas pranchas permitiu que Alice superasse parte das barreiras impostas pela AME, participando das atividades educacionais com mais autonomia nas escolhas.

Morais, Falcão e Tedesco (2024) destacam que o Design Participativo possibilita experiências democráticas tanto para adultos quanto para crianças, promovendo a troca de conhecimentos em um ambiente de poder mais equitativo. A participação de Alice no design das pranchas digitais foi fundamental para que elas refletissem suas necessidades e preferências de comunicação. Durante o processo, foram apresentados a ela diversos cartões disponíveis no aplicativo, e Alice escolheu aqueles que melhor representavam o que desejava comunicar durante as aulas. Demonstrando grande envolvimento, ela optou por substituir palavras isoladas por frases completas, buscando uma comunicação mais clara e assertiva.

4 Para conhecer mais sobre o trabalho da pesquisadora Joseline Altíssimo, que gentilmente compartilhou materiais adaptados de Química utilizados neste estudo, acesse: <https://www.quimicacomjosi.com/>.

5 Para mais informações, acesse: <https://expressia.life/>.

Além disso, Alice sugeriu modificações na escrita dos cartões para que se adequassem melhor ao seu estilo e às situações abordadas, como ilustrado na Figura 1, na qual ela participou ativamente da substituição e personalização de textos nos cartões.

Figura 1 - Cartão original (à esquerda) e cartão modificado pela estudante (à direita).



Fonte: Assis (2024)

Berch e Sartoretto (2023) definem a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como um campo especializado dentro da Tecnologia Assistiva, com o objetivo de expandir as habilidades comunicativas de indivíduos que não possuem fala, escrita funcional ou que apresentam uma lacuna significativa entre suas necessidades comunicativas e suas habilidades de expressão verbal ou escrita. Nesse contexto, um aspecto importante no processo de personalização das pranchas de comunicação de Alice foi a funcionalidade de inserir áudio nos cartões, o que proporcionou uma nova dimensão à sua comunicação. Ela expressou o desejo de incluir sua própria voz, mesmo que, para muitos, fosse difícil compreendê-la. Para Alice, sua voz representa sua identidade e forma única de se comunicar. Assim, foram gravados áudios com sua oralidade e incorporados aos cartões. Além disso, a voz da avó e da professora também foi adicionada para complementar as mensagens, garantindo maior clareza para diferentes interlocutores. Durante esse processo, Alice demonstrou grande satisfação ao perceber que sua voz estava sendo valorizada e ouvida, reforçando sua sensação de autonomia e engajamento.

Além dos áudios, imagens das atividades adaptadas realizadas nas aulas foram inseridas no aplicativo, como mostra a Figura 2, complementando a personalização do processo comunicativo e ampliando suas possibilidades de expressão.

Figura 2 - Imagens das atividades inseridas no aplicativo.



Fonte: Altíssimo (2024)

A inclusão dessas imagens teve como objetivo facilitar a compreensão dos conteúdos e promover uma melhor contextualização dos temas abordados. As ilustrações reforçaram visualmente os conceitos trabalhados, como os de soluto, solvente e misturas homogêneas e heterogêneas, permitindo que Alice relacionasse os cartões de comunicação aos materiais e experimentos apresentados. Esse recurso visual contribuiu significativamente para o engajamento da estudante e para a assimilação dos conteúdos, tornando as aulas mais dinâmicas e acessíveis. Além disso, o aplicativo Expressia demonstrou ser uma solução prática e acessível, especialmente por sua funcionalidade off-line e pela possibilidade de uso em dispositivos comuns, como celulares e tablets.

Esses fatores tornam o recurso uma alternativa viável e de baixo custo para contextos com restrições financeiras, como o de Alice. Tal acessibilidade reforça o papel transformador da TA, não apenas no atendimento a necessidades educacionais imediatas, mas também na promoção do desenvolvimento social e pessoal da estudante. Essa experiência reforça a ideia de que soluções inclusivas e acessíveis, como a adotada, podem ser expandidas para beneficiar outros estudantes em situações semelhantes. Ela demonstra que a Tecnologia Assistiva e os recursos digitais podem ser instrumentos fundamentais para potencializar a inclusão e a aprendizagem, mesmo em ambientes educacionais com recursos limitados.

A adoção das pranchas digitais e o uso do aparelho *Chromebook* marcaram um avanço significativo na interação de Alice com seu ambiente educacional e social. Inicialmente, a estudante não dispunha de um computador ou notebook próprio, sendo o dispositivo utilizado o da professora nas aulas. No entanto, com base nas observações e entrevistas realizadas com a estudante e seu familiar, foi identificado o benefício que o uso de um aparelho próprio poderia ter na autonomia e participação de Alice nas atividades.

Com base nessa análise, foi solicitada à escola a disponibilização de um *Chromebook* para a estudante, o que foi atendido e, a partir desse momento, Alice experimentou uma melhoria significativa em seu desempenho nas aulas e maior motivação para participar das atividades. O uso do *Chromebook* possibilitou à estudante uma forma mais autônoma de interação, não apenas nas aulas, mas também fora delas. A videochamada, por exemplo, tornou-se uma ferramenta essencial, permitindo que Alice participasse de interações mais dinâmicas e inclusivas com seus colegas, superando as barreiras de comunicação e o distanciamento da comunidade escolar impostos por sua condição. Esse avanço não só facilitou sua participação nas aulas, mas também potencializou sua inclusão social, promovendo uma comunicação mais fluida, assertiva e significativa.

Conforme afirmam Silva, Barbosa e Melo (2020), a Tecnologia Assistiva desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Ela atua como mediadora e, em muitos casos, representa a alternativa mais viável para possibilitar a interação e a inclusão de alunos com deficiência em diferentes contextos sociais. Bruscato (2023) complementa ao destacar que as TICs oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem e inclusão para crianças hospitalizadas, permitindo a adaptação das atividades às necessidades individuais dos alunos, facilitando a comunicação e o acesso ao conteúdo escolar e assegurando a continuidade do vínculo com a escola, mesmo durante o tratamento de saúde.

Dessa forma, a Tecnologia Assistiva, aliada às ferramentas digitais, desempenhou um papel fundamental na ampliação das oportunidades de interação e pertencimento de Alice, destacando a importância da inclusão digital para estudantes com deficiência em contextos educacionais similares ao de Alice.

4.1 RECURSOS COMPLEMENTARES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Durante as intervenções, foi identificada a necessidade de recursos adicionais para tornar o acesso e a interação da estudante com o *Chromebook* mais eficientes e confortáveis. Para atender a essas demandas, foi confeccionada uma mesa adaptada, proporcionando suporte adequado ao dispositivo e garantindo uma melhor visualização e conforto para Alice durante o uso do teclado com o auxílio da professora.

Adicionalmente, outros recursos de baixa tecnologia também se mostraram essenciais no contexto das aulas. Adaptadores simples, como suportes para segurar lápis e pincéis, foram desenvolvidos para permitir que a estudante manipulasse objetos, mesmo com o auxílio direto da professora. Conforme abordado por Berch (2013), esses recursos, embora simples, desempenham um papel significativo no processo de ensino. No contexto desta pesquisa contribuíram para a realização de atividades práticas e artísticas e ampliaram as possibilidades de interação da estudante com os materiais educativos.

Mazzotta (2008) complementa essa visão ao destacar a importância de adotar medidas e recursos educacionais diferenciados e adequados às necessidades dos estudantes, superando os métodos tradicionais. Esse enfoque visa não apenas facilitar o acesso ao conteúdo, mas também promover uma aprendizagem mais inclusiva, adaptando o ambiente educacional às condições e capacidades individuais dos alunos.

Galvão Filho (2009) destaca que recursos e adaptações simples, muitas vezes confeccionados pelos próprios professores, fazem a diferença para esses alunos, permitindo que estudem e aprendam ao lado de seus colegas. No entanto, algumas limitações foram constatadas ao longo da pesquisa. Alice ainda necessita de apoio humano constante devido à ausência de movimentos motores, o que limita sua autonomia em atividades como a manipulação do *Chromebook*. Além disso, o tempo reduzido das aulas limitou a exploração de certos conteúdos e atividades. Também foi identificada a necessidade de um mouse ocular, que poderia oferecer maior autonomia à estudante. No entanto, o custo elevado desse equipamento o torna inacessível no momento, o que destaca a importância de políticas públicas e iniciativas que viabilizem o acesso a essas tecnologias para estudantes em situações semelhantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar como a Tecnologia Assistiva, com ênfase na Comunicação Alternativa, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma estudante com AME Tipo 1 no Atendimento Pedagógico Domiciliar. Os resultados indicam que a TA foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades essenciais, especialmente as relacionadas às pranchas de comunicação digitais e ao uso do computador. As pranchas de comunicação digitais possibilitaram que Alice expressasse suas necessidades, desejos e preferências de maneira mais clara, o que fortaleceu sua participação nas atividades pedagógicas e nas interações sociais. A personalização das pranchas, que incluiu a inserção de imagens e áudios, bem como a escolha ativa de palavras e frases, atendeu às suas necessidades específicas e promoveu sua autonomia na comunicação. A inclusão de áudio, inclusive com a própria voz de Alice, foi particularmente significativa, pois permitiu que ela se sentisse ouvida e reafirmou sua identidade na interação.

O uso do computador também se revelou uma ferramenta essencial para ampliar a autonomia de Alice no processo de aprendizagem. Contudo, a falta de recursos tecnológicos avançados limitou a capacidade da estudante de realizar escolhas de forma mais independente e interagir com o conteúdo de maneira autônoma. Para otimizar a utilização do *Chromebook*, foram realizadas adaptações no ambiente, como a criação de uma mesa adaptada, que garantiu melhor visualização e suporte ao dispositivo. Além disso, a inclusão de recursos de baixa complexidade, como adaptadores para segurar lápis e pincéis, facilitou a manipulação de materiais e favoreceu a participação ativa de Alice nas aulas de Química, contribuindo para o seu maior engajamento com os conteúdos. A pesquisa também evidenciou que a interação com a tecnologia aumentou o engajamento de Alice nas atividades escolares, especialmente nas aulas de Química, nas quais o uso de dispositivos adaptativos facilitou a manipulação de materiais. No entanto, as limitações como o tempo restrito para as aulas e a escassez de dispositivos adequados comprometeram a plena autonomia de Alice, impactando sua participação ativa em algumas atividades.

Outro ponto relevante identificado foi a necessidade de capacitação para os profissionais educacionais para o uso adequado das ferramentas de TA. Para que essas tecnologias possam ser plenamente exploradas no processo de ensino, é essencial investir na formação contínua dos educadores. Este estudo contribui para a compreensão do papel da Tecnologia Assistiva, especialmente das pranchas digitais e do uso do computador, no processo de inclusão educacional de estudantes com deficiências graves. A pesquisa apresenta indícios de que a TA pode promover maior autonomia, aumentar a participação e melhorar a qualidade de vida de estudantes com AME no contexto do Atendimento Pedagógico Domiciliar. Contudo, para que esses avanços sejam mais expressivos, é necessário um maior investimento em tecnologias adequadas, no acesso a essas ferramentas pelas famílias e no estímulo a novas investigações na área. Pesquisas adicionais são fundamentais para explorar mais profundamente as possibilidades da TA e garantir sua aplicação de forma mais abrangente e inclusiva em diferentes realidades educacionais.

Além disso, é essencial que futuros estudos analisem o impacto da formação docente contínua no uso da Tecnologia Assistiva, investigando metodologias que facilitem sua implementação e tornem o ensino mais dinâmico e acessível. Também se recomenda a ampliação de pesquisas sobre políticas públicas voltadas ao fornecimento e à manutenção desses recursos, assegurando que estudantes que necessitam dessas tecnologias possam utilizá-las de maneira adequada em seu processo de aprendizagem.

Dessa maneira, este estudo contribui ao destacar a importância da TA para a inclusão educacional de estudantes com deficiências graves, oferecendo subsídios para que educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas possam aprimorar as práticas pedagógicas do Atendimento Pedagógico Domiciliar. Ao evidenciar desafios e possibilidades, espera-se que os resultados desta pesquisa incentivem novas iniciativas que fortaleçam a educação inclusiva e garantam maior equidade e acessibilidade no ensino para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA M. M. *et al.* **Qualidade na pesquisa organizacional qualitativa:** Tipos de triangulação como alternativa metodológica. *Administração*: <https://www.redalyc.org/journal/5335/533556821002/533556821002.pdf>. Acesso em: jan. 2025.
- ALTÍSSIMO, Joseline. **Química com Josi.** quimicacomjosi.com. 2024. online p. Disponível em: <https://www.quimicacomjosi.com/>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- ANGELO, J. S. Desafios da Educação Inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 11, vol. 08, p. 37-46, nov. 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/desafios-daeducacao>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- ASSIS, Adriano Rabelo. **Plataforma Expressia:** Comunicação Ampliada e Alternativa e a Estimulação Cognitiva. *Expressia*. Belo Horizonte/MG, 2024. online p. Disponível em: <https://expressia.life/>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BAIONI, Mariana T. C.; AMBIEL, Celia R. Atrofia muscular espinhal: diagnóstico, tratamento e perspectivas futuras. **Jornal de Pediatria. Rio de Janeiro**, p. 261-270, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/wfPCsMcS4z6xcRVNxct8btf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2025.
- BERCH, Rita. **Recursos Pedagógicos Acessíveis:** Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas. *Assistiva Tecnologia e Educação*. 2013. 30 p. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.
- BERCH, Rita; SARTORETTO, Maria Lúcia. **Assistiva:** Tecnologia e Educação. *assistiva.com.br*. Porto Alegre, 2023. 10 p. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/index.html#topo>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- BRACCIALLI, L. M. P. *et al.* Tradução e adaptação cultural de instrumentos para avaliar a predisposição para o uso de tecnologia assistiva que constitui o modelo Matching, Person & Technology. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, p. 189-204, jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RrF5N7dW3Bwdb4sjbkRvnYb/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 06 de abril de 2016.** *Diário Oficial da União*: Seção 1, 24 de maio de 2016, p. 10. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resolucao_n_510_2016_Ciencias_Humanas_e_Sociais.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/Content/uploads/20162317410_FINAL_SANCIONADALei_Brasileira_de_Inclusao_06julho2015.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.
- BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. Uso de TICs amplia a inclusão de alunos hospitalizados: Reflexões e perspectivas para o ensino-aprendizagem. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O.; OLIVEIRA, H. M. (org.): **Ensino e Educação: Práticas, desafios e tendências.** Campina Grande: Licuri, 2023, p. 79-91. Disponível em: <https://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/74/48>. Acesso em: 2 fev. 2025.

DOMBROSKI, S. G.; BORGES, L. C. L. F. **Tecnologia Assistiva e Atendimento Pedagógico Domiciliar para uma Aprendizagem Inclusiva**. In: SEMIEDU - Educação e seus atuais labirintos: Qual Educação? Com e para quem? Com qual escola? 2023. Anais [...]. Cuiabá/MT, 2023. 11 p.

FEDERICI, Stefano; SCHERER, Marcia J. **Manual de avaliação de Tecnologia Assistiva**. 2. ed. Londres/Nova York: Taylor & Francis, v. 2, f. 108, 2017.

FLICK, Uwe. Desencanto da intuição: triangulação de perspectiva sistemática como estratégia. Justificativa de validade de dados qualitativos e interpretações. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen HP (Ed.). **Análise de dados verbais: sobre como lidar com dados qualitativos**. Opladen: Alemanha Ocidental Editora, 1992 (publicações ZUMA). -ISBN 3-531-12360-2, páginas 11-55.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**, v. 1, f. 346. Tese (EDUCAÇÃO) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - Bahia, 2009.

GANEM, Leila de Souza; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Ações do Atendimento Pedagógico Domiciliar: Possibilidades e Desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 5, n. 4, p. 587-602, 12 de agosto de 2019.

GOOGLE. **Google Documentos**. Disponível em: <https://docs.google.com>. Acesso em: jan. 2025.

INAME. **Atrofia Muscular Espinhal**: entender, cuidar e viver: um guia para famílias e profissionais. Farol Editora, 2020. 128 p.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Reflexões sobre Inclusão com Responsabilidade**. @ambienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/598/562>. Acesso em: 1.º fev. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC, 2002. 38 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MORAES, F. C. C. et al. **Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar**. AVAUFMS, 2021. Disponível em: <https://curso.ufms.br/servico-de-atendimento-educacional-em-ambiente-hospitalar-e-domiciliar>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MORAIS, D.C. S. de; FALCÃO, T. P.; TEDESCO, P. Promoting children's participation in a participatory design process in a rural school: a new role needed? **Journal of the Brazilian Computer Society**, v. 30, n. 1, 2024. Received: Jan. 17, 2023. Accepted: Oct. 12, 2023. Published: June 5, 2024.

NETO, O. C. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 31 p. cap. III, p. 51-66. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo2001.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

ROCHA, M. G. S.; PLETSCH, M. D. Comunicação Alternativa como Instrumento Externo de Compensação: Possibilidades para a Aprendizagem de alunos com Múltiplas Deficiências. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 4, n. 1, p. 174-185, 16 mar. 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/riae/article/view/32774>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Comunicação Alternativa para alunos com dificuldades severas na fala**. Periódicos UEM. Rio de Janeiro, 2018. 10 p. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43268/75137513785>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SILVA, Leonardo Souza; BARBOSA, Josilene Souza Lima; MELO, Flávia Matos. Tecnologia, Mídias e Educação. In: **EDUCAÇÃO E CONTEMPORÂNEIDADE**, n. 14. 2020. 8. ed. Anais [...] São Cristóvão/SE, 2020. 13 p.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 6. São Paulo: Atlas, 2015. 1 recurso online. ISBN 9788522499052.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDV7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025.

QUESTÕES PARA UM ENSINO DE LÍNGUAS SENSÍVEL À INFÂNCIA E À DEFICIÊNCIA: VIVÊNCIAS NO CURSO ESPANHOL ACESSÍVEL - MI CARIÑO (2022-2024)

Beatriz Furtado Alencar Lima¹

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará

Marcelo Rocha Vieira²

Professor Temporário da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará

RESUMO: Este artigo objetivou apresentar um panorama, na forma de relato de experiência, sobre o que foi vivido, ao longo de três anos (2022, 2023 e 2024), no Curso *Espanhol Acessível: línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño*. O mencionado curso é uma das ações extensionistas que compõem o Programa Mais Inclusão: Construindo letras acessíveis, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará desde 2022. O Curso relaciona-se diretamente ao projeto de pesquisa *Letramentos, Discursos e Ensino de Línguas em Atendimento de Estimulação Multissensorial* que conta com o financiamento da FUNCAP, por meio dos Editais: N.º 7/2023 - FUNCAP PRÓ-HUMANIDADES e EDITAL N.º 6/2023 - FUNCAP UNIVERSAL. A ação fundamenta sua práxis na Teoria Social do Discurso (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003, 2010, 2012), bem como na Teoria Social do Letramento (Barton; Hamilton, 1998; Rios, 2009; Street, 1984). Ao abordar a interface entre infância, deficiência e ensino de línguas, pautamos a *capacidade compulsória* a partir das discussões empreendidas por Robert McRuer (2024). As implicações advindas do que Canagarajah propõe por *corporificação anômala* fundamentam a busca por um ensino de línguas *indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) e *crip* (Canagarajah, 2023). O relato detalha a evolução do projeto: a primeira edição (2022) serviu como fase piloto; a segunda (2023) marcou uma virada metodológica com a sistematização de temas focados nas vivências das crianças e a intensificação dos recursos multimodais; e a terceira (2023) focou na elaboração de uma Escala de Sondagem para registrar impressões dos cursistas, levantando o desafio da escuta e do protagonismo de participantes não verbais. Como resultado dessas discussões, evidenciou-se que o curso construiu um caminho para um ensino de línguas mais engajado e cuidadoso, reforçando a importância da intersectorialidade entre educação, saúde e uma perspectiva crítica e sensível da deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: pessoas com deficiência; ensino de línguas; perspectiva crítica da deficiência.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar una visión general, en forma de relato de experiencia, sobre lo vivido a lo largo de tres años (2022, 2023 y 2024) en el curso «Español accesible: lenguas extranjeras en todos los sentidos –

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. alencarbia@gmail.com

² Graduado em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Versión Mi Cariño». El mencionado curso es una de las acciones de extensión que componen el Programa Más Inclusión: Construyendo letras accesibles, registrado en la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Federal de Ceará desde 2022. El curso está directamente relacionado con el proyecto de investigación Literacidad, discursos y enseñanza de idiomas en servicios de estimulación multisensorial, que cuenta con la financiación de FUNCAP, a través de las convocatorias: N° 07/2023 - FUNCAP PRÓ-HUMANIDADES y EDITAL N° 06/2023 - FUNCAP UNIVERSAL. La acción basa su praxis en la Teoría Social del Discurso (Chouliaraki y Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003, 2010, 2012), así como en la Teoría Social de la Literacidad (Barton y Hamilton, 1998; Ríos, 2009; Street, 1984). Al abordar la interfaz entre la infancia, la discapacidad y la enseñanza de idiomas, nos basamos en la capacidad compulsoria com base em las discusiones emprendidas por Robert McRuer (2024). Las implicaciones derivadas de lo que Canagarajah propone por corporificación anómala fundamentan la búsqueda por una enseñanza de idiomas indisciplinada (Moita Lopes, 2006) y cripto (Canagarajah, 2023). El informe detalla la evolución del proyecto: la primera edición (2022) sirvió como fase piloto; la segunda (2023) marcó un cambio metodológico con la sistematización de temas centrados en las experiencias de los niños y la intensificación de los recursos multimodales; y la tercera (2023) se centró en la elaboración de una escala de sondeo para registrar las impresiones de los alumnos, planteando el reto de la escucha y el protagonismo de los participantes no verbales. Como resultado de estas discusiones, se puso de manifiesto que el curso construyó un camino hacia una enseñanza de idiomas más comprometida y cuidadosa, reforzando la importancia de la intersectorialidad entre la educación, la salud y una perspectiva crítica y sensible de la discapacidad.

Palabras clave: *personas con discapacidad; enseñanza de idiomas; perspectiva crítica de la discapacidad.*

1 INTRODUÇÃO

Este texto objetiva apresentar um panorama, na forma de relato de experiência³, sobre o que foi vivido, ao longo de três anos (2022, 2023 e 2024), no Curso *Espanhol Acessível: línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño*. O mencionado curso é uma das ações extensionistas que compõem o Programa *Mais Inclusão: Construindo letras acessíveis*, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará desde 2022. O curso *Espanhol Acessível – Versão Mi Cariño* tem como objetivo trabalhar com a língua espanhola com crianças e adolescentes que realizam serviços de estimulação multissensorial, tais como estimulação visual e terapia ocupacional, em uma clínica de reabilitação pediátrica, em Fortaleza.

Os primeiros passos dessa ação extensionista deram-se, em um outro formato, com o projeto de extensão “*Pessoas com deficiência visual e formação inclusiva: uma introdução à língua por meio de multi e múltiplos letramentos*”,

3 O relato de experiência foi escrito em 1ª pessoa do singular e na 1ª pessoa do plural. Quando usamos o singular, é uma vivência que diz respeito à Coordenadora da Ação Extensionista (primeira autora) ou ao bolsista da Ação Extensionista (segundo autor). Quando utilizamos o plural, a vivência diz respeito a ambos autores.

no qual coordenei de 2016 a 2018 um curso introdutório de espanhol para pessoas com deficiência visual, na Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC). Em 2019, ainda com o mesmo projeto, desenvolvi um curso de leitura em língua espanhola, por meio de lendas hispano-americanas, a estudantes com deficiência visual que eram atendidos/as no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola pública de ensino fundamental e médio do Estado do Ceará. Em 2020 e 2021, as ações do projeto foram descontinuadas, devido à pandemia da COVID-19, e retomam, em 2022, na versão *Mi Cariño*, no formato de curso atrelado a programa extensionista. A escolha pelo atual local e público do *Espanhol Acessível* deve-se ao contato da autora deste texto com profissionais da área da saúde (Fisioterapia e Terapia Ocupacional), durante um curso de “Habilitação Reabilitação visual” conduzido pela fisioterapeuta Raquel Albuquerque e pela terapeuta ocupacional Lucíola Kélly. A oportunidade de participar dessa formação, bem como da observação de atendimentos de estimulação visual, fez-me vislumbrar a possibilidade de coadunar estimulação multissensorial e ensino de língua.

Considero importante mencionar, uma vez que, neste texto, desejamos relatar vivências e perspectivas, que a denominação *Mi Cariño* partiu de uma das apoiadoras e entusiastas do projeto, a arquiteta Rafaella Albuquerque. O nome foi dado antes mesmo de iniciarmos a ação para valer. As ideias ainda estavam no papel, não sabíamos como se dariam as aulas na clínica, qual seria o formato, como as crianças e adolescentes receberiam a ideia de trabalhar com a língua espanhola durante seus atendimentos. Tudo ainda muito turvo. Somem-se a isso o adiamento das atividades por dois anos consecutivos, devido à pandemia da COVID-19. Enfim, mesmo com todas essas incógnitas, o nome da ação já tínhamos. Como coordenadora, entendo que não haveria forma mais simples, delicada e assertiva para nomear o que iríamos desenvolver nesta ação extensionista.

O Curso, cujas experiências trazemos neste relato, atrela-se diretamente ao Projeto de Pesquisa “*Letramentos, Discursos e Ensino de Línguas Estrangeiras em Atendimentos de Estimulação Multissensorial*”. Nele, interessa-me compreender as práticas de letramento de crianças e adolescentes que frequentam as estimulações multissensoriais, partindo do contato com atividades letradas multimodais, em língua espanhola. Motiva-me a investigar o que se entende por e o que se faz com os letramentos, a partir da vivência de crianças e adolescentes situados em um espaço que tem como propósito atendê-las/os dentro do conceito de (re)habilitação.

Convém explicar que os discursos biomédicos que baseiam e fundamentam os conceitos de habilitação e de reabilitação de corpos não encontram eco nas práticas de ensino de uma língua estrangeira que buscamos imprimir em nossas ações pedagógicas junto às crianças e adolescentes do Curso. Aqui não se trata de colocar em xeque práticas terapêuticas – entendendo-as, muitas vezes, como uma questão de direito ao acesso à saúde. Nossa problematização e enfrentamento localizam-se nas narrativas culturais que apresentam os discursos da medicalização, da laudatização e da cura como as únicas respostas possíveis e sensatas às vidas com deficiência. Aqui fazemos menção ao que Alicia A. Broderick apresenta no trabalho “The Autism Industrial Complex: how branding, marketing, and capital investment turned autismo into big business”. Reivindicamos que vidas com deficiência importam, (re)existem e resistem para além do perigo das narrativas únicas do Modelo Médico e asséptico de compreensão da vida.

Por meio, pois, da intersectorialidade entre as áreas da educação e da saúde, temos buscado integrar a estimulação multissensorial ao ensino da língua espanhola. Tenho denominado a este momento de *sessão terapêutica integrada*

ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que os três anos de vigência da ação extensionista tem-nos feito perceber que os discursos e letramentos presentes nessa prática social, não se encaixam totalmente nem nas semioses e práticas sociais do gênero aula de espanhol, nem da do gênero atendimento de estimulação multissensorial. Trata-se de uma mescla na qual criança, terapeuta e professor/a de espanhol estão imersos/as em um ambiente terapêutico-educacional, em que à medida que a criança/adolescente está realizando o seu atendimento multissensorial, nós, professores/as de espanhol, vamos proporcionando atividades lúdico-pedagógicas que promovem o contato dessas crianças com práticas de letramento na língua estrangeira. Aqui, consideramos importante ressaltar que, ao longo desses anos, percebemos que o ensino da língua também tem repercutido nos/as terapeutas, e nós, professores/as de língua (em formação), temos levado à nossa prática docente muito do vivenciado com os/as profissionais da saúde.

Em resumo, é sobre o cenário até aqui exposto que nos dedicamos a relatar o que vivemos no Curso *Espanhol Acessível - Versão Mi Cariño*. Dessa vivência, acreditamos ser possível lançar algumas perspectivas sobre um ensino de línguas sensível às profundas questões que a infância e a deficiência levantam e problematizam sobre o que se tem entendido, teorizado e praticado, até o momento, sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras. Nas linhas que seguem, expomos onde nos apoiamos teoricamente e metodologicamente ao utilizar o termo letramento e como este conceito se presentifica em nosso *extensionar* e pesquisar.

Seguimos com a apresentação do que vem a ser o cerne deste artigo, que são as quatro edições do Curso - o que fizemos, por que fizemos e como fizemos. Por fim, chegamos a algumas ponderações, a título de conclusão e de bússola, sobre os futuros caminhos a serem trilhados na construção de um ensino de línguas que se quer engajado, sintonizado, sensível e cuidadoso com todas as formas e expressões de aprender e de ensinar, partindo-se do entendimento de que “qualquer maneira de aprender vale a pena / qualquer maneira de aprender valerá!”, fazendo aqui um trocadilho e uma menção à canção “Paula e Bebeto” de Milton Nascimento - “Qualquer maneira de amor vale a pena / Qualquer maneira de amor valerá!”.

2 O QUE ENTENDEMOS POR E O QUE FAZEMOS COM LETRAMENTOS

Com base na introdução dos estudos do letramento, na década de 1990, no Brasil, passa-se a encarar as atividades mediadas pela leitura e escrita como práticas que não se restringem a uma atividade que envolve unicamente a habilidade de decodificar, de forma neutra e autônoma, o código linguístico escrito. Para Kleiman (2005), o letramento é visto como um processo social que ocorre em contextos culturais específicos, o que implica considerar as práticas e valores das diferentes comunidades de aprendizes.

Street (2014) amplia essa discussão ao introduzir o conceito de letramento ideológico, o qual sugere que o letramento não é apenas uma prática técnica ou neutra, mas está intimamente ligado às relações de poder e à cultura. Segundo o autor, as práticas de letramento devem ser compreendidas como práticas sociais que estão ligadas às ideologias e aos contextos culturais nos quais estão situadas as pessoas de uma comunidade.

[...] No contexto brasileiro, a palavra 'letramento' é cunhada no meio acadêmico, mais especificamente no campo da Linguística Aplicada (LA), para registrar a mudança pretendida na abordagem de pesquisas anteriores que consideravam a escrita uma tecnologia neutra e autônoma por si só, legitimando apenas algumas práticas socialmente mais valorizadas e desconsiderando a validade de outras. Essa nova criação passa a marcar uma abordagem de caráter social, crítico, histórico e identitário" (Kleiman *et al.*, 2024, p.243).

Uma implicação direta dessa compreensão de letramento, para o Curso Espanhol Acessível, é o entendimento de que promover atividades mediadas pela escrita, não se condiciona à alfabetização e à escolarização (ou não) dos/as cursistas, uma vez que, para nós, são as práticas de uso da escrita (bem como a prática de uso de outras modalidades), em contextos sociais diversos, e não uma perspectiva de habilidade e/ou de aptidão individual que são consideradas e levadas em conta, nos planejamentos das *sessões terapêuticas integradas ao ensino de línguas estrangeiras* com as crianças/adolescentes.

É dentro dessa abordagem que trabalhamos o conceito de letramento em nossa prática de ensino do espanhol a crianças e adolescentes atendidos/as em serviços de estimulação multissensorial. Entendemos, pois, que no ensino do espanhol a pessoas com deficiência, é fundamental conhecermos e validarmos os diversos meios e modos dos quais elas se utilizam para interagir com os letramentos em que estão situadas. Para isso, a observação prévia dos atendimentos de estimulação visual e terapia ocupacional, antes do início do Curso, bem como durante sua realização, a conversa com as terapeutas e fisioterapeutas sobre o que é trabalhado com cada criança/adolescente, nos atendimentos, o contato com pais, mães e cuidadoras para saber como costumam ser a rotinas de nossos/as pequenos/as aprendizes são de fundamental e imprescindível importância.

Levamos em conta, pois, não apenas os aspectos linguísticos, mas igualmente os contextos culturais e sociais, as práticas de letramento dos/as alunos/as, bem como os recursos semióticos (Kress, 2010) dos quais se valem para construir comunicação. Uma das buscas constantes dos/as bolsistas foi a de construir estratégias de ensino que contemplassem diferentes modalidades de aprendizagem. Segundo estudo realizado por Maia (2020), o qual abordou o ensino de língua inglesa a crianças com Síndrome de Down, a partir do desenho universal para a aprendizagem, a multimodalidade auxilia na "redução de barreiras no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras" (Maia, 2020, 149-150).

No *Mi Cariño*, concebemos a multimodalidade como uma forma de abordagem que integra múltiplas formas de representação e comunicação. Ou seja, em nosso trabalho com o ensino da língua espanhola, não utilizamos apenas a linguagem verbal e o código escrito para o ensino da língua estrangeira, mas também nos valem de imagens, gestos, vídeos, movimentos corporais e outros modos de expressão, para fazer com que todos/as que participam dos atendimentos multissensoriais sejam capazes de envolver-se de fato no Curso. Assim como Maia (2020), por meio da elaboração de materiais didáticos multimodais e acessíveis, temos realizado um ensino que busca abranger todas as crianças/adolescentes participantes do *Mi Cariño*.

Identificar, analisar e compreender quais discursos e letramentos circulam no espaço/tempo da clínica e como eles impactam nas crianças/adolescentes e em suas famílias é questão a ser investigada nos próximos passos do projeto de pesquisa ao qual o Curso de extensão está vinculado. Por ora, nossa vivência no campo tem-nos feito perceber que os discursos dos modelos religioso, médico e

social de compreensão da deficiência (Mello; Nuernberg; Block, 2014), em consonância com perspectivas feministas (Kafer, 2013; Gesser; Costa; Luiz, 2024) - como a dimensão do cuidado - permeiam muitas das práticas da clínica, onde acontece o curso.

[...] O estudo de práticas de letramento próprias de uma esfera - a profissional/o mundo do trabalho, a acadêmica, a escolar, a artístico-cultural, a do ativismo social - promove a análise de como seus participantes usam a escrita, quais valores são mobilizados nessas práticas, quais identidades se constroem nas interações nos eventos de letramentos analisados (Kleiman et al., 2024, p.245).

Uma vez que a pesquisa se localiza na clínica, nos centramos no estudo das práticas de letramento dessa esfera, embora saibamos que as atividades das esferas familiar e escolar estão aí circulando. Entender, levando em conta as dimensões da interseccionalidade (Costa e Mizael, 2022) e da intersetorialidade, como os conceitos teóricos de discurso e letramento e a categoria política deficiência dialogam, é uma discussão sobre a qual pretendemos avançar. Acreditamos que daí, importantes contribuições podem advir para o campo dos estudos da Teoria Social do Discurso – Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001, 2003, 2010, 2012) – e da Teoria Social do Letramento – Barton e Hamilton (1998), Rios (2009) e Street (1984), com implicações diretas para o ensino de línguas. Importante destacar que não se trata de teorizar sobre um possível letramento anticapacitista, mas aprofundar na compreensão sobre como uma sociedade ainda fortemente ancorada em padrões corponormativos produz, mantém e propaga discursos que formatam práticas de letramento orientadas por/para uma *capacidade compulsória* (Ferrari, 2020; Ramírez, 2020; Silva, 2020). A capacidade compulsória vem sendo discutida por Robert McRuer (2024), por meio dos estudos da teoria Crip. Feitas essas considerações, damos início, na seção subsequente, a nosso relato de experiência sobre como nosso entender do letramento tem conduzido nossas vivências com ele, com todas as pessoas envolvidas no Curso *Español Mi Cariño*.

3 ESPANHOL ACESSÍVEL – RELATO DE TRÊS ANOS DE VIVÊNCIA COM CARIÑO

Nas linhas que seguem, nos dedicamos a relatar as experiências vividas ao longo do primeiro triênio do *Curso Espanhol Acessível: Línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño*. Dividimos esta seção em quatro momentos, os quais correspondem a cada uma das edições elaboradas e colocadas em prática, nos anos de 2022, 2023 e 2024.

3.1 ESPANHOL ACESSÍVEL – 2022 (1.ª EDIÇÃO) - OS ANSEIOS E A CONCRETIZAÇÃO DA PRIMEIRA EDIÇÃO

No ano de 2022, em meados de abril, começamos o planejamento da primeira edição do *Mi Cariño*. Nessa edição, não conhecíamos nem tínhamos uma real dimensão do público que iria participar do Curso. Embora apoiados nas leituras orientadas pelas coordenadoras da ação, nos objetivos e na metodologia construídos para a efetivação do curso, estávamos ansiosos/as, com muitas

angústias e indagações. Afinal, éramos ainda licenciandos/as do Curso de Letras (habilitação em língua espanhola), vivenciando, pela primeira vez, no meu caso em específico, a experiência de lecionar uma língua estrangeira. Somem-se a isso o fato de, ao longo de nossa formação como futuros/as docentes, não haver componentes curriculares que abordem a temática do ensino de línguas levando em consideração infância, deficiência, tampouco a intersecção entre infância e deficiência.

Acredito que, nesse momento, o que mais me confortava, diante de todas as indagações que passavam pela minha cabeça, era o fato de essa ser a primeira edição do curso. Ou seja, não era algo novo apenas para mim, mas para todas as pessoas envolvidas – professoras coordenadoras, crianças e adolescentes, terapeutas da Clínica e nós bolsistas. Estávamos todos/as ainda em uma fase embrionária para a construção de uma base teórica, por meio das leituras, de levantamento de informações sobre o campo onde atuaríamos e sobre o público para o qual íamos lecionar.

Antes de iniciar o curso, ao final do primeiro semestre, fomos à Clínica, pela primeira vez, para conhecer o ambiente e os/as profissionais que nos acompanhariam nessa jornada. Recordo-me muito bem desse dia e dos sentimentos que tomavam conta de mim: o medo, a timidez e a insegurança. Sobre esse dia, relatei em meu diário de campo que “senti algo diferente, não sei explicar bem, uma sensação de que aquele lugar tinha algo diferente e que era muito bom estar ali, que aquele lugar trazia uma certa tranquilidade. Essa sensação ficou comigo sempre que ali estava.” (Vieira, 2022, diário de campo, 29 de abril de 2022).

A partir desse momento, os demais colegas extensionistas e eu conseguimos compreender e nos situar melhor sobre o que era o *Mi Cariño*. Isso porque, ao realizar a primeira visita à Clínica, deparamo-nos com uma infinidade de recursos, como brinquedos, jogos, instrumentos musicais. Sentimo-nos bastante entusiasmados/as, ao ver esses recursos, pois inúmeras possibilidades de trabalhar o ensino da língua espanhola começaram a surgir depois dessa visita. A seguir, na Figura 1, expomos a foto de um dos espaços que visitamos e onde ocorriam as atividades do Curso.

Figura 1 - Sala de atendimento da estimulação visual.



Fonte: acervo dos autores (ano)

A primeira edição do Espanhol Acessível – *Versão Mi Cariño* iniciou-se no segundo semestre de 2022. Destaco que, ao planejar essa edição, ainda não tínhamos bem formulado o conceito de práticas de letramento e como ele serviria de base epistemológica para o que estávamos desenvolvendo na prática. Talvez, pelas poucas leituras empreendidas até aquele momento. Somem-se a isso o fato de nos depararmos com um público eclético e multifacetado, no tocante à maneira de relacionar-se com as práticas letradas. Para que o/a leitor/a alcance o que denominamos como ‘um público eclético e multifacetado [...]’, construímos um quadro no qual apresentamos os quatro grupos identificados entre as crianças e adolescentes que iriam participar do Curso.

Quadro 1: Sistematização das crianças participantes do Curso Espanhol Acessível – Versão Mi Cariño, no tocante à escolarização e à alfabetização⁴.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Crianças que frequentavam a escola e já eram alfabetizadas	Crianças que frequentavam a escola e não eram alfabetizadas	Crianças que não frequentavam a escola e não eram alfabetizadas	Crianças que não frequentavam a escola, mas estavam em processo de alfabetização ou já estavam alfabetizadas

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Sobre este quadro, é importante levarmos em consideração e pontuarmos que a presença ou não do público de nosso Curso de extensão na escola e a forma como o estar na escola se realiza são atravessadas pela deficiência. A constituição dos corpos dessas crianças e adolescentes somada à pré-concepção do que se construiu como um corpo apto, hábil e competente para aprender tem um impacto direto no ‘veredicto’ que se dará sobre como elas (crianças e adolescentes) poderão (ou não) participar das vivências escolares. Independentemente de como esse veredicto tem impactado suas vidas, nossa pesquisa tem constatado que todas elas estão situadas em práticas de letramento, seja na esfera da escola, da família e/ou da saúde, sendo a oralidade a modalidade comum aos 4 grupos identificados no Quadro 1.

Como esses repertórios se constroem e se arranjam no desenvolvimento de oralidades letradas é questão de que estamos em processo de investigação. Compreender o que se entende por e o que se faz com esses letramentos é um dos objetivos da pesquisa *Letramentos, Discursos e Ensino de Línguas Estrangeiras em Atendimentos de Estimulação Multissensorial*. Das compreensões advindas desse objetivo de investigação, tem-nos instigado a repensar o que se diz sobre e o que se faz com os letramentos, quando centramos o foco na intersecção infância/deficiência.

Foi partindo de tal panorama e tendo como propósito oferecer atividades em língua espanhola a crianças e adolescentes atendidos/as no serviço de estimulação visual (doravante EV), que chegamos à versão final de um programa de curso, composto por 16 semanas, no qual trabalhamos com o alfabeto, os números,

⁴ É pertinente pontuar que o panorama apresentado nesta tabela foi o mesmo ao longo das duas edições seguintes do Curso, ou seja, as de 2023 e de 2024, mesmo com algumas mudanças no quadro de crianças que participaram das versões seguintes.

membros da família, as cores, as frutas, os animais, as partes do corpo, os dias da semana, as estações do ano e o vestuário.

Ao desenvolvermos esses temas com as crianças, deveríamos lançar mão de meios e modos que se alinhassem à maneira como os corpos de nossos/as participantes interagiam com o mundo ao seu redor. Com o caminhar do curso, fomos entendendo que aí residia a tônica sobre o 'proporcionar atividades de letramento multimodais em língua espanhola às crianças e adolescentes'.

Os encontros do curso, no decorrer do segundo semestre de 2022, fluíram de forma exitosa e houve um bom engajamento entre todas as pessoas envolvidas no processo. Buscamos, nos atendimentos realizados, seguir uma rotina, pois sentíamos que isso auxiliava as crianças/adolescentes. Dessa forma, a organização dos encontros seguia quase sempre os seguintes momentos: a) conversa inicial com os participantes sobre os acontecimentos da semana; b) introdução do tema, seja por meio de foto, vídeo, música, ou por meio oral (indagações); c) exposição do tema, a partir dos materiais previamente preparados; e d) atividade/produção de encerramento daquele tema. As sessões tinham uma duração média de 40 minutos.

Como ministrante do curso (à época, bolsista de extensão), percebi que o momento que passava com as crianças ia além dos encontros para ensinar uma língua estrangeira, pois sempre buscávamos construir um espaço/tempo para que elas contassem suas histórias e vivências relacionadas com os temas que estavam sendo abordados naquele dia ou com assuntos que elas consideravam importantes. Isso fez com que eu percebesse que o ensino da língua espanhola, ou de qualquer outro componente curricular, está para além do conteúdo programático de um curso.

Outra realidade com a qual nos deparamos e que fez com que repensássemos a forma de organizar um curso de línguas foram as atividades dos/as cursistas baseadas em suas experiências com/na deficiência. As crianças e os adolescentes participantes do *Mi Cariño* têm uma rotina repleta de terapias, consultas médicas, exames, intervenções cirúrgicas etc. Muitas delas, também, precisavam ausentar-se das atividades na clínica, por motivos de internações hospitalares e/ou uso de medicações. Assim, nem todos/as os/as cursistas participaram das atividades das 16 semanas. No entanto, compreendemos que estávamos situados/as em uma outra maneira de lidar com o tempo e com o tempo de ensinar/aprender; o que nos importava era a participação deles/as (com qualidade) nos encontros e o contato e a vivência com a língua espanhola, em cada aqui e em cada agora.

A finalização dessa primeira edição do curso deu-se com uma confraternização realizada no ambiente da Clínica. Essa confraternização foi significativa tanto para as crianças como para as mães e os pais, pois marcou o encerramento de um ciclo de muita aprendizagem, com a entrega das declarações e dos certificados. O primeiro ano de curso foi marcado pelas incertezas, uma vez que, como mencionado acima, não conhecíamos o público-alvo nem a dinâmica dos atendimentos. Contudo, ao término, percebi que essa experiência teve um grande impacto em minha formação, pois como futuro professor de língua espanhola (à época ainda graduando) tive o contato com um público-alvo que demandou de mim novas configurações de minha prática pedagógica.

3.2 ESPANHOL ACESSÍVEL – 2023 (2ª EDIÇÃO) – TIJOLINHO POR TIJOLINHO NA CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA COM LINHAS DE CARIÑO

Se na primeira edição do curso iniciamos cheios de indagações, anseios e inquietações, neste segundo ano, a sensação era de que o processo estava mais acomodado. Tudo parecia fluir melhor! Afinal, já podíamos dizer que conhecíamos um pouco das crianças e adolescentes do curso, nos sentíamos pertencentes ao espaço da Clínica e, aos poucos, íamos construindo um melhor alinhamento entre nós professores/as de espanhol em formação, as terapeutas ocupacionais e as fisioterapeutas que faziam parte do projeto. Sentíamos, no entanto, que ainda estava faltando algo. Identificamos que este algo estava na construção de uma metodologia que abordasse os temas de língua espanhola, por meio de práticas de letramento situadas nas/com as vivências das crianças.

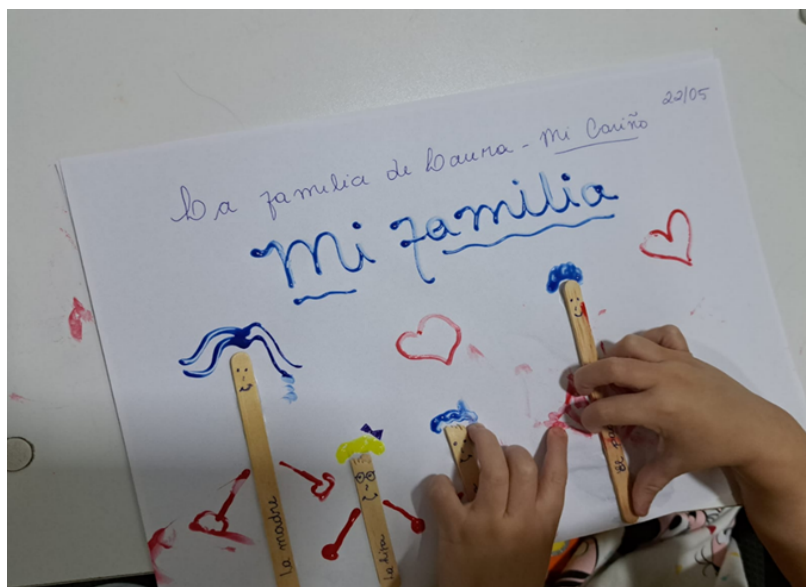
Antes de iniciar a segunda edição do *Mi Cariño*, em reuniões com a coordenadora da ação, percebia que ela estava feliz com o andamento do projeto, contudo, sentia que a professora desejava pensar e construir conosco um curso que alcançasse a dimensão do engajamento e da vivência de/com uma língua estrangeira, mediada por ações letradas multimodais.

Diante dessa inquietação, reli meus diários de campo, produzidos em 2022, buscando realizar uma autoavaliação de minha prática docente e tentando entender como poderíamos organizar uma segunda edição que promovesse, de fato, um engajamento com a língua, por meio de letramentos mediados pelo espanhol.

Por meio dos encontros com os demais bolsistas e de uma análise conjunta de nossas práxis, veio-nos a ideia de desenhar um curso sequenciado em semanas temáticas, nas quais desenvolveríamos um assunto a cada quinze dias. Com base nos temas selecionados – os quais partiriam das vivências das crianças – trabalharíamos a língua espanhola.

Esse processo de elaboração foi muito importante para todos/as nós envolvidos/as no Curso, pois havíamos conseguido, a partir das reflexões advindas da edição que consideramos como um projeto-piloto, dar encaminhamentos mais sólidos para a construção de uma metodologia de ensino da língua espanhola sintonizada com situações e vivências que, de alguma e/ou de muitas formas, poderia fazer parte das práticas de letramento em que estavam situados/as nossos/as cursistas. Para exemplificar, alguns dos temas selecionados para essa edição foram: *las bienvenidas*, para trabalhar com as saudações; os membros de uma família, madre, padre, hijos/as, hermanos/as, com o propósito de apresentar o vocabulário relativo ao tema família, bem como as diferentes composições familiares; as características físicas, com o intuito de descrever a aparência das/os familiares dos/as participantes do Curso (este tema foi abordado no mês de maio); e o paralelo entre as comemorações do São João no Brasil e em países que têm o espanhol como língua oficial, com o objetivo de trabalhar a cultura com base nessa festividade.

Figura 2 – Atividade sobre a família.



Fonte: acervo dos autores (2023)

A partir dessa edição, encontra-se uma maior sistematização sobre a maneira como os conteúdos seriam desenvolvidos nas ‘aulas’, colocando-se ainda mais atenção às particularidades de cada uma das crianças, no tocante à(s) forma(s) como os seus corpos podiam interagir com as atividades em língua espanhola. Independentemente do estágio (ou não) de escolarização e de alfabetização, à oralidade letrada, agregamos as modalidades imagética e sensorial (trabalho com toques e cheiros), valendo-nos de lousas mágicas, livros, cards de Comunicação Alternativa, areia sensorial, massinha de modelar, dentre outros recursos que o rico ambiente sensorial da clínica nos proporcionava.

Considero, pois, essa edição como uma virada de chave para o Curso, uma vez que havíamos encontrado uma maneira de melhor conduzir os encontros. Ademais, é importante salientar que houve uma participação mais ativa das crianças, já que ao final de cada encontro sempre sugeríamos uma atividade para a finalização da temática que havia sido desenvolvida.

Na última semana desta edição, como já mencionado acima, fizemos o paralelo entre como acontece a festa de São João no Brasil e nos países de língua espanhola. Como atividade final desta semana temática, construímos a “*Tienda Mi Cariño*”, que consistiu em uma ‘barraquinha’ com vários produtos juninos. Nosso objetivo, com essa atividade, era trabalhar com as comidas típicas da festa junina.

Figura 3 – Atividade sobre as comidas típicas juninas.



Fonte: acervo dos autores (2023)

Como professor ministrante, nesta 2.^a edição, senti-me mais leve, já que sabia como deixar fluir o atendimento, levando em consideração que, uma vez que começamos a encontrar o caminho, as atividades eram mais bem planejadas e havia uma valorosa troca sobre as vivências de cada bolsista, com o objetivo de buscar melhores atuações pedagógicas a cada encontro. Esse compartilhamento de experiência entre os pares me foi muito enriquecedor.

3.3 ESPANHOL ACESSÍVEL – 2023 (3.^a EDIÇÃO) – NA BUSCA POR UM PESQUISARCOM⁵

Consideramos importante pontuar que, antes da realização de cada uma das edições do Curso, era essencial um planejamento conjunto entre os/as profissionais dos dois setores envolvidos, a saber, saúde e educação. Por isso, para a organização das atividades do segundo semestre de 2023, houve uma reunião entre todas as pessoas envolvidas no Curso: as professoras de Letras coordenadoras do Programa de extensão, bolsistas do Curso de Letras com habilitação em espanhol e em Português/Espanhol, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas.

Finalizamos essa reunião com dois importantes encaminhamentos, os quais estavam diretamente relacionados um ao outro e que mencionamos a seguir. Primeiramente, encaminhamos para dar início à construção de um livro – *Linhas de Carinho* – com base nos relatos das pessoas envolvidas com/no Curso *Mi Cariño*⁶; ou seja, as crianças e adolescentes cursistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, pais e mães das crianças, bolsistas e coordenadoras do Programa. Para isso, seria necessário começar a busca por meios e modos que permitissem o registro das impressões dos/as cursistas sobre as atividades desenvolvidas no *Mi Cariño* até aquele momento. Com base nessa necessidade, encontramos o ‘mote’ para a 3.^a edição, que consistiria em criar um instrumento com o qual pudéssemos registrar o que significaram para as crianças/adolescentes as atividades do Curso.

⁵ Aqui, faço referência direta à Márcia Moraes e sua política ontológica do PesquisarCOM (MORAES, M., 2010).

⁶ Explicar que se trata de uma das atividades programadas dentro do projeto de pesquisa.

Foi um grande desafio para toda a equipe, em especial para os/as professores/as ministrantes, pensar em como organizar essa edição, pois uma parcela expressiva dos/as integrantes do Curso comunicam-se por formas outras que não a verbal, sendo nossa forma de comunicação com eles por meio, por exemplo, de trocas de olhares, apertos de mão, toques, choros e sorrisos...

Diferente das outras edições, não criamos um cronograma com datas, já que estávamos interessados/as em receber um retorno de nosso público (no seu tempo, sem pressão) sobre as atividades desenvolvidas. Para isso, elaboramos 5 eixos temáticos. Em (i) sentimentos e emoções, trabalhamos os tipos de emoções que existem como alegria, tristeza, etc., raiva, etc., com o objetivo de fazer com que eles expressassem a emoção que sentiram ao participar do curso. No segundo eixo, (ii) *falar sobre você*, abordamos os gostos pessoais de cada participante, por exemplo, o que gostam de fazer no tempo livre. O intuito era alcançar o que eles/as pensavam sobre o aprender uma língua estrangeira, como estava sendo esta experiência. No eixo temático (iii) gostos e preferências, desenvolvemos sobre alguns dos gestos de afeto, como abraço, aperto de mão. O propósito era realizar um gesto de afeto com o/a professor/a que havia acompanhado a criança/adolescente durante a edição do curso. No penúltimo eixo, (iv) registro, trouxemos vídeos de alunos/as do Curso de Letras falando em espanhol. No vídeo, estes/as estudantes expressavam a felicidade em saber que os/as participantes do Curso estavam aprendendo espanhol. O último eixo, (v) vida, teve como foco apresentar qual a importância de aprender uma língua estrangeira e como ela se faz presente no dia a dia dos/as cursistas. Para cada um desses eixos temáticos, havia uma pergunta. Decidimos, também, que para cada eixo temático e pergunta orientadora, temas de língua seriam desenvolvidos.

Após a construção dos eixos temáticos, dos temas de língua e das perguntas organizadoras, nos demos conta da necessidade de elaborar um outro instrumento por meio do qual fosse possível registrar as respostas dos/as participantes. Foi dessa necessidade que chegamos à elaboração de uma Escala de Sondagem. Nesta, foram colocados 3 emojis (figurinhas de redes sociais) para que os/as participantes respondessem às perguntas elaboradas por nós, equipe do Curso. Para responder, eles/as deveriam escolher entre “*no me gusta*”, “*me gusta*” e “*me encanta*”. No quadro 02, o/a leitor/a poderá entender melhor de que forma os eixos temáticos, as perguntas organizadoras, os possíveis temas de língua a serem abordados nos encontros e a escala de sondagem foram organizados e relacionavam-se entre si.

Quadro 02: Instrumento de sondagem sobre a relação dos/as cursistas com Espanhol
Acessível: Línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño (3ª edição)

Eixos Temáticos	Perguntas organizadoras	Possíveis temas de língua a serem abordados nos encontros	Escala de Sondagem
(i) sentimentos e emoções	O que você sentiu com esse projeto?	tipos de emoções (alegria, etc.)	<i>No me gusta</i> <i>Me gusta</i> <i>Me encanta</i>
(ii) falar sobre você	O que você pensa sobre o espanhol?	Gostos pessoais	<i>No me gusta</i> <i>Me gusta</i> <i>Me encanta</i>

(iii) gostos e preferências	O que deseja falar para o seu professor?	Gestos de afeto	Abraço Apretón de manos Choque de puños
(iv) registro	O que gostaria de falar sobre sua experiência ao aprender o espanhol?	Contato com outros acentos da língua espanhola.	No me gusta Me gusta Me encanta
(v) vida	Você acha que sua vida mudou com esse curso? O que pode gerar possibilidades?	Locais em que o espanhol está presente: filmes, televisão, músicas, etc.	No me gusta Me gusta Me encanta

Fonte: elaborado pelos autores.

Sobre a maneira como os encontros desta edição aconteceram, seguíamos a seguinte sequência: começávamos com os temas de língua a serem trabalhados que funcionavam como um *pré-calentamento* da pergunta que queríamos realizar; após essa atividade, a pergunta era introduzida. A questão era posta em língua espanhola e, para alcançar o que nos respondiam os/as participantes que não se comunicavam por meio da fala, observávamos, com o máximo de atenção, as expressões faciais, os olhares, os esforços para movimentar-se e os movimentos sutis que realizavam com o auxílio da terapeuta ocupacional ou da fisioterapeuta. Em alguns desses momentos, senti-me bem emotivo ao ver as feições dos/as cursistas quando lhes era perguntado o que achavam das atividades do projeto com a língua espanhola e dos/as bolsistas que os/as acompanhavam.

Nesta edição, fiquei bem feliz com a organização do cronograma, pois pude perceber que as crianças/adolescentes estavam protagonizando suas vivências no Curso. Cada um e cada uma, no seu tempo, do seu jeitinho, iam compartilhando um pouco de suas experiências com o Curso de extensão. Confesso que, por vezes, pegava-me pensando, antes da reunião com os/as outros/as bolsistas, como seria o processo de 'registro' das respostas dessas crianças, pois preocupava-me com o fato de estarmos induzindo as respostas delas.

Como alcançar essas respostas? ¿Seria por vídeo? Seria por meio de um relato dos/as que estavam ali presentes? E, mais uma vez, as inquietações tomaram conta de mim. Hoje entendemos que o instrumento de sondagem por nós construído funcionou como um piloto do que ainda necessita ser mais bem desenvolvido, no tocante a (i) como as crianças e adolescentes poderão participar das entrevistas (em se tratando, em especial, dos/as que não verbalizam) e (ii) de que forma registrarão suas *escrivivências*⁷ nas *Linhas de cariño*. Ao trazer registros de *escrivivências*, faço menção direta à relação que a escritora brasileira Conceição Evaristo constrói com o seu viver a palavra. Nossa ideia é fazer um registro, em forma de livro, das vivências múltiplas e únicas de cada integrante do *Mi Cariño*. Ou seja, como cada um, cada uma viveu sua palavra escrita, cantada, falada; sua palavra em cores e sabores; palavra tocada, sentida, inventada. A produção deste livro é uma das atividades previstas no âmbito do projeto de pesquisa mencionado na introdução deste artigo.

⁷ Faço menção direta à relação que a escritora brasileira Conceição Evaristo constrói com o seu viver a palavra. Nossa ideia é fazer um registro, em forma de livro, das vivências múltiplas e únicas de cada integrante do *Mi Cariño*. Como cada um, cada uma viveu sua palavra escrita, cantada, falada; sua palavra em cores e sabores; palavra tocada, sentida, inventada. A produção deste livro é uma das atividades previstas no âmbito do projeto de pesquisa mencionado na introdução deste artigo.

Rememorando a construção desse instrumento, com o distanciamento que o passar do tempo nos dá, assim como com a afetação de leituras e discussões sobre o PesquisarCOM, dei-me conta de que um ‘instrumento de sondagem POR nós construído’ PARA as crianças/adolescentes do Curso encerra qualquer possibilidade autêntica de registros de *escrivivências*. Encaro, hoje, a dificuldade, em mão dupla, tanto dos/as bolsistas e terapeutas como das crianças e adolescentes com o instrumento de sondagem, como um mal-entendido promissor.

[...] O mal-entendido promissor, longe de ser um parasita no dispositivo de intervenção, é aquilo mesmo que o move, é aquilo que nos coloca diante do fato de que a experiência de interrogar o outro envolve um processo de transformação que não se passa apenas para o interrogado, senão também para aquele que interroga (Moraes, 2010, p. 30).

O ponto de virada, creio eu, está em tomar esse mal-entendido não como um erro a ser corrigido e/ou eliminado em futuras edições do Curso, mas “incluí-lo e fazê-lo valer como positivo, como realidade” (Moraes, 2010, p. 30) que se constrói, sobretudo e antes de tudo COM e não PARA.

São desafios e perspectivas para o próximo triênio do Curso!

Consideramos importante também fazer registro de que um outro desafio com o qual nos deparamos, ao longo do Curso, foi entrar no ritmo dos/as cursistas, buscando incorporá-lo à nossa prática docente, de forma a não nos afligirmos tanto com a questão de um tempo e de um cronograma a serem cumpridos. Foi e tem sido um desafio tremendo nos abriremos à diacronia de *temporalidades aleijadas* (*crip temporalities*) (Samuels; Freeman, 2021), no tocante à maneira como lidamos com o tempo de/nossas estruturas curriculares. Explicamos: nos encontros nos quais nos dedicamos a trabalhar com o Instrumento de sondagem, tivemos de lidar, não raras vezes, tanto com os estados emocional, psicológico e de saúde das crianças – mais agitadas, tristes, cansadas, doentes, estressadas após períodos de internação hospitalar – como com as faltas aos atendimentos por motivos variados, dentre eles, os que acabamos de enumerar.

Essa realidade esteve presente ao longo dos três anos do Curso; compreender e incorporar esse ritmo de vida dos/s participantes à maneira como naturalizamos a velocidade com que se deve trabalhar os conteúdos de um programa de ensino de línguas causou incômodo, desconforto e angústia a todos/as os envolvidos/as na ação.

Cada uma dessas crianças e cada um desses adolescentes, devido às suas constituições corporais, vivenciam a experiência do/com o tempo de uma forma muito particular. Suas vidas estão inscritas

no *crip time* (Kafer, 2013), ou seja, no tempo de pessoas cujos corpos e mentes não se adequam aos regimes dominantes de temporalidade por levarem mais tempo do que o esperado para realizarem certas atividades. Com isso, elas devem reorientar o modo como experenciam o tempo, a fim de que este comporte essas diferenças” (Fietz, 2023, p.5).

Do que aqui expusemos, entendemos como fundamental, para as futuras edições do Curso, refletirmos de forma sistematizada e aprofundada sobre as temporalidades *crip* com as quais entramos em contato desde uma Ética do ritmo (tradução minha) (Bailey, 2021) e de uma Pedagogia da Espera (tradução minha) (Gu, 2023).

No embalo do tempo e seguindo a cadência a que nos propusemos neste texto, seguimos, no próximo item, com a apresentação das atividades desenvolvidas em 2024, no *Espanhol Mi Cariño*.

3.4 ESPANHOL ACESSÍVEL – 2024 (4.^a EDIÇÃO) – (RE)CRIANDO CORES E SABORES, PINTURAS E TEXTURAS: VIVENCIANDO O MI CARÍÑO EM TODOS OS SENTIDOS

Ao contrário do ano anterior, em 2024, centramo-nos numa única edição para a organização do Curso. Em nosso planejamento geral, veio-nos a ideia de desenvolver o tema da arte, inspirados/as em uma ação do professor Luís Sérgio Santos (Curso de Jornalismo da UFC) e do químico Josefá Rebouças (especializado em tintas). Diante da necessidade de trabalhar com as cores junto a um estudante com deficiência visual, na disciplina *Design Editorial em Jornalismo*, Luís Sérgio em parceria com o químico Josefá colocou em prática um experimento no qual associou cores e odores⁸.

A ideia inicial era trabalhar em parceria com o grupo da UFC que desenvolveu a mencionada ação. Chegamos a fazer uma reunião com dois bolsistas voluntários que atuaram no projeto, com o intuito de realizar uma oficina com o nosso grupo, para que pudéssemos replicar essa experiência sinestésica com os/as estudantes do *Mi Cariño*. Infelizmente, não conseguimos uma data para que a oficina acontecesse; mesmo assim, continuamos com o propósito de pôr a ideia em prática. O horizonte que tivemos, para o ano de 2024, foi chegar à produção de pinturas com as crianças do Curso, fazendo uso de tintas aromatizadas.

Para alcançarmos esse momento, sistematizamos esta edição em quatro eixos centrais, a saber, (i) a arte e suas várias expressões, (ii) técnicas de arte, (iii) artistas do mundo hispano, (iv) *pintando sueños*. Para o trabalho com cada um desses eixos, fazíamos uso de múltiplos meios e modos, assim como de múltiplas interações com o corpo e seus sentidos, para a condução dos eventos orais letrados, nos quais o espanhol era a língua de mediação. Elaboramos um quadro no qual buscamos sistematizar como foram nossas experiências com as crianças/as e adolescentes, em cada um dos eixos por nós pensados.

Quadro 3 – Sistematização dos meios, modos e atividades corporais vivenciados nas sessões terapêuticas integradas ao ensino de língua estrangeira.

Eixo a ser trabalhado	Atividade planejada	Meios	Modos	Atividades corporais envolvidas
EIXO 1- a arte e suas várias expressões	História “ <i>El viaje de los colores</i> ”	Texto multissemióticos, tinta, papel impresso, tablet, dedoches	Leitura interativa da história.	Uso da visão por meio da apresentação das cores e da pintura de um arco-íris.

⁸ Para mais informações sobre a ação, visitar a notícia: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2023/18180-inclusao-projeto-do-curso-de-jornalismo-utiliza-aromas-para-permitir-a-identificacao-das-cores-por-pessoas-cegas>.

EIXO 2 - técnicas de arte	Produção de formas (letras e desenhos) com gesso.	Texto multissemiótico, gesso em pó, pincel, tinta guache e moldes de letras e animais.	Artesanato com gesso por meio de moldes.	Contato manual com gesso em todo o seu processo de produção e pintura das produções.
EIXO 3 - artistas do mundo hispano	Apresentação das obras de artistas	Projeto digital e imagens impressas	Visualização imersiva das obras nas projeções e impressões dos quadros	Interação por meio do tato e da visualização digital da pintura
EIXO 4 - <i>pintando sueños</i>	Pintura de telas.	Tela, papel, pincel, tinta acrílica, essências olfativas.	Pinturas cinestésicas	Pintura a duas, quatro ou seis mãos (criança, bolsista, terapeuta), troca de olhares, sentir cheiro

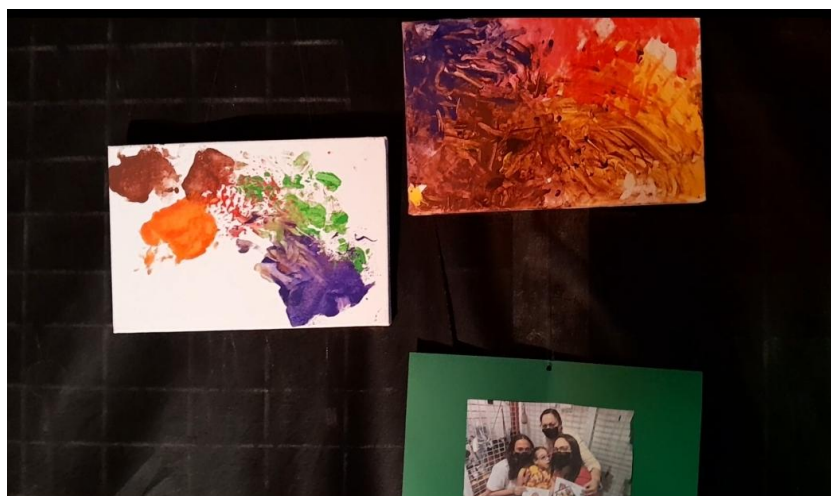
Fonte: elaborado pelos autores (2024)

Para o encerramento do Projeto *Mi Cariño*, nesta edição intitulada "*Mentes Criativas: Pintando Sueños*", as crianças/adolescentes, nas últimas semanas do curso, exploraram a arte de forma lúdica e criativa, produzindo telas. Nas telas produzidas pelas crianças foram utilizadas cores com aromas, partindo da ideia inicial que tivemos ainda em janeiro quando elaboramos o planejamento do curso. A relação das cores e aromas ficou da seguinte forma: azul (cheiro do mar - maresia), vermelho (morango), verde (limão), rosa (chiclete), marrom (chocolate), roxo (uva), amarelo (banana), laranja (laranja - fruta) e preto (café).

Antes da produção das telas, apresentamos às crianças e aos adolescentes participantes do *Mi Cariño* obras dos artistas van Gogh e Tarsila do Amaral, com o objetivo de inspirá-los/as para as produções de suas telas. Foi um processo bonito de se ver, de se tocar e de se sentir, o qual nos proporcionou sentipensar (Hernández, 2025), na língua e com a língua, rotas menos estruturadas e estruturalistas de ensinar e aprender. Igualmente, vale mencionar a visita que fizemos ao Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará - MAUC, para proporcionar a nossos/as cursistas mais um momento alinhado ao propósito na edição "*Mentes Criativas: Pintando Sueños*".

Para coroar esse processo, realizamos, em março de 2025, um *Vernissage* com a mostra das telas que os/as cursistas produziram. Foi um momento no qual celebramos o protagonismo e a expressão artística de cada participante. Compartilhamos este momento com/entre os/as cursistas, seus familiares, profissionais da saúde e funcionárias da clínica, coordenadora e bolsistas da ação extensionista.

Figura 4 - Quadros da I Vernissage Mi Cariño elaborado pelas crianças



Fonte: acervo dos autores (2024)

3.5 BALANÇO DOS PRIMEIROS TRÊS ANOS

O curso "Espanhol Acessível: línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño" não apenas contribuiu para a introdução da língua espanhola e da cultura hispânica a crianças e adolescentes com deficiência, mas também tem desempenhado um papel crucial na formação de professores/as-bolsistas. Ao longo de suas edições entre 2022 e 2024, o projeto ofereceu um espaço de aprendizado inovador, no qual os/as bolsistas puderam desenvolver práticas pedagógicas, ampliar seu conhecimento sobre educação para todos/as e vivenciar a importância de atividades de ensino acessíveis e colaborativas.

A experiência no projeto revelou-se uma etapa transformadora na carreira dos/as professores/as em formação, proporcionando-lhes uma visão ampliada do ensino de línguas e uma compreensão mais profunda sobre as múltiplas possibilidades de fazer ensino de línguas, quando há abertura e disposição para sentir a potência que as idiossincrasias de cada criança e adolescente têm a nos ensinar.

A interação com uma equipe multidisciplinar e o contato direto com os/as cursistas e suas famílias enriqueceram o repertório pedagógico e emocional dos/as bolsistas, fortalecendo seu compromisso com a educação inclusiva e seu desenvolvimento profissional.

Portanto, a atuação como professor no *Mi Cariño* foi, para mim, um *choque de realidade*. Senti na pele e com tons mais nítidos que o espaço da academia (pelo menos no tocante à minha licenciatura) não nos tem preparado para uma escola que, ao mesmo tempo em que, por força de lei, recebe estudantes independente de suas condições orgânicas, segue com práticas que caminham na contramão do acesso coletivo (Berne; Morales; Langsaff, 2018) e da justiça curricular (Bonin; Wu; Ferri, 2019).

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão e nos programas de formação de professores, ainda são muitos os desafios a serem superados. Nesse sentido, é necessário investir em programas de formação continuada que abordem não apenas as questões técnicas, mas igualmente as dimensões éticas, culturais e políticas do ensino inclusivo. Freire (1996) já destacava a importância de uma

educação que valorizasse o respeito às diferenças e promovesse a inclusão. Para ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22). Essa perspectiva freiriana reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS SENSÍVEL À E SINTONIZADO COM UM ENSINO DE LÍNGUAS ANTICAPACITISTA: A BUSCA POR NOSSO PRÓPRIO TEMPO

O impacto do curso *Espanhol Acessível: línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño* na vida dos/as professores-bolsistas, especialmente dos recém-formados, revelou-se profundo e multifacetado. Durante o período de 2022 a 2024, os/as bolsistas enfrentaram desafios e oportunidades únicas que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, marcando uma fase significativa em suas trajetórias de formação docente.

Para os professores-bolsistas, o envolvimento no projeto proporcionou uma oportunidade prática para aplicar e expandir seus conhecimentos no ensino de línguas, especialmente no contexto de uma educação sensível às pluralidades corporais e etárias. A experiência direta com crianças e adolescentes com múltiplas deficiências nos levou a explorar e desenvolver estratégias de ensino diferenciadas, desenvolvidas em consonância com as necessidades de cada um dos/as cursistas.

Considero que aprendi muito mais com os/as participantes do Curso que eles/as comigo, pois, durante todo esse processo, tive que (re)pensar meios e modos, para o ensino da língua espanhola, que fugissem a práticas de letramento dentro do que Lima (2015) e Lima e Magalhães (2018) concebem por *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Com esse conceito, problematiza-se a maneira hegemônica que a sociedade tem construído, ao longo dos séculos, o que vem a ser normal ou não em nossas experiências de ser, de saber e de poder, desde a perspectiva da corponormatividade. Com o conceito de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* observa-se a construção de ordenamentos das experiências corporais humanas centradas em dominâncias que ditam os modos, os meios e as atividades que são eleitas como hegemônicas– leia-se como normais, nas interações das pessoas com o meio ambiente no qual estão situadas.

Mais especificamente, no que concerne à atividade social de interação com a leitura e com a escrita, essas ordens estruturam e organizam paradigmas centrados em discursos e atividades corporais nos quais predominam determinados padrões de percepção, ação e interação com o meio ambiente detentores de uma posição hegemônica e opressiva na organização de práticas de letramento (Lima e Magalhães, 2018, p. 1053).

Supomos que, pelo menos no tocante ao ensino/aprendizagem de línguas, a reorganização das ordens que engendram o que entendemos por *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* passa por uma guinada de rota de um ensino centrado no paradigma cognitivo-estruturalista a uma prática de construir língua(gem) na dimensão de uma *Corporificação Anômala*, como propõe Canagarajah (2022). O autor define a *Corporificação Anômala* “como um termo geral guarda-chuva que se baseia em estratégias para defender o pensamento crip,

queer ou o conhecimento e as estratégias que vêm sendo construídos a partir da posição social e corporificada de comunidades marginalizadas específicas” (tradução minha) (Canagarajah, 2022, p. 72). Acreditamos que um ensino de línguas que se abre à reflexão de que “todos/as nós somos anômalos e que experienciamos uma falta de adequação em nossos ambientes, projetados para favorecer os privilegiados” (tradução minha) (p. 71), é capaz de abrir muitas vias rumo a uma justiça curricular.

Ao longo dos quase três anos de Curso de Extensão, é nisso que temos apostado, na tentativa de participar da formação de professores de espanhol sensíveis e sintonizados com um ensino de línguas anticapacitista. O desafio é imenso!

A título de exemplo e de reflexão sobre nossa prática, trago algumas das impressões dos/as bolsistas, quando iniciamos o curso em 2022. A escolha pelo uso de recursos polissemióticos – em vez da *segurança* que um programa estruturado em conteúdos nocio-funcionais e gramaticais nos traria – de forma a trabalhar com as crianças assuntos e questões que fossem surgindo ao longo dos atendimentos causou nos/as bolsistas angústia e insegurança. “Professora Bia, a sensação que temos é de que estamos ali sentados SÓ acompanhando os atendimentos, sem fazer nada!” “A gente fica lá só observando e, de vez em quando, traduzimos algumas coisas”. “Professora, a gente tem a sensação de que não está fazendo nada!”.

Foi dessas inquietações que partiu, dos/as bolsistas, a organização de um Programa de língua para a primeira edição do Curso. A reflexão sobre as falas dos/as bolsistas, neste primeiro ano de Curso, fez-nos atentar para o fato de que nossos letramentos docentes se pautam fortemente no que Min Gu (2023) discute sobre um tempo do relógio – normativo, produtivo e temporalmente linear. Acredito que dobrar esse relógio em direção a uma vivência do tempo como experiência; um tempo não normativo, afetivo e temporalmente aleijado é uma das brechas que encontramos para a desconstrução de discursos e atividades que oprimem/desconsideram múltiplas possibilidades de percepção, ação e interação com/práticas de letramentos. Abrir-se a temporalidades descontínuas e aleijadas, a uma Pedagogia da espera (Gu, 2023), talvez seja uma potente aposta rumo à corporificação anômala (Canagarajah, 2022) do/no ensino e da aprendizagem de línguas.

Esperar pelo acontecer nas experiências da deficiência, no ensino, é olhar para as encarnações da deficiência como um potencial para novos conhecimentos e uma corporeidade dinâmica que produz formas alternativas de ser e de saber. Esperar que o acontecer-nas-experiências-da deficiência surja, no ensino e na aprendizagem, é ter tempo para reconhecer as multiplicidades e as histórias das experiências dos alunos (tradução minha) (Min Gu, 2023).

5 “LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO TRAMPOLIM AFETIVO NO ENCONTRO COM OUTRAS LÍNGUAS E CULTURAS”

Nos parágrafos que seguem, a título de encerramento, nos dedicamos a apresentar as principais questões que emergiram durante o processo de reflexão sobre o desenvolvido, até aqui, na ação extensionista. Expomos tais questões em um misto de questionamentos e proposições, trazendo pontos que merecem

atenção e pesquisa, se queremos e nos propomos a um ensino de línguas sensível à infância e à deficiência. Trata-se, pois, do compartilhamento das inquietações que partem das vivências de um professor de espanhol recém-formado e de uma professora que, há quase 15 anos, atua na formação de docentes de espanhol.

Partindo da experiência de ensinar o espanhol em uma clínica a crianças/adolescentes com deficiência, levantamos questionamentos sobre a possibilidade de expandir o raio de atuação com as línguas estrangeiras para além da sala de aula. Sobre nossas inquietações, elas incidem nas perguntas que seguem. De que forma poderíamos conceber a estrutura dos cursos de licenciatura de forma a contemplar a vivência em espaços como hospitais e clínicas? Longe de entender tal possibilidade como um passo em direção a uma medicalização do ensino, não teríamos aí uma brecha a partir da qual poderíamos realizar fissuras na maneira como atualmente seguimos fazendo o ensinar e o aprender? Por que considerar somente a escola como local de aprendizagem para as práticas curriculares dos Cursos de Licenciaturas? Promover e estreitar intersectorialidades, bem como interseccionalidades, não nos levaria à construção de outros espaços e tempos para a prática do/as docentes de línguas estrangeiras?

Acreditamos que levar o ensino de línguas a espaços outros como clínicas, hospitais, associações, bibliotecas, prisões... ampliaria nosso contato com diferentes esferas da atividade humana. Os letramentos vivenciados nesses locais nos ajudariam a conceber experiências de língua(gem) mais sintonizadas com as diversidades corporais, políticas, culturais e sociais que constituem e constroem o ser humano.

Para isso, nossa aposta teórica e metodológica radica nas interlocuções entre a Linguística Aplicada e os Estudos Críticos da Deficiência (Fiorot e Witches, 2024) somadas à prática do fazerCOM, como nos convocam Leonardo Santos de Melo e Marília Silveira (2024), em seus diversos. A partir da escrita de narrativas particulares sobre sua vivência como uma pessoa com doença renal crônica, em tratamento de hemodiálise – escredialvivências – Leonardo se encontra e se descobre como sujeito epistemológico, no campo da Psicologia. É seguindo o ritmo dessa toada que acreditamos que, se queremos e se nos propomos a um ensino de línguas sensível e anticapacitista, investigar práticas de letramento para além da sala de aula regular, deixando-se afetar por vivências plurais e difíceis, é caminho necessário. De tal vivência, vamos descobrindo que muitas são as epistemologias a se pesquisarCOM. É o que nossa experiência com *Cariño* nos tem ensinado até aqui!

O título deste item final é retirado do artigo “A leitura de textos plurilingues por estudantes surdos fundamentado em uma abordagem de intercompreensão”, desenvolvido pelas professoras Maria Carolina, Maria Helena e Ana Isabel. Na experiência narrada neste texto, as autoras relatam, linda e poeticamente, que a Língua de Sinais “funcionou como um trampolim afetivo no encontro com outras línguas e culturas, contribuindo para a afirmação da identidade surda e do sentimento de ser surdo” (Lúgaro; Sá; Silva, 2023, p.22). Fazendo um pouco nossas as palavras e as experiências das professoras, entre caminhos e descaminhos, acertos e mal-entendidos; entre angústias e sorrisos, cansaços e alentos; entre (re)fazer constantes, o espanhol foi nosso trampolim afetivo para o encontro com outras maneiras de vivenciar o aprender, o conhecer e o sentipensar uma língua estrangeira.

AGRADECIMENTO

Agradeço à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo auxílio financeiro por meio dos Editais: N.º 07/2023 - FUNCAP PRÓ-HUMANIDADES e N.º 06/2023 - FUNCAP UNIVERSAL. Igualmente, deixo expresso meu agradecimento à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará.

REFERÊNCIAS

BERNE, Patricia; MORALES, Aurora L.; LANGSAFF, David; INVALID, S. Ten Principles of Disability Justice. **WSQ: Women's Studies Quarterly**, v.46, n.1, p. 227-230, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1353/wsqr.2018.0003>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BONIN, Juliane; WUO, Andrea S.; FERRI, Cassia. Justiça curricular e Educação Especial no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. **Revista Educação Especial Santa Maria**, v. 36, n.1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/73430>. Acesso em: 30 set. 2025.

CANAGARAJAH, Suresh. A Decolonial Crip Linguistics. *Applied Linguistics*, v.44, n.1, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/44/1/1/6692896?redirectedFrom=fulltext#no-access-message>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CANAGARAJAH, Suresh. **Language Incompetence: Learning to Communicate Through Cancer, Disability, and Anomalous Embodiment**. S. London and New York: Routledge, 2022.

CHOULIARAKI, Lilie.; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

COSTA, Laureane M. de L.; MIZAEL, Táhcita M. Intersecções entre raça e deficiência: desvelamento e enfrentamento de opressões. In: Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Psicologia Brasileira na luta antirracista**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia e Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, 2022. p.199-225. E-book. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/VOLUME-1-luta-antirracista-final.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

CARMO, Carlos E. O. do. Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança. **Tabuleiro de Letras**, [S.] l., v. 13, n. 2, p. 75–89, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/tabuleirodeletras/article/view/7422>. Acesso em: 8 nov. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Izabel. (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 92-107.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. 2. ed. London: Longman; New York: Pearson, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FERRARI, Marcela Beatriz. Feminismos descoloniales y discapacidad: hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad. **Nómadias**, n. 52, p. 115-131, 2020.

FIETZ, Helena. Espera, cuidado e deficiência: as produções do tempo na trajetória de mães de adultos com deficiência intelectual. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n.º 67, p. e236716, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8673807>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FIOROT, Luciana F. O.; WITCHES, Pedro H. (org.). **Revista PERcursos linguísticos**. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, v. 14, n. 36, 2024. Linguística Aplicada e Estudos da Deficiência: aproximações (im)possíveis. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/issue/view/1730>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, Marivete; COSTA, Laureane M. de L.; LUIZ, Carla G. O encontro com os estudos feministas da deficiência e a produção de narrativas insurgentes. **Revista Psicologia Política**. Dossiê Psicologia e Políticas da Deficiência: Ativismos, Aleijamentos e a luta anticapacitista, São Paulo, v.24, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v24/2175-1390-rpp-24-e24515.pdf>. Acesso em: 1.º dez. 2024.

GU, Min. The Pedagogy of Waiting: A Reorientation to Time with Artists with Disabilities and Creative Growth Art Center. **Disability Studies Quarterly**: the first journal in the field of disability studies, v.43, n. 1, 2023. ISSN: 1041-5718; eISSN: 2159-8371. Disponível em: <https://dsq-sds.org/article/id/325/>. Acesso em: 08 nov. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: **Pesquisa e Extensão**: experiências e perspectivas interdisciplinares. 1ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 91-118, 2014.

HERNÁNDEZ, Diana Vite. Sentipensar un feminismo contracapacitista: comunidad entre mujeres discas, enfermas y locas. In: **Discapacidad y feminismos**: germinando perspectivas críticas y anticontra capacitistas desde América Latina. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 27-50, 2025. ROLDÁN, Elizabeth Ortega; HERNÁNDEZ, Diana Vite (Editoras).

KAFER, Alison. **Feminist, Queer, Crip**. Indiana University Press, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo, Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. USA, Canada, Routledge, 2010.

MAIA, Angélica Araújo de Melo. Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar. In: **Ensino de Língua Inglesa, multimodalidade e inclusão de alunos com Síndrome de Down**. Campinas. Pontes Editora, 2020.

MALDONADO, Ramírez J. Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. **Nómadias** (Col.), Colombia, n. 52, p. 45-59, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a3>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105166206004>. Acesso em: 07 nov. 2025.

McRUER, Robert. **Teoria Crip**: signos culturais entre o *queer* e a deficiência. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2024.

MELO, Leonardo S. de; SILVEIRA, Marília. Escredialvivência escritaCOM dialiversos: encontros entre psicologia e a doença renal crônica. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 24, e24513, 2024. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v24/2175-1390-rpp-24-e24513.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. *In*: **Pesquisa e Extensão**: experiências e perspectivas interdisciplinares. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 91-118, 2014.

MOITA LOPES, Luís P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. *In*: MORAES, Márcia; KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

SAMUELS, Ellen. FREEMAN, Elizabeth. Introduction: Crip Temporalities. **The South Atlantic Quarterly**, v.120, n. 2, 2021. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/south-atlantic-quarterly/article/120/2/245/173311/IntroductionCrip-Temporalities>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SANTOS, Luís S. Inclusão: projeto do Curso de Jornalismo utiliza aromas para permitir a identificação das cores por pessoas cegas. **Notícias da Reitoria, Fortaleza**, 22 set. 2023. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2023/18180-inclusao-projeto-do-curso-de-jornalismo-utiliza-aromas-para-permitir-a-identificacao-das-cores-por-pessoas-cegas>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SILVA, Divino J. Sociedade de desempenho e governo da vida deficiente. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.34, n.70, p. 45-71, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/56419>. Acesso em: 7 nov. 2025.

STREET, Brian. Vicent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SIMPL-IA: UTILIZANDO INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA APRIMORAR A AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DIFICULDADE DE LEITURA

REDDIGA, Inaê¹

DIONYSIO, Felipe Ariel²

BERTOLINI, Kauan Vinícius³

SOBIECZIAK, Simone⁴

LOPES, Guilherme Augusto Hilário⁵

RESUMO: A inclusão e a acessibilidade tornaram-se prioridades no campo educacional, mas a linguagem complexa das avaliações ainda constitui barreira para estudantes com dificuldade de leitura. Este artigo apresenta a Simpl-IA, ferramenta baseada em inteligência artificial voltada à adaptação (Linguagem Simples) de itens avaliativos, com o objetivo de apoiar alunos e reduzir a carga de trabalho docente. Trata-se de pesquisa exploratória com fase piloto aplicada/experimental, que combinou revisão de literatura, *fine-tuning* de modelo (*OpenAI*) com base em um banco de dados curado, reuniões com TI e neuropsicopedagoga e questionários com professores e estudantes do Colégio UNIFE. O enquadre considera princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA/UDL) e diretrizes de Linguagem Simples (ISO 24495-1) e de acessibilidade digital (WCAG 2.2). Os resultados iniciais indicam que a Simpl-IA preserva o sentido dos enunciados ao simplificar vocabulário e a estrutura, e que os alunos preferem as versões adaptadas; entre os docentes, identificam-se interesse e lacunas formativas para adaptar provas, o que reforça a utilidade da ferramenta e do Manual de Orientações desenvolvido. O protótipo mostrou desempenho satisfatório nos testes preliminares, embora demande aprimoramentos e avaliação controlada de impacto (acertos, tempo de leitura, carga cognitiva). Reconhecem-se limites de contexto único e fase inicial, apontando direções para a continuidade do desenvolvimento e da validação.

Palavras-chave: inteligência artificial; linguagem simples; avaliação escolar; inclusão; acessibilidade.

1 Estudante do Ensino Médio do Colégio UNIFE. E-mail: inae.reddiga@gmail.com

2 Estudante do Ensino Médio do Colégio UNIFE. E-mail: felipe_dionysio2007@outlook.com

3 Estudante do Ensino Médio do Colégio UNIFE. E-mail: kauanvinicius1007@gmail.com

4 Professora de Matemática e coordenadora de projetos, mestra em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Florianópolis). Licenciada em Matemática pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e em Física pela UFSC; especialista em Tecnologias Digitais aplicadas à Educação e Metodologias Ativas pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFE. Educadora STEAM certificada pela Fundação Educacional ArcelorMittal e pela Tríade Educacional; integra a Comunidade de Educadores LIGA STEAM. Atua no Colégio UNIFE como professora de Matemática do Ensino Médio, coordenadora de projetos e orientadora de Iniciação Científica, sendo responsável pela organização anual da Feira Científica Tecendo Conhecimento, da Feira STEAM e do Encontro de Iniciação Científica do Colégio UNIFE. E-mail: simone.sobiecziak@unife.edu.br.

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

RESUMEN: *La inclusión y la accesibilidad se han convertido en prioridades en el ámbito educativo, pero la complejidad lingüística de muchas evaluaciones sigue siendo una barrera para estudiantes con dificultad de lectura. Este artículo presenta Simpl-IA, una herramienta basada en inteligencia artificial orientada a la adaptación en Lenguaje Claro de ítems evaluativos, con el objetivo de apoyar al alumnado y reducir la carga de trabajo docente. Se trata de una investigación exploratoria con fase piloto aplicada/experimental, que combinó revisión de literatura, ajuste fino del modelo (OpenAI) a partir de un banco de datos curado, reuniones con el equipo de TI y con una neuropsicopedagoga, y cuestionarios a docentes (n=24) y estudiantes del Colégio UNIFEBE. El encuadre considera principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA/UDL) y directrices de Lenguaje Claro (ISO 24495-1) y de accesibilidad digital (WCAG 2.2). Los resultados iniciales indican que Simpl-IA preserva el sentido de los enunciados al simplificar vocabulario y estructura, y que el alumnado prefiere las versiones adaptadas; entre el profesorado se observan interés y brechas formativas para adaptar pruebas, lo que refuerza la utilidad de la herramienta y del Manual de Orientaciones desarrollado. El prototipo mostró desempeño satisfactorio en pruebas preliminares, aunque requiere mejoras y una evaluación controlada de impacto (aciertos, tiempo de lectura, carga cognitiva). Se reconocen límites de contexto único y fase inicial, lo que señala direcciones para la continuación del desarrollo y la validación.*

Palabras clave: *Inteligencia artificial, Lenguaje claro, Evaluación escolar, Inclusión, Accesibilidad.*

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a inclusão e acessibilidade no ambiente educacional têm se tornado uma das prioridades para instituições de ensino e formuladores de políticas educacionais ao redor do mundo. Nesse contexto, uma das barreiras enfrentadas por estudantes que apresentam quaisquer tipos de limitação, transtornos ou deficiências, com manifestação de dificuldade de leitura e interpretação, é a complexidade das avaliações acadêmicas, o que dificulta a inclusão dos alunos e suas perspectivas de futuro. Nesse contexto, o presente projeto visa aprimorar uma inteligência artificial que transforma essas avaliações acadêmicas complexas em uma linguagem simples, acessível e inclusiva.

Por meio de ferramentas inovadoras e da utilização de tecnologia, em especial da ferramenta de *fine tuning* (ajuste fino), que permite o treinamento de Inteligências Artificiais e a construção de um banco de dados de aprendizado, a Simpl-IA ganha vida e tem seu sistema aprimorado. Dentre tantas empresas de IAs no mercado que disponibilizam o ajuste fino, a OpenAI foi selecionada por sua viabilidade, intuitividade, modo de operação, programação e preço.

Além de beneficiar diretamente os alunos, esta IA modificada também auxilia os professores em seu trabalho, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva e eficiente, visto que a maioria dos educadores não tem capacitação ou tempo suficiente para realizar essa transcrição à própria mão. Ao integrar a IA no processo educacional avaliativo, as demandas imediatas de acessibilidade são atendidas, além da contribuição para uma educação mais justa e igualitária, atualizada com as demandas de um mundo cada vez mais tecnológico e diverso.

Adota-se o enquadramento do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA/UDL), no qual múltiplos meios de representação e expressão favorecem a participação de estudantes com diferentes perfis, incluindo dificuldades de leitura (CAST, 2018). Em paralelo, a Organização Internacional de Normalização – ISO 24495-1:2023 estabelece princípios de linguagem simples aplicáveis à comunicação educacional, reforçando critérios de clareza, estrutura e propósito comunicativo (ISO, 2023).

2 LINGUAGEM SIMPLES: IMPORTÂNCIA E UTILIZAÇÃO

A Linguagem Simples, ou *Plain Language*, pode ser entendida como uma forma de comunicação que é clara, direta e objetiva, com o intuito de se tornar mais inclusiva pelo fato de acolher qualquer tipo de pessoa que venha a utilizá-la, visto que é uma linguagem que não utiliza “palavras difíceis”, expressões ou outros artifícios do gênero. Ela abrange todos os tipos de leitores, justamente por permitir que o público-alvo se concentre no sentido central do texto e não se distraia com uma linguagem maçante ou especializada. Nesse tipo de linguagem, o foco sempre vai ser facilitar a interpretação que o leitor tem sobre o texto (Paraguassu, Costa, 2023).

Do ponto de vista das normas, o ISO 24495-1:2023, sobre linguagem simples, recomenda textos claros, bem organizados e adequados ao público (ISO, 2023). Para materiais digitais, vale seguir as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (*Web Content Accessibility Guidelines — WCAG*) 2.2, que sugerem instruções diretas, estrutura lógica e vocabulário familiar ao leitor. No âmbito estudantil, as dificuldades de leitura e compreensão são expressas diariamente e implicam diretamente o desempenho dos estudantes. Essas adversidades prejudicam o potencial, desprezando a capacidade dos alunos, ao limitar seu entendimento dos livros didáticos, conteúdos e atividades propostas e dos meios de avaliação acadêmica (W3C, 2024).

Assim, ao se abordar a Linguagem Simples no contexto da semântica escolar, destaca-se sua importância crucial para a inclusão de alunos que enfrentam diversas limitações, transtornos ou deficiências que possam impactar suas habilidades de leitura e interpretação de textos, não menosprezando suas limitações pré-existentes e acolhendo a restringência dessas pessoas.

Para Stainback (1999, p. 21):

[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas.

Por isso, quando falamos da Linguagem Simples na semântica escolar, ela se faz de extrema importância ao incluir alunos com quaisquer tipos de limitação, transtornos ou deficiências que possam afetar sua capacidade intelectual de leitura e interpretação de textos, não menosprezando suas limitações pré-existentes e acolhendo suas especificidades.

Ainda que a plena inclusão estudantil que visamos implique em mudanças de atitudes, como nas práticas pedagógicas desenvolvidas na comunidade escolar e na organização e na gestão da escola (Silva, 2012). Essas mudanças exigem a colaboração entre os indivíduos membros e afetam diretamente na determinação

do sucesso dos alunos, na estimulação de desenvolvimento e na capacitação e preparação de profissionais qualificados no futuro. A adaptação da linguagem é um dos passos fundamentais para essa inclusão, visto que a linguagem constrói os discursos nos espaços da escola, dissemina conhecimento, direciona a compreensão do mundo e viabiliza a independência (Fidalgo, 2021). Para avaliação objetiva da simplificação textual, podem ser usados índices de legibilidade e checklists de Linguagem Simples (sentenças curtas, voz ativa, definição de termos essenciais, segmentação por passos e exemplos ilustrativos).

3 A LEGISLAÇÃO E A LINGUAGEM SIMPLES

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 3.º, incisos V e IV constam:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015).

A citada lei traz consigo a promoção de condições não excludentes para pessoas com deficiência e assegura sua plena vivência em sociedade. Os incisos, em específico, garantem a comunicação e adaptações razoáveis, cujo uso da Linguagem Simples se enquadra, oportunizando a essas pessoas não se encontrarem em desvantagem ou oportunidades diferentes das outras.

Mesmo com isso, a preocupação da instituição obrigatória dessa linguagem ainda é um assunto que preocupa alguns políticos. Em 2019, foi proposto o Projeto de Lei n.º 6.256/2019 (Brasil, 2019), por Erika Kokay e Pedro Augusto Bezerra, que torna o uso da Linguagem Simples obrigatório nos órgãos públicos, instituindo a Política Nacional de Linguagem Simples. No contexto da acessibilidade informacional, a LGPD (Lei n.º 13.709/2018) também é pertinente ao estabelecer que o tratamento de dados de estudantes observe princípios de necessidade (minimização) e segurança, sobretudo quando avaliações e respostas alimentam bancos de dados para treinamento de modelos (Brasil, 2018).

4 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente projeto iniciou em fevereiro de 2024, quando os professores de Matemática (Simone Sobiecziak e Julia Gabriella Pedrini), Química (Heitor Paloschi), Física (Julianny Carvalho), Projeto de vida (Eduarda Paloschi) e Biologia (Paulo R. Bastos e Fernanda Lippert), propuseram aos alunos da 2.ª série do Colégio UNIFEBE o desenvolvimento de um projeto ou ação social baseado na abordagem STEAM,

que contribuísse com os objetivos de desenvolvimento sustentável. A partir disso, os estudantes se organizaram em grupos, e os autores deste trabalho se comprometeram a desenvolver e treinar uma ferramenta que transcreva frases e orações em linguagem simples, contemplando os ODS 4 - Educação de Qualidade e ODS 10 - Redução das Desigualdades.

De acordo com os objetivos propostos, esta pesquisa caracterizou-se como exploratória, pois explora diferentes aspectos do tema escolhido, propondo uma maior aproximação com o objeto de pesquisa, investigando e permitindo a delimitação de conceitos prévios (Gil, 2002). Nesse sentido, o presente projeto busca explorar um meio específico de utilização de tecnologias modernas e sua adaptação, para implementação no âmbito da educação, como um auxílio aos professores no processo que permeia a inclusão e a adequação às singularidades de alunos com dificuldades.

A modalidade dessa adaptação ocorre por meio da utilização de uma inteligência artificial, treinada especificamente para a função requerida por este projeto: a implementação da linguagem simples em provas adaptadas. Tornando, assim, o trabalho dos professores, muitas vezes, sem treinamento e capacitação da adequação das provas para esta linguagem, mais simples, rápida e dinâmica, a fim de extrair a melhor *performance* possível desses alunos, atendendo às suas necessidades.

Ainda pode ser classificada como pesquisa experimental, pois visa determinar um objeto de estudo e selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e observação dele (Gil, 2002). Por esse motivo, foi idealizada uma ordem de execução a ser seguida, para que o desenvolvimento da pesquisa ocorresse conforme o esperado e com os melhores resultados possíveis. Parte desses passos já foram concluídos ou iniciados, outra parte ainda está em estágio de aguardo.

Primeiramente, os pesquisadores se concentraram em pesquisar sobre o funcionamento do *fine tuning*, da inteligência artificial escolhida (função que irá permitir o treinamento da inteligência artificial escolhida) em diferentes inteligências artificiais disponíveis e sobre a viabilidade de cada uma delas, a fim de decidir qual seria a ferramenta adaptada para o presente projeto. A escolha da ferramenta levou em conta aspectos como preço, funcionalidade, precisão de resultados e modo de operação e programação. Dito isso, foi selecionada a AI da empresa OpenAI, responsável pela criação do ChatGPT.

Após a pesquisa e a escolha, foram realizadas algumas reuniões de aprendizagem e questionamento com profissionais de TI do colégio UNIFE, para melhor compreensão da execução e utilização.

Ademais, foram realizadas reuniões com a coordenadora de inclusão do colégio, que também é neuropsicopedagoga, a fim de entender a importância e como a linguagem simples deve ser usada, já que na terceira parte se fazem necessários esse conhecimento específico e a supervisão de um profissional com conhecimento e formação para esta transcrição da escrita.

A terceira parte, portanto, consiste na criação de um banco de dados. Esta será a peça principal do projeto, já que é por meio dele que a inteligência artificial será treinada para reconhecer padrões de substituição, construção de frases e sintetização de orações. As inteligências artificiais mais atuais possuem compatibilidade com planilhas eletrônicas, tornando possível que esse banco de dados seja construído em outra ferramenta e depois importado para a IA.

Além disso, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei n.º 13.709/2018 — LGPD) estabelece princípios de minimização de dados e de segurança aplicáveis ao treinamento de modelos com itens avaliativos e respostas de estudantes; por isso, o repositório deve anonimizar todas as informações identificáveis e restringir o tratamento de dados pessoais sensíveis (Brasil, 2018). Operacionalmente, o repositório de treinamento emprega anonimização de respostas e itens, criptografia em repouso e em trânsito, controle de acesso por perfil e logs de auditoria, restringindo qualquer dado pessoal sensível, conforme os princípios de necessidade e segurança da LGPD.

O banco de dados é construído com base na estrutura de prompt conforme a Figura 1.

Figura 1 – Estrutura de prompt da Ferramenta Gemini

My structured prompt

Save Share

Insert: Image Sample prompts

You are a product marketer targeting a Gen Z audience. Create exciting and fresh advertising copy for products and their simple description. Keep copy under a few sentences long.

0 / 500 examples		Actions
<input type="checkbox"/> INPUT Product:	:	OUTPUT Product copy:
The user's input	:	The model's response

Test your prompt

INPUT Product:	OUTPUT Product copy:
1 Write a test input	Run to get output
Add test example	

Run Text preview 42 / 0

Fonte: Gemini API

A denominação das partes do banco de dados pode variar, mas o essencial é manter duas zonas bem definidas: uma para a entrada (o que o usuário do programa fornece à IA) e outra para a saída (o texto que a inteligência devolve após a adaptação solicitada).

Em soluções com ajuste fino, como a Gemini, o prompt do banco de dados pode vir embutido. Já em outras, como a OpenAI, trabalha-se com planilhas eletrônicas estruturadas do mesmo modo — duas colunas, uma de entrada e outra de saída, com importação direta para o sistema.

O Quadro 1 reúne exemplos da biblioteca⁶ de treinamento e validação da Simpl-IA, construída conjuntamente por docentes e pela equipe responsável pelo banco de dados. Na coluna Entrada aparecem enunciados e trechos originais exatamente como são inseridos na IA para adaptação (itens avaliativos e excertos didáticos de diferentes áreas e níveis de complexidade). Na coluna Saída está o texto em Linguagem Simples produzido pela IA, preservando o sentido e a intenção comunicativa, com segmentação de períodos longos, vocabulário mais familiar e, quando pertinente, expansão de siglas na primeira menção (“adaptado por Simpl-IA”).

Esses pares serviram tanto para o ajuste fino do modelo quanto para a verificação manual por professores, com critérios de clareza, fidelidade do conteúdo e legibilidade. Para ilustração, eventuais dados de identificação foram suprimidos e padronizou-se a formatação para facilitar a leitura e a comparação, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Exemplo do banco de dados a partir de planilha eletrônica da biblioteca da Simpl-IA

Entrada	Saída
Ela destacou a limitação funcional – relativa à dificuldade de realizar tarefas como tomar banho, fazer compras, utilizar transporte público, entre outras – como um dos problemas de saúde pública mais relevantes do mundo moderno e um dos principais indicadores com que os Epidemiologistas do envelhecimento trabalham para analisar essa etapa da vida.	A pesquisadora destacou a limitação funcional como um dos problemas de saúde pública mais relevantes do mundo moderno. Limitação funcional é quando a pessoa tem dificuldade de realizar tarefas como tomar banho, fazer compras e usar o transporte público, entre outras. Os epidemiologistas que estudam o envelhecimento trabalham com os indicadores de limitação funcional para analisar essa etapa da vida. (adaptado por Simpl-IA)
Diversas substâncias são empregadas com a intenção de incrementar o desempenho esportivo de atletas de alto nível. O chamado doping sanguíneo, por exemplo, pela utilização da eritropoietina, é proibido pelas principais federações de esportes no mundo. A eritropoietina é um hormônio produzido pelos rins e pelo fígado e sua principal ação é regular o processo de eritropoiese. Seu uso administrado intravenosamente em quantidades superiores àqueles presentes naturalmente no organismo permite que o indivíduo aumente a sua capacidade de realização de exercícios físicos. Esse tipo de doping está diretamente relacionado ao aumento da:	Algumas substâncias são usadas para melhorar o desempenho de atletas profissionais. O doping sanguíneo, como o uso da eritropoietina, é proibido em muitos esportes. A eritropoietina é um hormônio que ajuda a produzir glóbulos vermelhos no corpo. Quando administrada em excesso por via intravenosa, ela pode aumentar a capacidade do corpo para o exercício físico. Isso está ligado ao aumento da: (adaptado por Simpl-IA)

6 Para acessar a biblioteca do Simpl-IA - <https://docs.google.com/spreadsheets/d/17-BWp1eub97Gb-e6vjnyqr-lbJRn0wJ7IW-Fo9mpAw/edit?gid=0#gid=0>.

Para acessar a biblioteca SIMPL-IA 2.0 - https://docs.google.com/spreadsheets/d/1UCRxogEkCQZC089FgEj4frYxqmSIGmn_fEGrHAAMB8Q/edit?gid=0#gid=0.

É preciso ressaltar que, de todas as capitânicas brasileiras, Minas era a mais urbanizada. Não havia ali hegemonia de um ou dois grandes centros. A região era repleta de vilas e arraiais, grandes e pequenos, em cujas ruas muita gente circulava. As regiões da América portuguesa tiveram distintas lógicas de ocupação. Uma explicação para a especificidade da região descrita no texto está identificada na PAIVA, E. F. O ouro e as transformações na sociedade colonial. São Paulo: Atual, 1998.

Os principais distúrbios começaram em Nottingham, em 1811. Uma grande manifestação de malharistas, gritando por trabalho e por um preço mais liberal, foi dissolvida pelo exército. Naquela noite, sessenta armações de malha foram destruídas na grande vila de Arnold por amotinados que não tomaram nenhuma precaução em se disfarçar e foram aplaudidos pela multidão. Esse texto diz respeito à nova realidade socioeconômica da Inglaterra implantada a partir da Revolução Industrial. A principal consequência para os trabalhadores nas primeiras décadas do século XIX se manifestou por meio de: THOMPSON, E.P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (fragmento).

É preciso destacar que, de todas as capitânicas brasileiras, Minas era a mais urbanizada. Ali não tinha domínio de um ou dois grandes centros. A região era repleta de vilas e arraiais, grandes e pequenos, onde muita gente andava.

As regiões da América portuguesa tiveram diferentes lógicas de ocupação. Uma explicação para a característica apresentada no texto está identificada na PAIVA, E. F. O ouro e as transformações na sociedade colonial. São Paulo: Atual, 1998. (adaptado por Simpl-IA)

As principais desordens começaram em Nottingham, no ano de 1811. Um grande protesto de malharistas, gritando por trabalho e por um preço mais justo, foi desfeito pelo exército. Naquela noite, sessenta armações de malha foram destruídas na grande vila de Arnold por rebeldes que não tomaram nenhum cuidado em se disfarçar e foram aplaudidos por muitas pessoas. Esse texto diz respeito à nova realidade socioeconômica da Inglaterra implantada a partir da Revolução Industrial. O principal efeito negativo para os trabalhadores nas primeiras décadas do século XIX se mostrou por meio de: THOMPSON, E.P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (fragmento). (adaptado por Simpl-IA)

Fonte: elaborado pelos autores Biblioteca Simpl-IA (2024)

Quando utilizados trechos ou itens de terceiros para fins de treinamento e teste, foram observadas as permissões de uso educacional e as citações de fonte. Materiais protegidos foram reproduzidos apenas com autorização ou em trechos mínimos, em conformidade com a Lei n.º 9.610 de Direitos Autorais (Brasil, 1998). Após a conclusão do banco de dados e a definição da ferramenta para modificação, a próxima etapa consiste em programar, importar o banco de dados e realizar o treinamento. A OpenAI disponibiliza uma documentação extensa sobre como realizar a programação e o treinamento de sua ferramenta, tornando o processo mais explicativo e simples e possibilitando que seja realizado sem muitos problemas.

O estudo seguiu procedimentos éticos de pesquisa em contexto escolar, com autorização institucional, consentimento dos professores e, quando aplicável, consentimento/assentimento dos estudantes. Os dados foram coletados e tratados exclusivamente para fins pedagógicos e de pesquisa, com a confidencialidade assegurada. Nessa primeira etapa, também foi realizada a aplicação de dois questionários. O primeiro foi aplicado aos professores do Colégio UNIFEBE para coletar dados sobre o conhecimento dos educadores acerca da adaptação de provas para alunos com dificuldades de leitura, sobre a linguagem simples, a especialização para a adaptação de provas e sobre as dificuldades em realizar essa tarefa. O segundo foi aplicado aos alunos que realizam as provas adaptadas, visando coletar dados sobre a dificuldade de realizar avaliações em razão da linguagem empregada e de comparar a compreensão de textos antes e depois da adaptação de linguagem, a fim de atestar a qualidade e a necessidade da utilização da Linguagem Simples. Já o segundo questionário foi aplicado aos alunos

do Colégio UNIFEBE que realizam as provas adaptadas, objetivou coletar dados sobre a dificuldade de realizar avaliações em razão da linguagem empregada e de comparar alguns textos, pedindo que eles identifiquem o texto de mais fácil compreensão antes ou depois da adaptação da linguagem, a fim de atestar a qualidade e a necessidade da utilização da Linguagem Simples.

A última etapa engloba a disponibilização da ferramenta para uso e teste. Ela será disponibilizada aos professores do Colégio UNIFEBE para transcrição de avaliações e oferecerá pequenas orientações de formatação, com o objetivo de tornar a prova visualmente mais simples e intuitiva. Ao mesmo tempo, sua funcionalidade será acompanhada e testada, e os professores que se dispuserem a participar da fase de teste serão consultados para que sejam feitas as devidas correções e modificações até que o resultado da ferramenta seja o esperado pelos pesquisadores. Essa etapa está prevista apenas para a Fase 2 do projeto, pois necessita de maior acompanhamento, tempo e atenção.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

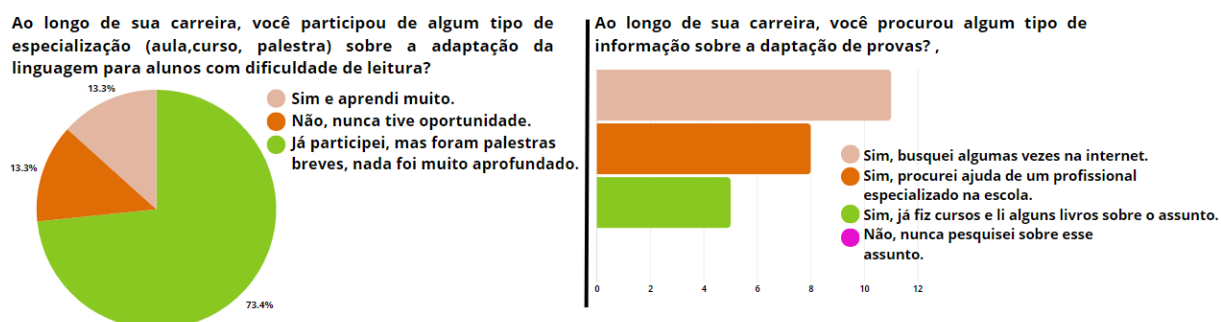
Dentre os objetivos desta primeira etapa, foi concluída a pesquisa bibliográfica, em que os pesquisadores conseguiram entender como realizar as adaptações necessárias na linguagem dos textos e questões e puderam realizá-la com êxito durante a construção do banco de dados. Apesar do cronograma ajustado, o banco de dados foi completamente finalizado e os testes iniciais foram avaliados por características como a construção das frases adaptadas pela IA, velocidade de resposta, funcionalidade com múltiplos acessos simultâneos e, principalmente, se o sentido original da frase permaneceria fiel às questões originais. Todos esses tópicos foram atendidos satisfatoriamente, comprovando eficácia inicial antes de passar para a fase 2 do trabalho.

Por se tratar da primeira versão, os resultados iniciais da ferramenta foram satisfatórios, mas algumas correções ainda devem ser feitas para que a Simpl-IA tenha o melhor desempenho possível quando submetida aos testes reais e eficientes. Também, o pequeno Manual de Orientações para Formatação de Avaliações já foi iniciado no fim da fase 1, outro componente que será incluído na fase 2, para instruir melhorias na formatação das avaliações, como o espaçamento entre linhas, tamanho e fonte das letras, visando deixar a prova visualmente mais simples e menos confusa.

Foram aplicados dois questionários; o primeiro teve como objetivo compreender a relação dos professores com a adaptação de provas, entendendo suas dificuldades e seu nível de conhecimento sobre a adaptação, bem como sobre a Linguagem Simples. Ao todo, 24 professores responderam ao questionário. A maioria dos participantes leciona em matérias de ciências humanas e ciências da natureza, enquanto uma parcela menor leciona em disciplinas de linguagens e matemática. Embora a Simpl-IA seja voltada especificamente para a adaptação da linguagem e da forma como os textos são escritos, as áreas de exatas também podem tirar bom proveito da ferramenta e do Manual de Orientações para Formatação de Avaliações, ao tornar as questões mais claras e objetivas (Dionysio; Reddiga; Bertolini, 2024).

Uma das perguntas do questionário versava sobre os professores terem ou não algum tipo de formação em adaptação de avaliações. A maioria deles respondeu que a formação que tiveram se restringe a palestras não aprofundadas sobre o assunto, não sendo muito eficientes. Contudo, quando foram questionados sobre buscar informações referentes à adaptação de avaliações por conta própria, as respostas são mais animadoras. Todos registraram que já procuraram por saber, desde pesquisas rasas na internet até ajuda de um profissional especializado, cursos e livros que os auxiliem, e não houve nenhum registro sobre a falta dessa pesquisa. Observe a Figura 2.

Figura 2 – Gráficos com as respostas sobre formação e informação dos professores

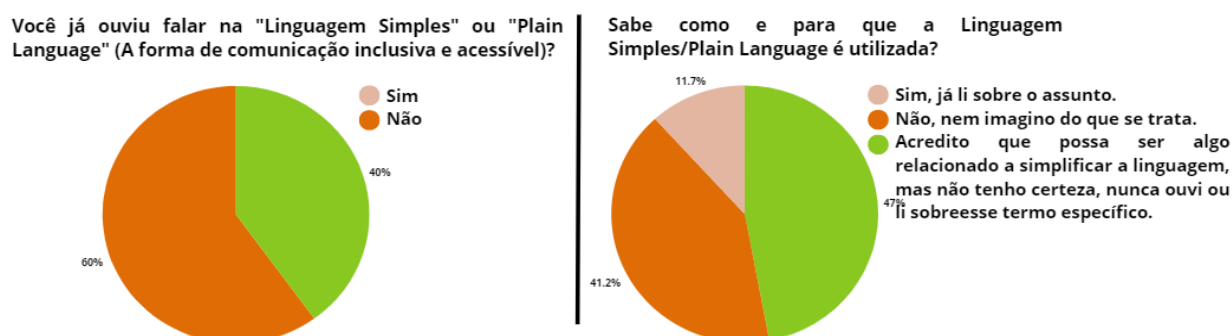


Fonte: elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2024)

Os gráficos da Figura 2 sugerem um percurso formativo ainda irregular: a maior parte dos docentes teve contato apenas esporádico com o tema, em geral, por meio de palestras breves, poucos relatam formação mais robusta e uma parcela diz não ter tido oportunidade. Ao mesmo tempo, todos declaram buscar informações por conta própria, principalmente via pesquisas na internet, seguidas de consultas a profissionais e de cursos ou leituras, o que revela interesse e engajamento. As respostas sobre conhecimento prévio de Linguagem Simples aparecem bastante equilibradas entre quem já conhece e quem não conhece, indicando um ponto de partida heterogêneo. Nesse cenário, ganham pertinência a Simpl-IA e o Manual de Orientações, como apoios práticos para qualificar as adaptações com clareza e fidelidade ao conteúdo, além de otimizar o tempo docente.

Na Figura 3, observa-se que 60% dos docentes nunca ouviram falar em “Linguagem Simples/*Plain Language*”, enquanto 40% já conheciam o termo. Quando perguntados se sabem como e para que ela é utilizada, 47,1% afirmam já ter lido sobre o assunto, 41,2% dizem não saber do que se trata e 11,7% apenas supõem que esteja ligada a “simplificar a linguagem”. O quadro revela baixa difusão do conceito técnico e conhecimento prático ainda desigual: há uma parcela que intui a finalidade, mas carece de base conceitual. Isso reforça a necessidade de ações formativas objetivas (definição operativa, exemplos antes/depois e checklist) e confirma a utilidade da Simpl-IA e do Manual como apoios para padronizar critérios de clareza e orientar as adaptações.

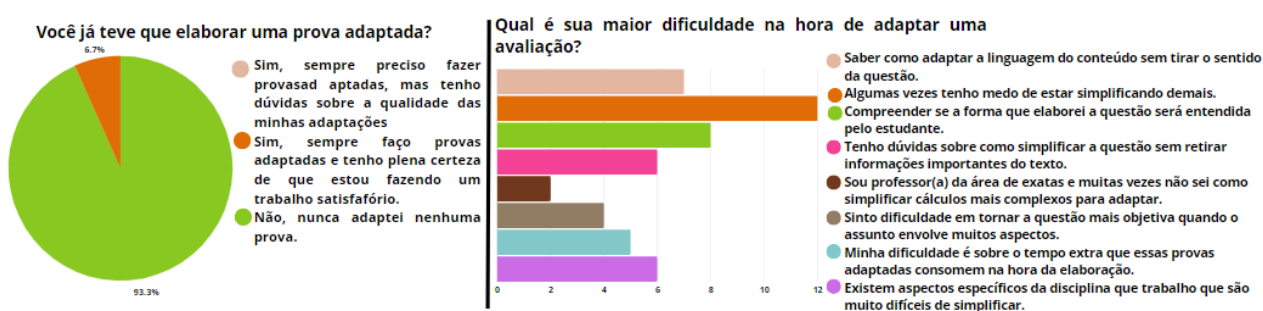
Figura 3 – Gráficos com resposta sobre o conhecimento da Linguagem Simples



Fonte: elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2024)

Na Figura 4, quase todos os docentes nunca haviam elaborado provas adaptadas (93,3%) e apenas 6,7% declararam fazê-las, ainda com dúvidas sobre a qualidade; nenhum respondeu ter plena segurança nesse trabalho. Entre as principais dificuldades relatadas, sobressaem-se: adaptar a linguagem sem perder o sentido da questão, o receio de “simplificar demais”, verificar se o enunciado ficou de fato compreensível pelo estudante, evitar a retirada de informações relevantes, gerir o tempo extra exigido e, em algumas áreas (especialmente as exatas), simplificar itens com cálculos mais complexos. O conjunto aponta uma lacuna formativa e operacional — não apenas de conceitos, mas de procedimentos, que a Simpl-IA e o Manual podem mitigar ao oferecer critérios de clareza, exemplos antes/depois, checklists de preservação de conteúdo e orientações de formatação, reduzindo a insegurança docente e o tempo de preparo sem comprometer a fidelidade pedagógica.

Figura 4 — Gráfico com resposta às dificuldades de elaborar provas adaptadas



Fonte: elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2024)

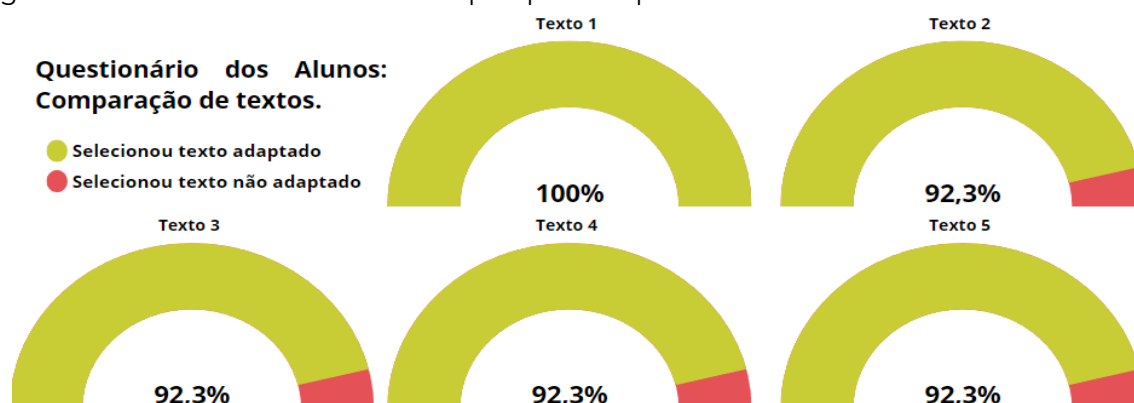
Os objetivos da Simpl-IA suprem essas dificuldades relatadas, já que ela adapta a linguagem sem retirar informações importantes, tornando os textos e questões claros e objetivos e de fácil entendimento por parte dos alunos. E ainda, auxilia os professores com as adversidades que encontram ao adaptar uma avaliação, consumindo menos tempo para esta tarefa, outra dificuldade que foi relatada.

O segundo questionário foi voltado aos alunos que realizaram as avaliações adaptadas. Ele consistiu em três perguntas simples de “sim” e “não”, apenas para filtrar os estudantes com indícios de dificuldade de leitura e, assim, definir o público-alvo da etapa seguinte. Na sequência, foram apresentados cinco textos, cada um com duas versões — uma original (não adaptada) e outra em Linguagem Simples.

Os participantes deveriam indicar qual versão lhes oferecia melhor entendimento. O instrumento foi formatado segundo orientações da Coordenação de Inclusão do Colégio UNIFEBE (maior espaçamento entre linhas, fonte ampliada e instruções destacadas), reduzindo ruídos visuais. Considerou-se, desde o desenho, que haveria variação individual de preferência em função do grau de dificuldade de leitura, o que afeta a necessidade de adaptação. Dito isso, os questionários foram analisados e os resultados estão apresentados na Figura 5.

Na Figura 5, observa-se uma preferência quase unânime pelas versões em Linguagem Simples: 100% dos respondentes escolheram o texto adaptado no “Texto 1” e 92,3% fizeram a mesma escolha nos “Textos 2”, “3”, “4” e “5”. Esse padrão consistente sugere ganho de legibilidade e clareza percebida pelos estudantes, reforçando o potencial da Simpl-IA para tornar enunciados mais acessíveis sem perda de sentido. Importa, contudo, registrar que preferência não equivale, por si só, a melhor desempenho: os dados não medem acerto, tempo de leitura ou carga cognitiva. Como desdobramento metodológico para a Fase 2, recomenda-se conduzir testes A/B com itens de compreensão, registrar tempo e taxa de acertos, aplicar escalas breves de facilidade/confiança e estratificar a análise por perfil de dificuldade de leitura; assim, será possível estimar com maior precisão o efeito educacional da adaptação.

Figura 5 – Gráfico com resultados da pesquisa de preferência de textos dos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2024)

Assim, fica notório que o uso da Linguagem Simples é de extrema relevância no contexto educacional. Essa abordagem ajuda os alunos com dificuldades de leitura em sua jornada escolar, impactando diretamente a sua capacidade de compreender o conteúdo, não os deixando às margens do conhecimento em detrimento de uma limitação que pode ser contornada. Trata-se, portanto, de um direito dos alunos que deve ser assegurado.

Dito isso, os objetivos da Simpl-IA abordam as dificuldades relatadas pelos educadores, adaptando a linguagem de forma a preservar informações essenciais, tornando os textos e questões mais claros e acessíveis. Além disso, a ferramenta auxilia os professores a economizarem tempo nas adaptações, uma dificuldade frequentemente mencionada. A Simpl-IA também contribui para o bom aproveitamento dos alunos, visto que viabiliza o acesso facilitado ao conteúdo, promovendo uma melhor compreensão e retenção das informações apresentadas. Dessa forma, a ferramenta não apenas apoia os docentes na elaboração de avaliações mais inclusivas, mas também fortalece o processo de aprendizagem dos

estudantes, em especial, com dificuldades de leitura. Ao assegurar que todos os alunos compreendam plenamente as questões propostas, a Simpl-IA promove equidade educacional, evitando que limitações de linguagem se tornem barreiras ao sucesso acadêmico.

Com os testes realizados, foi possível observar um bom funcionamento da Simpl-IA⁷, que teve um bom desempenho ao analisar o banco de dados e reproduzir os padrões de adaptação, contemplando as normas da Linguagem Simples. Embora já esteja sendo utilizada, ela ainda se encontra em fase de observação, para possíveis alterações e aprimoramentos futuros, conforme a demanda de sua utilização.

Também, o Manual de Orientações para Formatação de Avaliações⁸ foi disponibilizado na ferramenta e visa instruir melhorias na formatação das avaliações, seguindo as recomendações da Linguagem Simples. O manual traz sugestões visuais e textuais de adaptação, com o objetivo de deixar a prova visualmente mais simples e menos confusa, ajudando o aluno a se concentrar melhor no conteúdo. Dessa forma, o manual auxilia tanto na clareza das informações quanto na acessibilidade das avaliações, garantindo que os aspectos visuais e textuais estejam em conformidade com as boas práticas de Linguagem Simples.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do projeto, foi notória a falta de conteúdo, preocupação e informação sobre a linguagem simples na educação, diante da dificuldade que os autores tiveram em encontrar estudos e pesquisas sobre esse assunto, mesmo que outras áreas, como o direito, o *design* e a publicidade e propaganda, se mostrem mais preocupadas com essa inclusão direta de seus leitores. Já a escola, que tem a responsabilidade e a obrigação de promover a não diferença entre os alunos, muitas vezes, não dispõe de meios para tal, como na formação eficiente dos professores ou tempo suficiente para a procura de meios de adaptações por conta própria. Tendo em vista essa situação, a Simpl-IA foi criada, uma ferramenta que simplifica textos, os deixa claros e não faz uso de expressões nem muda a forma original das composições.

Os resultados alcançados são satisfatórios, e a previsão é de que a Fase 2 do projeto seja bem-sucedida, se considerarmos os pequenos testes feitos até o momento. Os autores acreditam que a ferramenta será de grande utilidade para o cenário educacional atual, promovendo a adaptação e a inclusão para os alunos portadores de alguma dificuldade. Embora ainda permaneçam algumas implicações e dúvidas quanto a alguns pontos específicos da parte funcional da ferramenta, que acarretaram a exclusão de configurações extras que seriam adicionadas à Simpl-IA, como um “Glossário” em cada texto, que definiria alguns termos e/ou palavras imutáveis e necessárias no texto, mas que podem causar certa dificuldade ou confusão para os leitores-alvo. Há uma preocupação dos pesquisadores quanto à limitação das funções que podem ser aprimoradas, que podem, sim, limitar em parte o funcionamento da Simpl-IA, conforme os testes ocorrem e, dependendo do nível dessas limitações, talvez seja necessário migrar para uma alternativa de treinamento.

⁷ Esta versão da Simpl-IA pode ser acessada e utilizada pelo site Poe: <https://poe.com/Simpl-IA>.

⁸ O manual pode ser acessado pelo link:
https://drive.google.com/drive/folders/1h8Zs__2MdUDWzWHHFzE6t-KCSkioz69a

Ainda que a Simpl-IA foi criada para a adaptação de textos, é indispensável o olhar crítico dos educadores sobre quaisquer transcrições, seja por esta ferramenta ou outra, já que a compreensão empática e racional humana não é substituída por uma inteligência artificial, por isso, ao utilizar a ferramenta, é incentivada uma breve revisão e correção, caso necessário. Mesmo que a transcrição seja feita, o professor ainda pode optar por outra adaptação, ou então encontrar outra melhor, segundo sua própria inclinação, e todos esses feitos são amplamente incentivados. Como limites, tratou-se de implementação em um único contexto escolar, com amostra intencional e fase inicial de testes. Estudos subsequentes devem adotar desenhos pré e pós (tempo de conclusão, acertos por item, confiabilidade), medidas de legibilidade e validação de conteúdo por banca docente, além de investigar impactos na carga cognitiva e experiência do usuário (docente/estudante).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. **Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 6.256 de 3 de dezembro de 2019. **Institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=223163>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**, version 2.2. version 2. Ed. Boston: CAST, 2018.

DIONYSIO, Felipe; REDDIGA, Inae; BERTOLINI, Kauan. **Manual de orientações para formatação de avaliações adaptadas**: Manual de auxílio para professores. Brusque: Colégio Unifebe, 2024. *E-book*. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1h8Zs_2MdUDWzWHHFzE6t-KCSkioz69a. Acesso em: 22 ago. 2025.

FIDALGO, Sueli Sales. **LINGUAGEM DA EXCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA**. Editora Unifesp, 6556321087, 9786556321080. 2021

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. cap. 16. p. 161-169.

ISO - International Organization for Standardization. **ISO 24495-1 Plain Language - Part 1: Governing principles and guidelines**. 2023. Disponível em: <https://www.iso.org/standard/78907.html>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PARAGUASSU, Liana Braga; COSTA, Valéria Machado da. **Guia de linguagem simples do ICICT**. v. 1. ICICT e Fio Cruz, 2023.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Revista Lusófona de Educação, 19, 119-134. 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

W3C - WORLD WIDE WEB CONSORTIUM *et al.* **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2**: W3C Recommendation 12 de dezembro de 2024. W3C, 2024. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

VIOLÊNCIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE SEGURANÇA E INCLUSÃO

PEDROSO, Raquel Maria Cardoso¹

ALMEIDA, Grasielli Aparecida de²

PINTO, Thaiane Gabriele Pinheiro³

RESUMO: Este artigo aborda a questão da “violência na escola” e tem como objetivo principal investigar se a escola se preocupa em tomar medidas em situações de violência sobretudo com os alunos público-alvo da educação especial. Para atingir esse objetivo, foi elaborado um questionário com questões, por meio das quais fosse possível (i) avaliar se os professores já presenciaram atos de violência na escola; (ii) investigar se a escola utiliza medidas de segurança para prevenir (ou inibir) os atos de violência; e (iii) observar qual a percepção dos participantes sobre a segurança na escola. Procedeu-se a uma pesquisa exploratória, cujos dados foram analisados dentro de uma abordagem predominantemente qualitativa. Conclui-se que os participantes consideram que as escolas são lugares seguros e há a preocupação de implementar medidas que possam garantir e inibir as manifestações de violência na escola, sobretudo com o público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: violência na escola; educação especial; *bullying*; segurança; inclusão.

1 INTRODUÇÃO

De forma geral, a violência é considerada uma das principais formas de representação de atos de incivilidade presentes na sociedade, violando um dos direitos da humanidade mais importantes, o direito à vida (Silva; Negreiros, 2020). E a instituição escolar tem sido cenário de muitas formas de violência, que podem estar presentes nos ambientes escolares de diferentes maneiras: física, verbal e/ou psicológica. A diversidade da população estudantil, o ingresso de pessoas com deficiência e transtornos nas escolas, entre outros fatores, são aspectos que podem contribuir para o crescimento de casos de violência em escolas, motivados pelo medo do desconhecido, do novo.

Neste artigo, será abordada a questão da “violência na escola”, para entender como a comunidade escolar percebe essa questão e se prepara para agir diante dessas situações, principalmente em relação ao público-alvo da Educação Especial. Dentro do ambiente escolar, a violência pode partir tanto do quadro de colaboradores quanto dos próprios discentes. É notório, no contexto atual, que a forma como a pessoa com necessidades educacionais enfrenta os diversos desafios

¹ Mestra em Linguística. Coordenadora do curso de Educação Especial e docente dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, entre outros, da UNIFEBE. E-mail: raquelpedroso@unifebe.edu.br

² Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEBE. E-mail: grasielli.almeida@unifebe.edu.br

³ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEBE. E-mail: thaiane@unifebe.edu.br

no espaço escolar força-a a lidar com as diversas formas de violência. Portanto, é importante que a escola e a comunidade escolar estejam comprometidas e preparadas para agir com acolhimento e segurança, a fim de oferecer uma educação de qualidade e mais humana para todos.

Entende-se por violência escolar os atos físicos, psicológicos e verbais cometidos por agentes da comunidade escolar. Assim, discutir sobre violência nos espaços educacionais na atualidade é fundamental, considerando todos os perigos que podem trazer para todos os estudantes e, principalmente, para os educandos com deficiências ou transtornos, que são o público da educação especial. É importante evitar que a violência se naturalize. Assim, ao refletir sobre uma educação que coloque em primeiro lugar a qualidade de vida do educando, seu desenvolvimento pleno, visando à sua autonomia e emancipação, está-se levantando uma discussão sobre como a comunidade escolar deve aprender a conviver e lidar com as diferenças de forma respeitosa, solidária e participativa; percebendo que todos somos diferentes e, por isso, não se tem motivo para discriminar (Carreira, 2005).

Conforme aponta Carreira (2005, p. 13), “o perfil dos educadores e dos gestores pede uma transformação reflexiva que acompanhe as necessidades de nossa época.” Dessa forma, assumir uma postura que busque solucionar as diversas formas de violência que podem ocorrer torna-se necessário para que a educação e o senso de segurança e pertencimento sejam efetivos; e que o educador esteja preparado para acolher e encaminhar as queixas de violência de forma correta, sem expor a criança.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar se a escola se preocupa em tomar medidas em situações de violência, sobretudo com os alunos do público-alvo da educação especial. Para atingir esse objetivo, será importante (i) avaliar se os professores já presenciaram atos de violência na escola; (ii) investigar se a escola utiliza medidas de segurança para prevenir (ou inibir) os atos de violência; e (iii) observar qual a percepção dos participantes sobre a segurança na escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A educação é capaz de transformar vidas e fazer o diferencial, porém a escola é ainda um espaço de exclusão e um ambiente repressor para muitos estudantes, podendo ocorrer o desrespeito e ataques às particularidades do outro, por meio de ações violentas, mesmo que essa não seja sua intenção. Isso são reflexos de um aprendizado repressivo (Pina; Araújo, 2014). A criança, como um sujeito ativo e em processo de desenvolvimento, necessita de intervenções mais eficazes e firmes por meio do diálogo e da reflexão. Utilizar medidas disciplinares que apenas apresentam resultados momentâneos não é o melhor caminho. Pina e Araújo (2014) destacam que é papel da gestão escolar compreender as especificidades de cada aluno e promover o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz e segura, para que todo estudante possa desenvolver a autonomia e aprimorar suas habilidades, visando uma educação significativa e de qualidade. Portanto, é fundamental criar um ambiente acolhedor, no qual as relações entre alunos, professores e funcionários sejam positivas, com valorização de uma cultura escolar respeitosa que possibilite o fortalecimento emocional. Afinal, quando se sentem acolhidos e respeitados, os estudantes ficam menos propensos a desenvolver atitudes negativas ou violentas como forma de expressão.

A violência nas escolas afeta a qualidade do ensino no ambiente de aprendizagem e o bem-estar dos alunos e deve ser uma preocupação de todos, pois a violência pode assumir diversas manifestações, incluindo bullying, agressões físicas, verbais gratuitas ou até mesmo motivadas pelo uso de drogas ilícitas dentro das instalações escolares. A violência nas escolas não apenas prejudica o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também afeta profundamente sua saúde mental e emocional, pois a escola passa a ser um ambiente de medo e ansiedade. E isso não é prerrogativa da escola pública, como muitos podem supor, pois a violência acontece em todas as camadas da sociedade.

No entanto, professores de escola pública e de escola particular costumam ter “concepções diferentes a respeito do papel da escola em relação ao quadro geral de violência e de como lidar com os alunos adolescentes” (Priotto; Boneti, 2009, p. 164). Enquanto na escola particular as medidas são implementadas a partir da equipe gestora, e, não raro, o aluno identificado como pivô da violência é “convidado a se retirar”; na escola pública a questão é aberta para discussão na comunidade escolar, os pais e a comunidade local também são envolvidas dependendo do caso, e quando se identifica o aluno pivô da manifestação de violência, os pais ou responsáveis são chamados, mas o aluno não pode ser excluído da escola.

A violência verbal nas escolas é uma situação preocupante, que afeta tanto os alunos quanto os educadores. Ela se manifesta por meio de palavras, insultos, ameaças e humilhações, criando um ambiente tóxico de aprendizado. Essa forma de violência tem repercussões profundas no bem-estar emocional dos alunos, podendo causar danos psicológicos a longo prazo. Além disso, ela não se limita apenas aos alunos; professores, pais e funcionários estão suscetíveis a episódios de desrespeito, criando um ambiente nada harmônico por todo o espaço escolar, comprometendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes (Paula e Silva; Salles, 2010).

2.2 ASPECTO LEGAL

Historicamente a violência foi usada tanto em casa quanto na escola como forma de educação. Era comum em casa os pais usarem chinelos, cintas, varas ou mesmo as próprias mãos para surrarem os filhos quando esses “saíam da linha”. Infelizmente isso não é coisa do passado. De acordo com os dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, o disque 100, que é um canal de denúncias, registrou, no primeiro semestre de 2021, 50.098 (cinquenta mil e noventa e oito) denúncias, 81% (oitenta e um por cento) dos casos ocorreram dentro da casa da própria vítima por familiares (Brasil, 2021).

Em 1990, o Congresso Nacional aprovou a Lei 8.069, que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente (ECA), representando uma importante vitória na proteção e no combate à exploração infantil que já havia sido naturalizada nas sociedades menos afortunadas, negando à criança e ao adolescente o direito à educação escolar. (Brasil, 1990). Seis anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394, de 1996, reforçou a obrigatoriedade da permanência na escola de crianças e adolescentes na faixa dos 3 aos 17 anos, ou seja, até a conclusão do Ensino Médio (Brasil, 1996). Essas leis consistiram em um grande reforço, na época, contra a violência e a exploração praticadas contra crianças e adolescentes.

Depois de casos extremos de violência em escolas, como o ataque de Columbine, em 1999, nos EUA, que deixou 12 mortos e muitos feridos, a violência nas escolas e o problema de relações abusivas entre alunos e entre professores e alunos começaram a estar na pauta das discussões políticas no mundo todo. A expressão *bullying* foi apresentada ao mundo e essa preocupação não saiu mais da esfera educacional (Marran, 2017).

Pereira, Silva e Nunes (2009) descrevem o bullying em escolas no interior de Portugal, destacando que o problema da violência contra crianças e jovens também envolve as populações em vulnerabilidade social e pessoal em centros urbanos e instituições, não só na escola. Segundo as autoras, o combate a qualquer forma de violência requer uma abordagem abrangente com participação e envolvimento de toda a comunidade escolar. Afinal,

Histórias de vida se cruzam e se apresentam no dia a dia do contexto escolar, envolvendo fatos e perspectivas de violências, exigindo de todos nós um posicionamento e uma atitude pró-ativa na direção de superar esta problemática (Pereira; Silva; Nunes, 2009, p. 457).

Para prevenir a violência, estratégias que visem à conscientização devem ser criadas; palestras e programas que envolvam as crianças e adolescentes podem ser uma alternativa viável. No entanto, é fundamental que o respeito e a empatia devam ser sempre o foco para a resolução de problemas que envolvem a violência. Assim, promover um ambiente inclusivo, no qual as diversidades dos estudantes sejam valorizadas, desempenha um papel fundamental para que essa questão seja combatida e até prevenida (Silva; Salles, 2010).

No Brasil, em 2015, a Lei 13.185 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Essa lei, que ficou conhecida como Lei de *Bullying*, estabelece parâmetros para o combate à prática de intimidação sistemática, que é o assédio e/ou o *bullying*, apresentando classificação e descrição dos atos abusivos que podem ser enquadrados nesta denominação (Brasil, 2015).

Infelizmente outros episódios de violência extrema em escolas, com ataques que resultaram em mortes de crianças e adolescentes, sucederam o acontecido em Columbine, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. E com o avanço das tecnologias de comunicação, que abre espaço para o *cyberbullying*, que é um tipo de violência *on-line*, possivelmente novos episódios de violência extrema devam surgir. É preciso fortalecer a saúde mental dos estudantes, orientar os professores, estar atento e combater toda forma de violência, pois a violência de casa se estende à escola e vice-versa.

2.3 A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Infelizmente, é comum que alunos com alguma deficiência que frequentam a rede regular de ensino sejam suscetíveis a sofrerem algum tipo de violência, principalmente o *bullying*. Isso acontece porque, na maioria das vezes, o agressor também sofre alguma violência e procura crianças mais vulneráveis para fazer de vítima. Dessa forma, ele tem a ilusão de que está “vencendo” em algum lugar.

Segundo Dias e Pingoello (2016), o *bullying* afeta o desenvolvimento emocional e a aprendizagem da vítima, e isso acontece de forma mais grave com os alunos com necessidades educacionais especiais, pois além de terem de superar suas próprias

limitações, precisam encarar diariamente a discriminação e o preconceito. É preciso analisar as relações que se estabelecem entre os sujeitos na educação inclusiva, para compreender como o *bullying* se estabelece nesse contexto.

A prevenção passa primeiramente pelo conhecimento, dessa forma, toda equipe pedagógica de posse desses conhecimentos poderá oferecer melhores atendimentos aos casos de bullying, identificando as ações contra crianças com deficiência a fim de prevenir e combater esse mal (Diaz; Pingoello, 2016, p. 41).

A violência impossibilita que as crianças com necessidades educacionais especiais valorizem seu próprio potencial. Elas se diminuem e acreditam que não são capazes de aprender e utilizar todas as suas habilidades, tornando-se, assim, mais vulneráveis ainda. Isso exclui seus direitos primordiais à educação de qualidade, e o espaço escolar se torna um ambiente inseguro, impedindo que sejam capazes de aprender e alcançar seu pleno desenvolvimento (Dias; Pingoello, 2016).

A sensibilidade e a dedicação são características que devem ser exigidas dos profissionais da educação especial e inclusiva. É um compromisso que se reflete na construção de uma sociedade que valoriza a diversidade e garante igualdade de oportunidades para todos. Nas escolas, o atendimento educacional especializado tem a prerrogativa de identificar, elaborar, organizar e propor recursos didático-pedagógicos que contribuam para a acessibilidade e a eliminação de barreiras para que todos os alunos possam participar de forma plena, considerando suas necessidades específicas, tornando a escola um espaço seguro para aprendizagem (Brasil, 2008). Dessa forma, é mister que a comunidade escolar tenha consciência sobre a necessidade de uma sociedade mais humanizada para o enfrentamento da violência; pois a escola não é uma ilha isolada, é parte integrante da sociedade, de maneira que uma interfere na outra, e juntas vão se desenvolvendo.

Assim, a escola deve ser um lugar seguro, onde as crianças com necessidades educacionais especiais superem as condições de violência e sejam tratadas de forma respeitosa e com dignidade. Como um espaço de formação dos cidadãos, todos que pertencem à comunidade escolar devem aprender a lidar com as diferenças com respeito. A inclusão ocorre quando todos aprendem a conviver e estão conscientes de seus direitos. Afinal, “o direito do ser humano ser tratado dignamente pelo poder público é uma questão essencial para o desenvolvimento de uma educação libertadora para um país democrático e socialmente desenvolvido” (Souza, 2020, p. 16).

2.4 A VIOLÊNCIA E A SAÚDE MENTAL

A violência psicológica é corriqueira, é uma violência silenciosa, que não deixa marcas aparentes, mas é capaz de abrir grandes feridas na alma. São olhares, falas, comentários maldosos, comparações, ameaças que, geralmente, estão atrelados ao cotidiano da vítima, seja em casa ou na escola. É tão importante que a criança aprenda a falar o que está sentindo quanto é importante que o adulto responsável saiba acolher e ouvir essa criança. As crianças com deficiência passam por isso frequentemente, pois o preconceito é resultado da contradição em relação aos “padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade” (Nhaquila, 2011, p. 39). Ou seja, preconceito é a não aceitação daquilo que foge ao padrão preconcebido, que são as diferenças.

A violência silenciosa abrange vários vieses complexos, muitas vezes não notamos que acometemos, seja na hora de conter uma crise, algo comum que as crianças passam em virtude de sua condição, quando a seguramos com força para tentar contê-la, sem ter noção de sua sensibilidade, podemos machucá-la; ou quando alteramos o tom de voz, que pode impactar mais as crianças com deficiência ou transtornos do que as outras. De acordo com Nhaquila (2011, p. 39), por ser um espaço de interação, é na escola que se praticam a rotulação (estigma) e a violência psicológica, situações que aparecem no desrespeito ao outro por questões estereotipadas. Nesse contexto, o professor é um “agente facilitador do desenvolvimento de atitudes de tolerância entre os jovens e com isso contribui para a prevenção da violência e para a educação para a paz” (Paula; Silva; Salles, 2010, p. 227).

Como medida de prevenção e fortalecimento da saúde mental da criança, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define cinco Campos de Experiência que devem ser desenvolvidos desde a Educação Infantil. O primeiro Campo de Experiência é “O eu, o outro e o nós”, que se refere à percepção da própria identidade, à compreensão sobre si como indivíduo e nas relações com os outros, enfatizando “o desenvolvimento da autoestima, da empatia, do respeito às diferenças e da capacidade de conviver harmoniosamente com os colegas” (Dalcorsó, 2024, *on-line*).

O período da infância e da adolescência é marcado, entre outras coisas, por brincadeiras e vivências, que estimulam o crescimento e a maturação, por meio das relações sociais e afetivas. Por isso, a escola é o melhor lugar para se desenvolver a saúde mental, pois as frustrações e conflitos e as superações e alegrias são vivências que trazem aprendizados e experiências que serão importantes para o desenvolvimento. Nesse contexto, a violência pode ser muito destrutiva se a criança não souber se defender. Segundo Faraj *et al.* (2022), um indivíduo saudável mentalmente é aquele que (1) reconhece que tem falhas, que pode errar; (2) entende que tem limite, que não pode fazer tudo para todos; (3) vivencia as emoções, não as nega, e sabe dizer o que está sentindo; (4) enfrenta os desafios e as mudanças sempre procurando uma forma de se adaptar; (5) reconhece quando não está bem e sabe procurar ajuda para lidar com traumas e transições importantes.

A escola e a família não ajudam na maturação do indivíduo se facilitarem as coisas para ele, se assumirem suas dores, se ficarem compensando o sofrimento com agrados. Esses atos não auxiliam no desenvolvimento de uma boa saúde mental. É importante estar atento aos perigos, orientar, acolher, ouvir, mas respeitar e deixar que as crianças façam as escolhas, que experimentem, que vivam, independentemente de qualquer condição. Só assim, elas serão capazes de desenvolver as cinco habilidades que as farão adultos mentalmente saudáveis.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa exploratória, que tem uma abordagem predominantemente qualitativa, com levantamento de dados ou *survey*. O tipo de pesquisa de levantamento de dados ou *survey*, enquanto método de pesquisa, mostra-se relevante no âmbito educacional devido ao seu caráter amostral. O rigor da pesquisa indica possibilidade de generalização com base em uma amostragem, o que é útil quando o acesso à população total é inviável (Pereira; Ortigão, 2016).

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário elaborado com dez perguntas fechadas, que “podem ser desenvolvidas para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão e outras questões” (Barbosa, 2008, p. 1). Para compor o perfil, os participantes foram questionados sobre o gênero, o tipo de instituição na qual trabalham e sua função na escola. As sete questões seguintes abordaram mais diretamente a questão da violência envolvendo o público da Educação Especial, a preparação e medidas de segurança caso ocorra algum ato de violência e o trabalho conjunto da comunidade escolar no combate à violência nas escolas.

Esta pesquisa foi realizada de forma digital, por meio de um questionário realizado no aplicativo *Google Forms* e disponibilizado eletronicamente para 30 profissionais da educação das redes públicas e privadas de Brusque, Santa Catarina, entre outubro e novembro de 2023; ressalta-se que todos os questionários retornaram respondidos.

Com base nas respostas, foram elaborados gráficos com dados quantitativos, que foram analisados qualitativamente para melhor compreensão. Além disso, mediante as análises, utilizou-se embasamento teórico para explicar todo o exposto nos gráficos, garantindo maior enriquecimento científico no decorrer da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

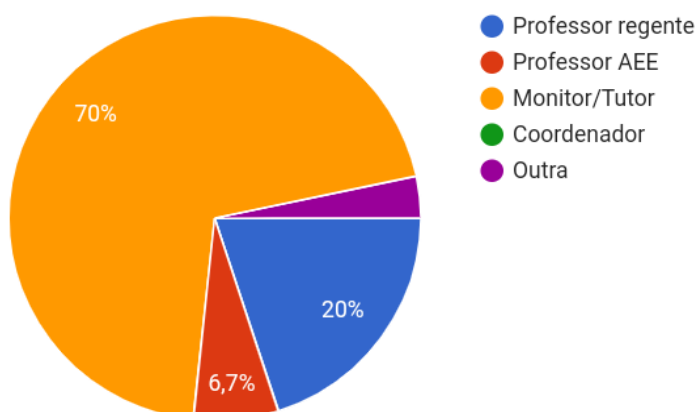
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa, em relação à identificação de gênero, declararam-se majoritariamente femininos (93,3% - noventa e três vírgula três por cento), enquanto 6,7% (seis vírgula sete por cento) dos participantes identificaram-se com o gênero masculino. Esse perfil, certamente, influencia os resultados, que poderiam ser diferentes se houvesse um equilíbrio entre os gêneros ou se a maioria fosse masculina. Coincidentemente, os resultados numéricos apresentados foram os mesmos quando se questionou o tipo de instituição na qual atuam. E 93,3% (noventa e três vírgula três por cento) dos participantes atuam na rede pública e 6,7% (seis vírgula sete por cento) dos participantes atuam na rede privada. Isso, no entanto, não significa que as respostas do público feminino sejam da rede privada de educação.

O questionamento sobre a função dos participantes apresentou uma pouco mais de variedade (Gráfico 1), e a maioria dos participantes, 70% (setenta por cento) atua como monitores/tutores de alunos com necessidades educacionais especiais, 6,7% (seis vírgula sete por cento) são professores da sala de AEE⁴, com 20% (vinte por cento) sendo professores regentes e 2,3% (dois vírgula três por cento) exercendo outra função, sem identificar qual.

⁴ AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Gráfico 1 - Função dos participantes.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

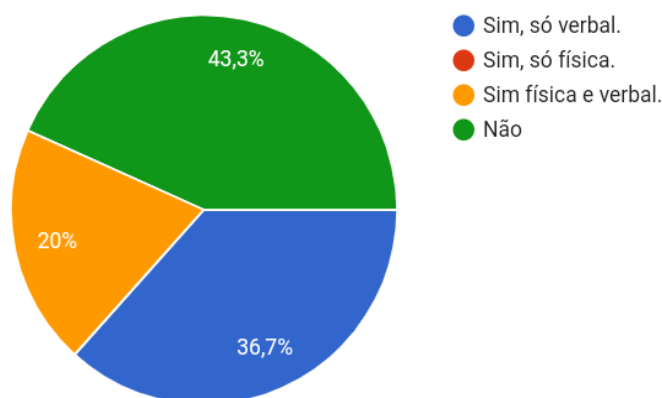
Os participantes da pesquisa são, em sua maioria, mulheres que atuam como monitoras/tutoras de inclusão em escolas públicas. A presença expressiva de mulheres na educação, também é apontada no censo do MEC de 2021, que indica, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2023), na educação infantil, um total de 97,2% (noventa e sete vírgula dois por cento) dos docentes do gênero feminino; e, nos anos iniciais do ensino fundamental, dos 1,4 milhão de docentes, 77,5% (setenta e sete vírgula cinco por cento) são mulheres. Esses dados demonstram que a amostra desta pesquisa representa a média de profissionais na educação que atuam na etapa em que se inicia a trajetória escolar regular no Brasil.

4.2 SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A escola, antes de tudo, precisa ser um ambiente educacional seguro, que promova o crescimento e o aprendizado, de forma tranquila e sem qualquer agressão física, verbal ou psicológica. Por isso, é necessário que se reflita, que se discuta sobre a violência no ambiente escolar, porque sua “manifestação [é] contumaz entre estudantes, entre professores e estudantes e, ainda, entre governantes e professores” (Souza, 2020, p. 2).

Essa declaração de Souza (2020) pôde ser comprovada quando os participantes foram questionados se já haviam presenciado algum tipo de manifestação de violência na escola (Gráfico 2) e, observa-se que, apesar de 43,3% (quarenta e três vírgula três por cento) dos participantes declararem que nunca presenciaram violência física ou verbal no ambiente escolar; 56,7% (cinquenta e seis vírgula sete por cento), responderam afirmativamente. Desses, 36,7% (trinta e seis vírgula sete por cento) afirmam ter presenciado apenas violência verbal e 20% (vinte por cento) já presenciaram violência verbal e física no ambiente escolar.

Gráfico 2 - Presenciaram algum tipo de violência.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em relação ao envolvimento do público da Educação Especial, Souza (2020, p. 16) alerta que as crianças com deficiência são naturalmente mais vulneráveis e dificilmente falam o que aconteceu porque não compreendem que determinado ato do colega e/ou professor era de violência. Por isso, é fundamental que o professor ou o monitor esteja atento.

Para entender a percepção que os participantes tinham sobre a segurança e o envolvimento do público da Educação Especial em situações de violência, foram questionados os itens que compõem o Quadro 1. Assim, em relação ao primeiro item que tratava da percepção da comunidade escolar sobre o envolvimento do público da Educação Especial em situações de violência, apenas 23,3% (vinte e três vírgula três por cento) dos participantes confirmaram que os alunos, público-alvo da Educação Especial estava envolvido, no entanto 76,7% % (setenta e seis vírgula sete por cento) negou o envolvimento. Os dados confirmam que os estudantes com deficiência sofrem ou estão envolvidos em situações de violência na escola, confirmando a ocorrência de *bullying*, como apontam Diaz e Pingoello (2016).

Para evitar os atos de violência, é importante investir em treinamentos para agir em emergências nas escolas. O item 2 mostra que os resultados desse questionamento indicam que apenas 30% (trinta por cento) já participaram de treinamentos; enquanto 70% (setenta por cento) alegam não terem participado de treinamentos em suas escolas. É preocupante observar que a comunidade escolar está despreparada para agir e/ou orientar os educandos e intervir em situações de violência; pois a capacitação da comunidade escolar para responder com eficiência a emergências, sobretudo quando envolve questões de violência, além de salvar vidas, promove um ambiente educacional bem preparado para possíveis eventualidades.

Quadro 1 – Percepção da comunidade escolar sobre segurança

	SIM	NÃO	TALVEZ
1. Envolvimento do público da educação especial.	23,3%	76,7%	--
2. Treinamentos de emergência	30%	70%	--
3. Segurança no ambiente escolar.	66,7%	33,3%	--
4. Medidas de segurança eficientes.	46,7%	10%	43,3%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

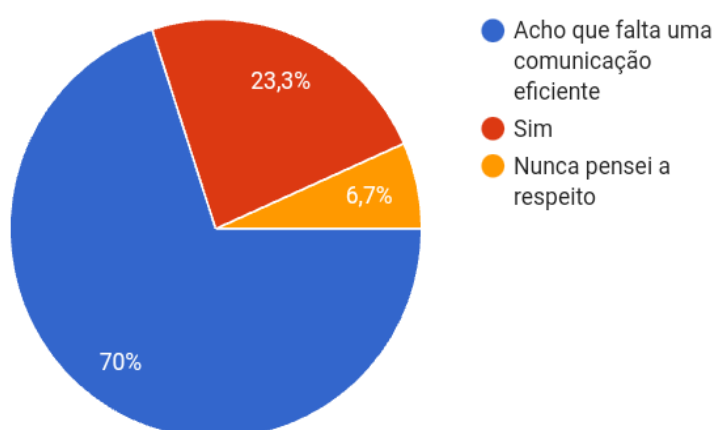
No Quadro 1, o item 3 questionava sobre a segurança no ambiente escolar, e, surpreendentemente, 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) confirmaram que se sentem seguros em suas escolas; enquanto 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) negam sentir segurança no ambiente escolar. Os dados demonstram que, apesar de não haver treinamentos ou preparação para agir em situações de violência, a maioria sente que há segurança no ambiente escolar.

Uma escola segura garante um ambiente propício para o aprendizado, saudável e agradável para todos. Por isso, a questão sobre se há medidas de segurança na escola (no item 4 do quadro 1), como câmeras e controle de acesso, foi importante e trouxe dados muito interessantes. Para 46,7% (quarenta e seis vírgula sete por cento) confirmaram que a escola tem medidas eficientes de segurança; 10% (dez por cento) não veem essas medidas como eficientes e 43,3% (quarenta e três vírgula três por cento) acreditam que talvez sejam eficazes para combater a violência nas escolas, mas não têm certeza dessa segurança.

Os sistemas de vigilância, controle de acesso e alarmes de emergência, com tantas outras tecnologias, têm um papel fundamental na segurança do ambiente escolar. “Essas medidas contribuem para a detecção precoce de ameaças e uma resposta rápida a situações críticas, aumentando a segurança dos alunos e do pessoal da escola.” (Patias *et al.*, 2023, p. 3).

Para que os equipamentos e as medidas de segurança sejam eficazes, é muito importante haver uma comunicação clara entre os agentes da comunidade escolar (Gráfico 3). Ao serem questionados especificamente sobre a comunicação entre a equipe da sala de AEE e a equipe escolar, 70% (setenta por cento) dos participantes observaram que existe uma falha na comunicação entre a equipe escolar e o público da educação especial em relação às emergências. Entretanto, 23,3% (vinte e três vírgula três por cento) dos participantes acreditam que existe uma comunicação eficiente e apenas 6,7% (seis vírgula sete por cento) não pensam a respeito do assunto.

Gráfico 3 - Comunicação entre AEE e equipe escolar.



Fonte: dados da pesquisa (2023).

De todos os obstáculos que a inclusão escolar enfrenta, segundo Miranda (2021), o real desafio que a inclusão gera não é a deficiência, mas sim todos os fatores sociais que perpassam pela inclusão, inclusive a comunicação. Uma comunicação eficiente entre a gestão escolar e o AEE facilita a compreensão e a resolução de possíveis conflitos no dia a dia escolar.

Se há violência na escola e há dificuldades de comunicação, então, a equipe escolar precisa implementar medidas para combater essa violência. Assim, ao serem questionados sobre se acreditavam que era possível a comunidade escolar trabalhar em conjunto para combater a violência na escola, a resposta afirmativa foi unânime, entretanto, 60% (sessenta por cento) dos participantes ressaltaram que a comunicação é fundamental para esse intento. Isso demonstra que, como afirmam Sousa e Sarmento (2009), uma parceria sólida entre a escola, a comunidade e as famílias traduz uma realidade onde os benefícios são para todos os envolvidos. E a liberdade de expressão, o respeito e a paz são benefícios preciosos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizar o respeito e a tolerância com o diferente, incentivar a paciência e ensinar a ser um bom ouvinte e a não julgar, mas observar e aprender são características que promovem a cultura da paz, que é a principal medida contra a violência. Se combatemos o fogo com a água, devemos combater a violência incentivando a cultura da paz. E, nesse contexto, o professor é o principal agente na promoção de uma educação para a paz. Sendo assim, é preciso investir na formação de professores, no debate, na discussão e na preparação desses agentes.

A violência nas escolas é uma preocupação recorrente, por isso, esta pesquisa se propôs a investigar se a escola se preocupa em tomar medidas, em situações de violência, sobretudo com os alunos público-alvo da educação especial. No processo para cumprir com esse objetivo, avaliou-se que a maioria dos professores que participaram da pesquisa afirmaram que já presenciaram atos de violência na escola, principalmente violência verbal e psicológica. As escolas utilizam medidas de segurança como o uso de câmeras e, na percepção dos participantes da pesquisa, as escolas são ambientes seguros.

Fazer essa pesquisa foi um desafio, pois o tema da violência nas escolas é muito abrangente e, inicialmente, imaginamos que, ao focar nas medidas de proteção, poder-se-ia restringir o campo de pesquisa. Entretanto, ao passo que a pesquisa foi avançando, com as leituras para a composição da fundamentação teórica, novas perguntas surgiram, novas possibilidades de investigação despertaram interesse, e percebemos que o tema é muito mais profundo do que supúnhamos. Não teríamos pernas para ampliar a pesquisa, então, mantivemos o foco inicial. No entanto, ampliar a abrangência da pesquisa e investigar sobre a relação entre violência na escola e saúde mental; ou pesquisar sobre as medidas de proteção contra a violência, fazendo um contraponto com a ação do Conselho Tutelar e/ou da polícia; ou ainda perceber a influência entre a violência doméstica e a violência na escola; são algumas propostas de pesquisas que precisam de um tempo maior de investigação, podendo ser temas de dissertações ou teses; em pesquisas futuras.

Mesmo não tendo tanta profundidade, esta pesquisa evidenciou o quanto o tema “violência na escola” é importante e precisa ser discutido em formações continuadas de professores de forma contínua. É um tema inesgotável. E os profissionais da educação, sobretudo os professores que estão na linha de frente, precisam estar atentos e saber como agir, como acolher a vítima, preservando-a para que ela não seja exposta. A violência contra a criança e o adolescente pode acontecer na escola, mas também pode acontecer em casa ou na comunidade, no caminho para a escola, em qualquer lugar. E a vítima pode não estar oralizando,

mas ela pode expressar o sofrimento por meio do corpo, da postura, das atividades e das reações. Por isso, é importante a sensibilidade do professor para perceber essa expressividade e saber como agir, o que fazer e a quem recorrer.

Ficar atento à violência na escola é também promover a saúde mental. Assim, com professores mais atentos a estas questões, talvez a escola possa formar jovens mentalmente mais saudáveis. Mas esse é outro desafio!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais.** Metodologia de pesquisa. 2008. Disponível em: https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL, Casa Civil. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Mulheres são a maioria na docência e gestão da educação básica.** Publicado em 7 de março de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **81% dos casos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem dentro de casa.** Publicado em 14 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/81-dos-casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-ocorrem-dentro-de-casa#>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL, Secretaria Geral. **Lei 13.185**, de 06 de novembro de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: 12 nov. 2023.

CARREIRA, Débora Bianca Xavier. *Violência nas escolas: qual é o papel da gestão?* 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://catedra.ucb.br/wp-content/uploads/2011/09/CARREIRA-DEBORA-Violencia-nas-Escolas-qual-o-papel-da-Gestao.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

DALCORSO, Claudia Z. **O eu, o outro e o nós:** Os campos de experiência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Site Elos Educacional. Publicado em 11 de março de 2024. Disponível em: <https://eloseducacional.com/educacao/eu-outro-nos-campos-experiencia-bncc/#>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DIAS, Fabiana B. G.; PINGOELLO, Ivone. *Bullying* na Educação Inclusiva. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1458>. Acesso em: 27 abr. 2025.

FARAJ, Suane; et al. Saúde mental na escola: reflexões sobre a saúde mental da comunidade escolar. E-book. Santa Maria/RS: UFSM, 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/518/2020/05/Cartilha-Saude-Mental-na-Escola.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MARRAN, Phellipe Böy. **Columbine**: o massacre que apresentou o bullying ao mundo. Publicado em 17 de novembro de 2017. Canal Ciências Criminais. Site JusBrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/columbine-o-massacre-que-apresentou-o-bullying-ao-mundo/521659037>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MIRANDA, Livia de Lima. **Educação inclusiva e violência escolar**: experiências de uma Escola Municipal de Petrópolis/RJ. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/23516/Mestrado.LiviaMiranda.Dissertacao.VersaoFinal.05.10.2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 nov. 2023.

NHAQUILA, Hermenegildo A. **Violência psicológica e estigmatização dos estudantes portadores de deficiência auditiva no ambiente escolar**. 2011. TCC - Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Moçambique, 2011. Disponível em: <http://monografias.uem.mz/jspui/bitstream/123456789/156/1/2011%20-%20Nhaquila%2c%20Hermenegildo%20A.%20U.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

PATIAS, Luiz Fernando M. et al. **Segurança nas Escolas**. In: Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica, Ijuí, out. 2023. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/23995>. Acesso em: 5 nov. 2023.

PAULA E SILVA, Joyce M. A.; SALLES, Leila M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, p. 217-232, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/58prxNcd4bFt6cLF9swktFL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2023.

PEREIRA, Beatriz; SILVA, Marta I.; NUNES, Berta. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 09, n. 28, p. 455-466, dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 nov. 2023.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Ma. Isabel R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia. Educação, cultura e comunicação**, v. 8, n. 1, p. 66-79, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/27341/19946>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SILVA, Ellery H. B.; NEGREIROS, Fauston. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 327-340, dez. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 out. 2023.

PINA, Andreia S.; ARAÚJO, Doracina Aparecida C. Violência contra crianças com deficiência. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.12, p.81-93, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/512/478>. Acesso em: 17 fev. 2025.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 26, pág. 161-179, abril de 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2025.

SILVA, Ellery H. B.; NEGREIROS, Fauston. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 327-340, dez. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 out. 2023.

SOUZA, Tania C. **Violência escolar: desafios à formação docente e à educação inclusiva na contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/21620/Mestrado.Tania.DissertacaoFinalFichaCatalografica.10.02.2021%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 out. 2023.

VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DOS ALUNOS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA SUPERVISADA I: LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL
DESARROLLO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA*

Everton do Nascimento¹

Nilcicleia Chagas Furquim²

Juliana Pedroso Bruns³

RESUMO: Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional de uma instituição de ensino localizada no Vale do Itajaí (SC). O estágio ocorreu em uma escola da Rede Pública Municipal, situada no mesmo município da instituição, configurando-se como oportunidade de articulação entre teoria e prática. O objetivo do estudo foi analisar as vivências do estágio, com foco no impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento social de estudantes do 5.º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com enfoque em pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio de registros em diários de bordo e analisados segundo a metodologia de Bardin. Com base nessa análise, identificaram-se três categorias emergentes: i) desenvolvimento social por meio do trabalho em equipe; ii) desenvolvimento social por meio da mediação do professor; iii) desenvolvimento social por meio da inclusão. Os resultados demonstraram que o uso de tecnologias digitais fortaleceu a colaboração, a comunicação e a divisão de responsabilidades entre os alunos, estimulando o pensamento crítico e a autonomia. A mediação docente, aliada às metodologias ativas e aos recursos digitais, promoveu debates, engajamento e reflexão ética. A inclusão se evidenciou na adaptação de materiais, no uso de Libras e em ações participativas, garantindo acessibilidade e valorizando a diversidade. Conclui-se que o Estágio Supervisionado, aliado ao uso intencional das tecnologias digitais, constitui espaço formativo essencial para a construção de competências sociais, cognitivas e éticas, promovendo uma educação democrática, participativa e alinhada aos desafios do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: estágio supervisionado; licenciatura em tecnologia educacional; anos iniciais do ensino fundamental; desenvolvimento social.

1 Acadêmico do curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional da UNIFE; everton.nascimento@unifebe.edu.br

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional da UNIFE; nilcicleia.furquim@unifebe.edu.br

3 Professora orientadora (Doutora em Educação); juliana.bruns@unifebe.edu.br

RESUMEN: Este estudio presenta los resultados de una investigación realizada en la Práctica Supervisada I del curso de Licenciatura en Tecnología Educativa de una institución educativa ubicada en el Valle de Itajaí (SC). La práctica se desarrolló en una escuela de la Red Pública Municipal, situada en el mismo municipio que la institución. El objetivo fue analizar las experiencias vividas durante la práctica, con énfasis en el impacto de las tecnologías digitales en el desarrollo social de los estudiantes del quinto año de la Educación Primaria. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, centrado en la investigación-acción. Los datos se recopilaban mediante registros en diarios de campo y se analizaron según la metodología de Bardin. Se identificaron tres categorías emergentes: i) desarrollo social a través del trabajo en equipo; ii) desarrollo social a través de la mediación del docente; iii) desarrollo social a través de la inclusión. Los resultados demostraron que el uso de tecnologías digitales fortaleció la colaboración, la comunicación y la distribución de responsabilidades entre los alumnos, estimulando el pensamiento crítico y la autonomía. La mediación docente, aliada a metodologías activas y recursos digitales, promovió debates, compromiso y reflexión ética. La inclusión se evidenció en la adaptación de materiales, en el uso de Lengua de Señas Brasileña (Libras) y en acciones participativas, garantizando accesibilidad y valorizando la diversidad. Se concluye que la Práctica Supervisada, junto con el uso intencional de las tecnologías digitales, constituye un espacio formativo esencial para la construcción de competencias sociales, cognitivas y éticas, promoviendo una educación democrática, participativa y alineada con los desafíos del siglo XXI.

PALABRAS-CLAVE: *práctica supervisada; licenciatura en tecnología educativa; primeros años de la educación primaria; desarrollo social.*

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto do Estágio Supervisionado I, realizado no curso de Tecnologias Educacionais. Essa etapa foi conduzida em uma instituição pública de ensino, localizada em uma cidade no interior do Vale do Itajaí, Santa Catarina (SC). O objetivo geral desta pesquisa é analisar as vivências do Estágio Supervisionado mediante a utilização das tecnologias digitais, no que diz respeito ao desenvolvimento social dos alunos de uma turma do 5.º ano do Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental, especialmente nos Anos Iniciais, é um período imprescindível para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Nesse cenário, o estágio docente emerge como uma fase imperativa na formação dos futuros professores, permitindo que eles se aventurem na prática pedagógica de maneira direta e reflexiva. A relação entre teoria e prática é essencial para a formação dos alunos.

Nessa direção, concorda-se com Pimenta (2019), ao destacar a importância da articulação entre aulas teóricas e práticas, além da experiência profissional proporcionada pelo Estágio Supervisionado. Segundo a autora, o estágio se configura como um campo de conhecimento com um estatuto epistemológico próprio, superando a tradicional redução à mera atividade prática e instrumental. Nesse sentido, ele se constrói pela interação entre os cursos de formação e o campo social em que as práticas educativas se desenvolvem.

Dessa forma, compreende-se que o estágio não apenas enriquece a experiência dos futuros professores, mas também contribui de maneira significativa para a qualidade do ensino nas escolas. Segundo Imbernón (2009), é necessário adotar novas perspectivas de ensino e construir uma visão renovada de educação que resulte em uma formação diferenciada. Nesse contexto, a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem torna-se essencial.

As tecnologias não apenas ampliam o acesso a uma vasta gama de informações e recursos, como também favorecem a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. As ferramentas digitais possibilitam que os estudantes explorem conteúdos de forma mais envolvente, estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico.

Além disso, oferecem aos professores meios inovadores de adaptar suas metodologias, atendendo às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Para Gómez (2015), não se trata apenas de dominar a leitura e a escrita tradicionais, mas também de desenvolver competências para transitar de maneira crítica e eficaz nesse universo digital.

Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita verbais.

Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo, compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica (Gómez, 2015, p. 21).

Dessa forma, a integração das tecnologias no ambiente escolar contribui significativamente para a formação de alunos mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Logo, de acordo com Carmo (2015), as tecnologias contribuem para a educação, por meio de diferentes instrumentos e ferramentas que possibilitam aos sujeitos aprender e se desenvolver cada vez mais.

Após essas reflexões iniciais, será apresentada a fundamentação teórica, seguida do percurso metodológico. Logo após, será apresentada a análise dos dados da pesquisa. Para finalizar, apresentam-se as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito educacional, é possível considerar que a tecnologia é tudo aquilo que é ou já foi inovador, desde um desenho na pedra até uma escrita no papel. Isso inclui desde ferramentas simples, como projetores e quadros brancos interativos, até plataformas complexas de aprendizado *online*, como ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos educacionais. Esses instrumentos são tecnologias projetadas para facilitar a transmissão de conhecimento e a interação entre alunos e professores, promovendo um aprendizado mais eficaz.

Dessa forma, de acordo com Carmo (2015), podemos inferir que a tecnologia, de modo geral, pode ser considerada como tudo aquilo que o homem cria e/ou utiliza para atender às suas necessidades. Pensando assim, podemos entender que, em diferentes épocas da humanidade, existiram formas diferentes de tecnologia: o homem, utilizando o conhecimento para construção de coisas úteis como o fogo, a roda, a escrita, outros meios de comunicação e, até mesmo, os meios de

transportes que foram se aperfeiçoando ao longo dos anos, vem utilizando a tecnologia até chegarmos ao estágio atual de desenvolvimento tecnológico, a qual é possível denominar de “era digital” (Tarja, 2008).

Assim sendo, observa-se que as tecnologias educacionais continuam a transformar a educação, adaptando-a às necessidades contemporâneas e ampliando as oportunidades de aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, em consonância com Tarja (2008, p. 190) compreendemos que

Com a Era Digital, as escolas possuem à sua disposição mais um recurso para proporcionar novas formas de aprender. Giz, livro-texto, televisão, slides, transparências e todos os outros recursos analógicos ganham como parceiros os novos instrumentos digitais, como softwares de exercitação e simulação, jogos, cursos de hipermídia, fóruns digitais, WWW, lista de discussão, comunidades virtuais, ambientes de aprendizagem. Novas formas de aprender são estimuladas em ambientes binários, aprendizados podem ocorrer com o auxílio de computadores e redes digitais.

Logo, os benefícios das tecnologias na educação são diversos e significativos. Primeiramente, elas oferecem acesso a uma quantidade vasta de informações e recursos que antes não estariam disponíveis. A integração de vídeos, simulações e atividades interativas pode enriquecer a experiência de aprendizagem e ajudar na compreensão de conceitos complexos. Além disso, as tecnologias digitais permitem uma personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos por meio de *softwares* adaptativos e recursos educacionais diferenciados. O uso de tecnologias também pode promover a colaboração e o aprendizado ativo, por meio de ferramentas como fóruns de discussão e trabalhos em grupo *online*.

Na atualidade, há uma série de políticas públicas e programas voltados para a inclusão digital de professores e alunos, além de existir uma indústria de materiais tecnológicos para a educação: são softwares educativos, coleções de livros e vídeos digitais nas diversas áreas, plataformas online, aplicativos para móveis, entre outros. Fora tudo isso, ainda há uma série de produções acadêmicas voltadas para a pesquisa sobre as TICs na educação, milhares de livros e manuais publicados, blogs e sites sobre as tecnologias na educação (Carmo, 2015, p.18).

Atualmente, há vários exemplos de tecnologias digitais aplicadas à educação, como o Google Classroom e o Khan Academy, que proporcionam acesso a materiais educativos e interação entre professores e alunos. *Softwares* de realidade aumentada, como o *Google Expeditions*, oferecem experiências imersivas que podem complementar e enriquecer a aprendizagem tradicional. Além disso, plataformas de videoconferência, como o *Zoom*, tornaram-se indispensáveis para o ensino remoto. Nessa direção, é possível observar que

[...] as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos (Serafim; Souza, 2011, p. 22).

Sob essa ótica, surge a oportunidade para que professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ênfase deste artigo) possam repensar as bases de suas práticas diárias, acessar e se apropriar dos conhecimentos necessários para utilizar a produção de recursos digitais em sala de aula ou em outras interfaces nos diferentes componentes curriculares, visando o desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, é válido ressaltar que as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como ferramentas auxiliares, mas também como parceiras nos processos de ensino-aprendizagem, possibilitando experiências de construção coletiva do conhecimento. Dias (2019) chama atenção para a necessidade de superar uma visão meramente tecnicista e consumista do uso das tecnologias, reconhecendo nelas potenciais colaboradores no desenvolvimento humano. A autora destaca que, quando inseridas de forma crítica e integrada ao contexto educacional, as tecnologias digitais promovem aprendizagens significativas, ampliam a cooperação e favorecem a interdependência, essenciais para a formação de sujeitos mais autônomos e capazes de exercer sua liberdade de escolha.

Assim, observa-se que, para além do acesso aos conteúdos e da inovação nos métodos, as tecnologias digitais podem contribuir para a transformação da própria concepção de educação, rompendo com práticas fragmentadas e fomentando uma educação mais conectada às demandas sociais, culturais e humanas contemporâneas. Essa compreensão reforça o papel primordial da escola e dos professores em ressignificar o uso das tecnologias, potencializando-as não apenas como meios didáticos, mas como instrumentos de desenvolvimento humano e social.

Portanto, as tecnologias digitais representam uma evolução significativa no campo da educação, oferecendo novas formas de ensino-aprendizagem que são mais interativas e personalizadas. Desde a sua definição abrangente de ferramentas e métodos tecnológicos até os benefícios tangíveis como o acesso ampliado a recursos e a personalização do ensino, até exemplos práticos como plataformas de *e-learning* e *softwares* educacionais. Assim, é evidente que as tecnologias educacionais desempenham um papel importante na modernização e melhoria dos processos educativos. O contínuo desenvolvimento e integração dessas tecnologias prometem expandir ainda mais as possibilidades de ensino e aprendizagem no futuro. Fica evidente que a integração dessas tecnologias no ambiente educacional não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os alunos para os desafios do futuro.

Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Estágio Supervisionado I, desenvolvido no Curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional de uma universidade localizada no Vale do Itajaí (SC), foi realizado em novembro de 2024, em uma escola pública municipal situada na mesma cidade da instituição. Nesse período, foram desenvolvidas atividades em um ambiente que se destacou pela infraestrutura tecnológica, contando com *chromebooks* e recursos multimídia, como televisão e projetor, que favoreceram a integração de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O estágio envolveu um total de dez encontros, sendo cinco dias destinados à observação das aulas desenvolvidas pela professora regente da turma e cinco dias de aplicação de aulas com práticas pedagógicas mediadas pelo uso da tecnologia, desenvolvidas pelos estagiários.

Assim sendo, durante esse período, os dois primeiros autores deste estudo, sob a supervisão da terceira autora, realizaram atividades na instituição escolar, somando 20 horas de observação com a professora regente, 20 horas dedicadas à aplicação das atividades elaboradas pelos estagiários e 16 horas voltadas para a análise de documentos. Este artigo dará destaque às 20 horas de aplicação de atividades, realizadas ao longo de cinco dias com uma turma do 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no turno matutino. Elucida-se que a turma era composta por 24 alunos com idades entre 10 e 11 anos, característica típica do 5.º ano do Ensino Fundamental. Essa faixa etária corresponde a uma fase marcada pelo fortalecimento das relações sociais e pelo desenvolvimento das habilidades de colaboração, aspectos diretamente relacionados ao foco desta pesquisa.

Essas aulas foram construídas por meio de 20 planos de aula elaborados de forma colaborativa, que contemplavam diferentes componentes curriculares, como Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. O acompanhamento foi feito sob a supervisão da professora orientadora responsável, que contribuiu com sugestões e reflexões, enriquecendo a experiência e destacando a importância do planejamento pedagógico alinhado às necessidades dos alunos e às competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Essa vivência permitiu aos acadêmicos uma compreensão mais profunda do ambiente escolar e dos desafios enfrentados na prática docente, além de promover um aprendizado significativo e integrado articulado às tecnologias educacionais.

Nesse sentido, destaca-se que a pesquisa realizada durante o Estágio Supervisionado I adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método de “pesquisa-ação”, compreendido como um caminho investigativo que busca alcançar compreensões mais profundas acerca dos fenômenos educacionais em contextos reais e específicos. Trata-se de uma perspectiva que não se limita à simples descrição da realidade observada, mas que procura transformá-la por meio da intervenção planejada, acompanhada de constante reflexão crítica.

De acordo com Thiollent (1986), para o cumprimento de seus objetivos, a pesquisa-ação deve ser entendida como um processo que se materializa em ações cuidadosamente planejadas, organizadas e registradas, de modo a possibilitar análises posteriores, deliberações fundamentadas e avaliações sistemáticas. Thiollent (1986) enfatiza que a essência dessa metodologia está justamente na articulação entre ação e reflexão, o que permite não apenas compreender, mas também intervir e propor alternativas para os desafios identificados.

Essa abordagem se mostra especialmente valiosa no contexto educacional, pois possibilita uma imersão concreta na prática docente e nas interações que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, abre-se espaço para reconhecer as necessidades dos alunos, observar as dificuldades enfrentadas pelos professores, identificar potencialidades de aprendizagem e construir estratégias de ensino mais adequadas. Em outras palavras, a pesquisa-ação promove uma relação dialética entre teoria e prática, permitindo que os estagiários se desenvolvam como sujeitos críticos, capazes de analisar, compreender e propor transformações significativas no processo educativo.

No decorrer do estágio supervisionado I, pôde-se observar que o ato de "pesquisa-ação" se reflete na interação constante entre teoria e prática, na reflexão crítica sobre as experiências vividas e na busca por ações que favoreçam um aprendizado significativo. Por meio dessa imersão, foram registradas, no diário de bordo dos estagiários, informações provenientes das vivências experienciadas no momento em que aplicavam os planos de aula desenvolvidos.

Nessa direção, os dados obtidos durante o estágio foram analisados mediante a análise de conteúdo de Bardin (2016). Essa metodologia permite uma interpretação aprofundada das experiências vivenciadas, o que possibilitou identificar, por meio dos registros realizados no diário de bordo, as categorias que emergiram das interações e atividades pedagógicas desenvolvidas com os estudantes em sala de aula.

Na sequência, no Quadro 1, apresenta-se a síntese das atividades desenvolvidas pelos estagiários durante o Estágio Supervisionado I:

Quadro 1 – Síntese das atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado I

Dia	Componente curricular	Tema da aula	Recursos digitais utilizados	Estratégias metodológicas
1.º	Língua Portuguesa	Modos verbais (indicativo e subjuntivo) – Criação de tirinhas	Canva, Google Docs	Aula expositiva dialogada, seguida de produção criativa em duplas; uso de recurso digital para elaboração das tirinhas.
2.º	Geografia	Regiões Norte e Nordeste do Brasil	Google Earth	Pesquisa guiada e exploração interativa do território brasileiro com uso de mapas digitais.
3.º	História	Constituição de 1891 – Criação de tabuleiro digital	YouTube e Canva	Exposição teórica breve, vídeo explicativo e atividade em grupo com elaboração de jogo temático.
4.º	Ciências	Sistema Solar – Criação de slides	Google Slides	Pesquisa orientada em grupos e produção de slides com apresentação oral dos resultados.
5.º	Matemática	Frações equivalentes – Atividade visual e quiz	Canva e Kahoot	Aula interativa com vídeo explicativo, criação de representações visuais e quiz gamificado para revisão.

Fonte: arquivo pessoal dos acadêmicos, 2024.

Conforme apresentado no Quadro 1, as práticas contemplaram diferentes componentes curriculares da BNCC (Brasil, 2018) e promoveram aprendizagens integradas mediadas pelas tecnologias digitais, reforçando o papel das tecnologias na socialização e no desenvolvimento colaborativo dos alunos.

Assim, por meio da análise das narrativas dessas experiências, percorridas no diário de bordo, foi possível selecionar as seguintes categorias: i) o desenvolvimento social por meio do trabalho em equipe; ii) o desenvolvimento social por meio da mediação do professor; iii) o desenvolvimento social por meio da inclusão.

Na sequência, apresenta-se a análise de dados deste artigo, com as categorias emergentes que surgiram das narrativas presentes no diário de bordo dos estagiários.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base na leitura minuciosa das narrativas presentes no diário de bordo, foram elencadas as seguintes categorias de análise: **i) o desenvolvimento social por meio do trabalho em equipe; ii) o desenvolvimento social por meio da mediação do professor; iii) o desenvolvimento social por meio da inclusão.** Entende-se que essas categorias são essenciais para compreender como as interações sociais influenciam o processo de aprendizagem dos estudantes; promovem a colaboração entre eles; facilitam a mediação do professor como agente de transformação; e favorecem a inclusão, na medida em que garantem um ambiente de aprendizagem mais participativo para todos.

Nesse sentido, com relação à categoria indiciária: **i) o desenvolvimento social por meio do trabalho em equipe** verificou-se que esse aspecto foi um dos mais evidenciados durante as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado, destacando-se pela intensidade com que se manifestou e pelo impacto positivo nas aprendizagens dos estudantes. A análise dos registros permitiu constatar que, por meio da colaboração entre os alunos, foi possível observar o fortalecimento das habilidades de comunicação, a troca constante de conhecimentos e a consolidação de um processo de construção coletiva do aprendizado.

As atividades propostas em grupos revelaram-se como espaços privilegiados de interação, por meio das quais os estudantes puderam exercitar a cooperação, o diálogo e a corresponsabilidade. Essas experiências possibilitaram não apenas o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também de aspectos socioemocionais fundamentais, como a empatia, a escuta respeitosa e a valorização das ideias dos colegas. O trabalho em equipe estimulou a participação ativa de todos, ao mesmo tempo, promoveu a divisão de tarefas e responsabilidades de maneira equitativa, o que resultou em maior engajamento e senso de pertencimento ao grupo. Como afirmam Riccardi *et al.* (2009, p. 3), “a competição e o individualismo dão lugar a posturas mais cooperativas, responsáveis e participativas”, o que evidencia o papel formativo do trabalho em equipe na constituição de sujeitos colaborativos.

Por conseguinte, destacam os acadêmicos em seu diário de bordo:

Durante as dinâmicas de grupo, os alunos foram incentivados a compartilhar responsabilidades e a desenvolver habilidades de cooperação, respeitando as opiniões dos colegas e encontrando soluções conjuntas para os desafios propostos. Um exemplo marcante foi a criação de um tabuleiro digital no Canva, onde os alunos foram divididos em pequenos grupos, e cada um teve um papel específico na elaboração do material. Essa experiência foi essencial para desenvolver o engajamento, a criatividade e a autonomia na aprendizagem (Diário de Bordo dos acadêmicos, 2024).

Essa vivência evidencia como o uso de ferramentas digitais, aliado ao trabalho colaborativo, potencializa não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e de protagonismo estudantil. Como afirmam os próprios acadêmicos: “*ao se envolverem ativamente*

na construção do tabuleiro digital, os alunos não apenas aprenderam, mas se reconhecem como parte fundamental do processo educativo” (Diário de Bordo dos acadêmicos, 2024). Além disso, Gramigna (2002, apud Riccardi et al., 2009) reforça que para trabalhar em equipe, mais do que o conhecimento e as habilidades, o indivíduo deve desenvolver atitudes, como sensibilidade interpessoal, flexibilidade e compromisso com os resultados.

Por conseguinte, de acordo com os registros dos acadêmicos:

[...] a produção de cartazes sobre temas específicos e a resolução de problemas matemáticos em duplas mostraram-se fundamentais para a construção do senso de coletividade. A interação entre os alunos também foi fortalecida por meio de debates e apresentações de trabalhos, criando um ambiente de aprendizado colaborativo e significativo (Diário de Bordo dos acadêmicos, 2024).

Essas atividades, em sua diversidade, demonstram como o uso de estratégias participativas e integradoras fortalece o espírito de coletividade, o senso de corresponsabilidade e o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem. Ao colaborar, trocar experiências e assumir diferentes papéis dentro dos grupos, os estudantes tornam-se mais ativos e conscientes de sua função no espaço escolar, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais democrático, dinâmico e coletivo, no qual o conhecimento é compartilhado e o aprendizado é entendido como uma experiência conjunta. Nesse sentido, como lembram Behar et al. (2005, apud Riccardi et al., 2009, p. 6), a construção coletiva precisa ser “marcada na cooperação e respeito pela opinião contrária”, transformando o resultado em um todo complementar, fruto de múltiplas trocas.

Diante do exposto, torna-se evidente que o trabalho em equipe, associado ao uso de recursos digitais e estratégias colaborativas, representa uma dimensão essencial para a formação dos estudantes, pois articula aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais em um mesmo processo educativo. As experiências relatadas nos diários de bordo e vivenciadas no Estágio Supervisionado evidenciam que a cooperação, a corresponsabilidade e a participação ativa dos alunos não apenas fortalecem os vínculos coletivos, mas também potencializam o protagonismo estudantil, criando condições para que cada sujeito se reconheça como parte integrante da construção do conhecimento.

Essa constatação vai ao encontro das reflexões de Riccardi (2009), que destaca que a superação do individualismo abre espaço para atitudes mais participativas e cooperativas, reforçando que o verdadeiro aprendizado se consolida na interação. A autora também lembra, a partir de outros estudos, que o êxito do trabalho em equipe não depende apenas de habilidades técnicas, mas de atitudes como sensibilidade interpessoal, comprometimento e flexibilidade, dimensões claramente exercitadas nas práticas analisadas.

Ainda conforme Riccardi (2009), a construção coletiva deve ser sustentada pelo respeito às opiniões divergentes e pelo equilíbrio nas trocas, o que se expressou nos grupos de alunos que, ao utilizarem recursos digitais como o Canva, elaboraram materiais de forma compartilhada e corresponsável. Assim, constata-se que a integração entre teoria e prática se revela decisiva para a compreensão de que o trabalho em equipe, aliado às tecnologias digitais, não apenas amplia as possibilidades pedagógicas, mas contribui para a formação de sujeitos críticos, colaborativos e preparados para atuar em contextos educacionais e sociais marcados pela interdependência e pela necessidade de diálogo constante.

No que diz respeito à categoria indiciária: **ii) no desenvolvimento social por meio da mediação do professor** verificou-se que essa dimensão desempenhou papel essencial e decisivo na promoção do desenvolvimento social dos alunos. A mediação docente, como apontado nos registros dos estagiários, não se restringiu à função tradicional de transmitir conteúdos, mas assumiu um caráter formativo muito mais amplo, direcionado ao estímulo do pensamento crítico, da reflexão e da participação ativa dos educandos. Durante o estágio, foi possível observar que o professor mediador buscou constantemente criar um ambiente de ensino dinâmico, acolhedor e desafiador, incentivando os alunos a se expressarem, dialogarem e assumirem uma postura mais autônoma frente às aprendizagens.

Os relatos do diário de bordo evidenciam que a mediação contribuiu diretamente para que os estudantes compreendessem o conhecimento como construção coletiva e compartilhada, e não como mera recepção passiva de informações. Nesse sentido, os acadêmicos destacaram que:

Um exemplo dessa mediação ocorreu na aula sobre cidadania digital, onde incentivaram discussões sobre o uso responsável da tecnologia, levando os alunos a refletirem sobre a utilização das redes sociais e dos jogos eletrônicos em seu cotidiano. Essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, promovendo um debate produtivo sobre os desafios do mundo digital (Diário de Bordo dos acadêmicos, 2024).

Esse episódio ilustra como a mediação docente é capaz de ir além da dimensão técnica, alcançando aspectos éticos e sociais da formação. A postura do professor como mediador das interações em sala de aula contribuiu para que os estudantes desenvolvessem a capacidade de argumentar, de respeitar opiniões divergentes e de tomar consciência sobre sua atuação cidadã. Essa perspectiva dialoga com a concepção de Vygotsky (2003), segundo a qual o aprendizado humano ocorre em um processo de interação mediada, sendo o professor o agente que organiza o ambiente, provoca a reflexão e cria condições para que o estudante avance em sua zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, atenção, linguagem e pensamento abstrato, depende da mediação de instrumentos e signos, bem como da atuação de outros sujeitos mais experientes, entre os quais o professor desempenha papel indispensável.

Nessa mesma direção, Vigotski (2003, p. 76) observa que “o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando”. A mediação, portanto, não se reduz ao domínio de conteúdos, mas se estende à capacidade de articular saberes culturais e sociais para enriquecer a aprendizagem dos alunos, promovendo uma apropriação transformadora da cultura e, por conseguinte, do seu meio social.

A mediação também esteve presente na aplicação de metodologias ativas, especialmente no uso de ferramentas digitais que tornaram as aulas mais participativas e interativas. Os estagiários atuaram como facilitadores do aprendizado, orientando os alunos na realização de pesquisas, na resolução de problemas e no uso de recursos tecnológicos como *Google Earth* e *Kahoot*, de modo a aprofundar os conteúdos trabalhados. Esse processo revelou-se essencial para estimular maior autonomia intelectual e senso crítico nos estudantes, ampliando não apenas o repertório de conhecimentos, mas também sua capacidade de pensar de forma criativa e colaborativa.

Assim, compreende-se que a mediação do professor, seja na condução de debates, no incentivo ao protagonismo estudantil ou na exploração de recursos tecnológicos, constitui um dos pilares para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. Essa concepção, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2003), evidencia a centralidade do papel mediador do docente como agente que articula teoria e prática, estimula a criticidade, favorece aprendizagens mais significativas e possibilita que a escola se torne um espaço de apropriação cultural e humanização.

E, com relação à categoria indiciária: **iii) o desenvolvimento social por meio da inclusão** foi um elemento central nas práticas pedagógicas observadas durante o Estágio Supervisionado. Essa dimensão da experiência formativa revelou-se fundamental para compreender como o ambiente escolar pode se constituir em um espaço de respeito, acolhimento e valorização das diferenças. De acordo com os estagiários, a inclusão esteve presente em diferentes momentos, sendo planejada e vivenciada como um princípio orientador das ações pedagógicas. De acordo com os acadêmicos:

Diversas estratégias foram implementadas para garantir a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou necessidades específicas. Durante a Semana da Inclusão, uma palestra especial proporcionou reflexões sobre diversidade e resiliência, promovendo um debate importante entre os alunos (Diário de Bordo dos acadêmicos, 2024).

Essa perspectiva inclusiva também se tornou evidente em outras atividades descritas nos diários de bordo, nas quais os acadêmicos destacaram a relevância da escuta ativa e do respeito às singularidades dos estudantes. Foram relatados momentos em que a adaptação de materiais pedagógicos, a flexibilização de metodologias e o uso de recursos de acessibilidade, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), se mostraram indispensáveis para que todos pudessem participar com igualdade. Essas práticas não apenas favoreceram a aprendizagem, como também fortaleceram vínculos de empatia, colaboração e reconhecimento mútuo dentro da sala de aula.

Um dos momentos mais significativos desse evento foi a palestra ministrada por uma convidada com deficiência física, que compartilhou sua trajetória de superação; essa experiência foi crucial para incentivar a empatia e o respeito dentro do ambiente escolar, além de sensibilizar os alunos para a importância da inclusão. [...] Além disso, atividades como a adaptação de materiais didáticos e o uso de Libras em apresentações foram fundamentais para garantir a acessibilidade e promover um ambiente mais inclusivo. A participação ativa dos alunos nessas práticas reforçou a necessidade de criar espaços educativos que respeitem e valorizem a diversidade (Diário de Bordo dos acadêmicos, 2024).

Em consonância com Passerino e Montardo (2007), o conceito de inclusão pode ser compreendido como um processo inserido em uma sociedade mais ampla, cujo objetivo é atender às necessidades relacionadas à qualidade de vida, ao desenvolvimento humano, à autonomia econômica e à equidade de oportunidades e direitos para indivíduos e grupos que, em algum momento de suas vidas, se encontram em situação de desvantagem em relação a outros membros da sociedade. Esse processo, de natureza eminentemente social,

atravessa todas as dimensões da vida coletiva e é contínuo, embora não uniforme, na trajetória dos sujeitos, os quais podem ocupar posições diversas de inclusão ou exclusão, que podem ocorrer simultaneamente e, muitas vezes, não de forma definitiva ao longo de suas vidas.

Dessa forma, observa-se que a inclusão, enquanto prática pedagógica e princípio social, desempenha papel decisivo na promoção do desenvolvimento social e humano dos alunos. As experiências relatadas pelos estagiários evidenciam que estratégias que valorizam a diversidade, a acessibilidade e o respeito às singularidades não apenas potencializam a aprendizagem, mas também fortalecem a convivência colaborativa e empática no ambiente escolar. Assim, a escola se configura como um espaço transformador, capaz de promover equidade, autonomia e oportunidades iguais, reafirmando que a inclusão é um processo contínuo, dinâmico e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Por fim, elucida-se que a análise das narrativas presentes no diário de bordo revela que o desenvolvimento social dos alunos esteve fortemente relacionado às práticas pedagógicas observadas durante o estágio supervisionado. As categorias identificadas — **trabalho em equipe, mediação docente e inclusão** — não apenas evidenciam a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, como também reforçam o papel da escola como espaço de formação integral. As atividades colaborativas, as ações mediadas pelos professores e o compromisso com a inclusão demonstram que, quando há intencionalidade pedagógica e sensibilidade às necessidades dos estudantes, é possível promover uma educação mais democrática, participativa e significativa. Nesse contexto, os estagiários puderam vivenciar, na prática, os princípios de uma educação transformadora, voltada ao desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas, reafirmando a importância da formação docente comprometida com os valores de equidade, respeito e cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a importância do Estágio Supervisionado na formação docente, destacando a relevância das tecnologias digitais como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, visando à promoção do desenvolvimento social dos estudantes. Com base nas vivências relatadas e analisadas, foi possível perceber que a integração entre teoria e prática contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores, proporcionando experiências concretas que fortalecem suas habilidades pedagógicas e reflexivas.

Nessa direção, os resultados apontaram que o uso das tecnologias digitais no contexto escolar favorece não apenas a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento social dos alunos. A análise das interações registradas no diário de bordo dos estagiários evidenciou três categorias centrais: i) o desenvolvimento social por meio do trabalho em equipe, ii) o desenvolvimento social por meio da mediação do professor e iii) o desenvolvimento social por meio da inclusão. Tais categorias ressaltam como a dinâmica em sala de aula, mediada por recursos tecnológicos, pode estimular a cooperação, a autonomia e a inclusão, criando um ambiente educacional mais democrático e participativo.

O desenvolvimento social por meio do trabalho em equipe foi evidenciado por meio da realização de atividades colaborativas, que incentivaram os estudantes a interagir, compartilhar conhecimentos e resolver desafios conjuntamente. Esse processo mostrou-se essencial para o fortalecimento do senso de pertencimento e para o aprimoramento das habilidades comunicativas dos alunos.

A mediação do professor, por sua vez, se destacou como fator determinante para a aprendizagem significativa. O papel do docente como facilitador do conhecimento e incentivador do pensamento crítico se mostrou fundamental, especialmente ao utilizar metodologias ativas e ferramentas digitais que promovem a interação e a reflexão entre os estudantes.

Por fim, a inclusão se revelou um aspecto essencial na promoção de uma educação mais equitativa e acessível. A implementação de estratégias inclusivas, como adaptação de materiais e uso de Libras, reforçou a importância de um ambiente que respeite a diversidade e valorize as diferenças individuais.

Diante desta pesquisa, conclui-se que a inserção das tecnologias digitais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um caminho promissor para a modernização das práticas pedagógicas, desde que aliada a um planejamento reflexivo e à mediação do professor. Assim, espera-se que os resultados apresentados possam contribuir para futuras discussões e investigações sobre o impacto das tecnologias educacionais na aprendizagem e no desenvolvimento social dos estudantes. Os resultados apresentados reforçam a importância de integrar as tecnologias digitais aos estágios supervisionados, articulando teoria e prática na formação docente e promovendo o desenvolvimento social dos alunos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DIAS, Fernanda Aparecida Silva. Tecnologias digitais: implicações no desenvolvimento humano. **Unoesc & Ciência** - ACHS Joaçaba, v. 10, n. 1, p. 49-54, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/20216/12336>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

CARMO, Valéria Oliveira do. **Tecnologías Educativas**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015. E-book. ISBN 9788522123490. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123490/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PASSERINO, Lílíana Maria.; MONTARDO, Sandra Portella. Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. **Compós**. v. 8, p. 1-18, 2007. <https://doi.org/10.30962/ec.144>.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (Org.). **Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 19-50.

RICCARDI, Annie Lilian K, et al. O trabalho em equipe por meio de editor de texto coletivo. **Novas Tecnologias na Educação – UFRGS**, v. 7, n. 3, p. 1-11, 2009.

SERAFIM, Maria Lúcia.; SOUZA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUZA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TARJA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8. ed. São Paulo: Editora Érica, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.