

# EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E MÚLTIPLOS OLHARES:

Perspectivas Contemporâneas

Kellermann dos Santos  
Alessandra de Magalhães Ciaca



KELLERMANN DOS SANTOS  
ALESSANDRA DE MAGALHÃES CIACA  
(Org.)

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E  
MÚLTIPLOS OLHARES:  
Perspectivas Contemporâneas

EDITORA BONÊT  
2026

[www.editorabonet.com.br](http://www.editorabonet.com.br)  
[editorial@editorabonet.com.br](mailto:editorial@editorabonet.com.br)  
<https://www.instagram.com/editorabonet/>



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

Educação, inclusão e múltiplos olhares [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas / Kellermann dos Santos, Alessandra de Magalhães Ciaca (org.). -- Três Lagoas, MS : Editora Bonêt, 2026. -- (Coleção docência e seus desafios ; 6)

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-82701-11-5

1. Educação 2. Educação inclusiva 3. Inclusão  
4. Prática pedagógica I. Santos, Kellermann dos.  
II. Ciaca, Alessandra de Magalhães. III. Série.

26-354523.0

CDD-379.26

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI-



@editorabonet



*Acesse nosso site e saiba como publicar seu livro*



## Conselho Editorial

Prof. Dr. Adelino Francklin  
Profª. Dra. Adriene Sttéfane Silva  
Profª. Dra. Ana Paula Duarte  
Prof. Dr. Armindo Quillici Neto  
Prof. Dr. Edson de Sousa Brito  
Prof. Dr. Egberto Pereira dos Reis  
Prof. Ph.D Elias Rocha Gonçalves  
Prof. Dr. Camilo Lelis Jota Pereira  
Profª. Dra. Cintia Carginin Cavalheiro Ribas  
Profª. Ma. Isabella Capistrano  
Profª. Dra. Juliana Bulgarelli  
Profª. Dra. Monaliza Angélica Santana

<b>Editora Chefe</b>	Profª. Doutoranda Nayara Alves Silva Mendes Vilela de Sousa Brito
<b>Arte da capa</b>	Organizadores - Gerado por Gemini (Google) 2026.
<b>Diagramação</b>	Editora Bonêt
<b>Organizadores</b>	Kellermann dos Santos e Alessandra de Magalhães Ciaca
<b>Revisão final</b>	A revisão linguística e ortográfica, assim como o conteúdo publicado são de responsabilidade dos autores



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Bonêt pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos/as autores/as. A Editora Bonêt, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz processo de seleção de todos os manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

2026 by Editora Bonêt®  
Copyright © Editora Bonêt®  
Copyright do Texto © 2026 Os/As autores/as  
Copyright da Edição © 2026 Kellermann dos Santos e Alessandra de Magalhães Ciaca



## **SOBRE O/A ORGANIZADOR/A DESTE LIVRO**

### **Kellermann dos Santos**



Mestrando em Educação Inclusiva pela UNESP - Universidade Estadual Paulista (2025). Graduado em Letras pelo Centro Universitário Unimódulo (2007). Pedagogia pela Faculdade Paulista São José (FACDOT - 2011). Pós-Graduado em Formação Docente para atuação em EAD pela UNIDERP (2009). Pós-Graduado em Gestão Escolar, Metodologia nas Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental e em Psicopedagogia Clínica pela (FCE - 2013). Foi de (2011 a 2013) tutor nos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Braz Cubas. Tem ampla experiência desde 2005 na área de Língua Portuguesa, Inglesa, Literatura, Redação e Recuperação na aprendizagem, tendo atuado na rede estadual, municipal e privada de ensino. Foi de 2013 a 2018 Gestor Pedagógico e Docente do núcleo de Pós-Graduação da Faculdade Campos Elíseos e dos cursos preparatórios para concursos públicos docentes da Phoenix Educacional de Caraguatatuba/SP. É PEB I, séries iniciais, efetivo da rede municipal de educação de Caraguatatuba/SP. Foi Professor Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola da rede municipal de Educação de Caraguatatuba/SP. Tem ênfase em Educação, Formação de professores e Metodologia do Ensino. Possui o título honorífico de Comendador

### **Alessandra de Magalhães Ciaca**



Mestre em Ciências Ambientais (2016) pela UNICASTELO. Possui graduação em Geografia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2021) e Pedagogia - Faculdades Integradas Módulo (2002). É professor da Prefeitura Municipal da Estância Balneária de Caraguatatuba desde 1999. Foi coordenadora pedagógica por 14 anos em escola pública de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental I e II. Formadora de professores por 8 anos. Supervisionou e coordenou o setor de Apoio Pedagógico com orientação, implementação e formação na Secretaria Municipal de Educação de Caraguatatuba/SP. Tem experiência ampla na área de Educação, com ênfase em Didática e Coordenação Pedagógica. Atuou como formadora de currículo, BNCC, Educação Integral, Fluência Leitora, Alfabetização, Gestão e Avaliação da Aprendizagem para as redes municipais do Estado de São Paulo, por meio da SEDUC/SP e Undime/SP. Trabalha na gestão escolar em Caraguatatuba/SP.



## SUMÁRIO

<b>PRÉFACIO</b> .....	09
-----------------------	----

### **CAPÍTULO 01**

DA SUPLÊNCIA À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: avanços legais e limites da EJA e da educação de surdos no Brasil.....	10
--	----

**Alessandra de Magalhães Ciaca; Jefferson Magno Costa; Kellermann dos Santos.**

DOI - 10.29327/5845915.1-1

### **CAPÍTULO 02**

PSICOLOGIA ESCOLAR, PSICOMOTRICIDADE E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS ATRAVÉS DA MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR INFANTIL.....	25
---	----

**Larissa Padovani Cardoso; Fabiana Darc Miranda.**

DOI - 10.29327/5845915.1-2

### **CAPÍTULO 03**

LETRAMENTO DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	33
---	----

**Kellermann dos Santos; Sonia Carvalho Antonichen.**

DOI - 10.29327/5845915.1-3

### **CAPÍTULO 04**

SER E ESTAR EM MOVIMENTO: a repressão da expressão corporal e seus impactos no desenvolvimento de adolescentes neuroatípicos. ....	39
--	----

**Iago Barbosa Proto Nogueira; Fabiana Darc Miranda.**

DOI - 10.29327/5845915.1-4

### **CAPÍTULO 05**

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	49
--	----

**Kellermann dos Santos; Juseti Lorinda Rossi Fonseca.**

DOI - 10.29327/5845915.1-5

### **CAPÍTULO 06**

EPIGENÉTICA E TDAH: repensando a etiologia dos transtornos mentais na clínica psicológica.....	58
--	----

**Liliana Barbosa Bruno; Fabiana Darc Miranda.**

DOI - 10.29327/5845915.1-6

### **CAPÍTULO 07**

A DIVERSIDADE NA ESCOLA E OS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	65
--	----

**Kellermann dos Santos; Aline Camelo de Oliveira.**

DOI - 10.29327/5845915.1-7



## CAPÍTULO 08

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR.....76

**Maria José dos Santos Vertuan.**

DOI - 10.29327/5845915.1-8

## CAPÍTULO 09

REVISÃO DE LITERATURA: Uso da linguagem R para inovar no ensino e aprendizado dos conteúdos de estatística.....83

**Agnaldo Alves Xavier.**

DOI - 10.29327/5845915.1-9

## CAPÍTULO 10

DO ACESSO À PERMANÊNCIA: o estudante com TEA na graduação em Enfermagem e os desafios da formação inclusiva.....97

**Giovanna de Oliveira Libório Dourado; Maria Silvanna da Costa Araújo; Bárbara Carlyne Cunha Bezerra; Jônatas de Oliveira Libório Dourado; Mateus da Cunha Moraes; Nayra da Costa e Silva Rego; Ana Maria Pereira Lopes de Oliveira.**

DOI - 10.29327/5845915.1-10

## CAPÍTULO 11

A IMPLEMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: Do estudo de caso ao Projeto Político-Pedagógico.....114

**Rosimar Serena Siqueira Esquinsani; Wylana Cristina Alves de Souza; Viviane Fátima Lima do Prado.**

DOI - 10.29327/5845915.1-11

## CAPÍTULO 12

JOGOS ELETRÔNICOS: ferramenta auxiliar no desenvolvimento da criança com TDAH.....128

**Eduardo Gomes Onofre; Francisco Fábio de Moura Menezes; Luciana Maria de Souza Macêdo; José Simão de Oliveira Neto.**

DOI - 10.29327/5845915.1-12

## CAPÍTULO 13

REGULAÇÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS AUTISTAS.....142

**Giovanna de Oliveira Libório Dourado; Jônatas de Oliveira Libório Dourado; Mateus da Cunha Moraes; Nayra da Costa e Silva Rego; Ana Maria Pereira Lopes de Oliveira; Mara Jordana Magalhães Costa; Paula gardênia Campelo dos Santos; Gustavo Pereira da Silva; Hygor Melo de Sena; Rodolfo Matheus Lopes Passos.**

DOI - 10.29327/5845915.1-13

## CAPÍTULO 14

O OLHAR INFANTO-JUVENIL NO CINEMA: Linguagem, Identidade e os Impactos da Normatividade.....160

**Vanderleia Barbosa da Silva Spanholi; Taísa Carneiro Nunes; Damillys Gabriele dos Santos; Hygor Pereira de Sousa; Edson de Sousa Brito.**

DOI - 10.29327/5845915.1-14



## **CAPÍTULO 15**

ORGANIZAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL: mediação como categoria do trabalho.....175

**Evelin Reis Castro.**

DOI - 10.29327/5845915.1-15

## **CAPÍTULO 16**

INCLUSÃO DIGITAL, DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.....186

**Gabryella Malveiras Correa.**

DOI - 10.29327/5845915.1-16

## **CAPÍTULO 17**

PROTEÇÃO JURÍDICA DAS PESSOAS REFUGIADAS NO BRASIL: EVOLUÇÃO NORMATIVA, GARANTIAS CONSTITUCIONAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....199

**Gabryella Malveiras Correa.**

DOI - 10.29327/5845915.1-17



## PRÉFACIO

A educação contemporânea se configura como um campo dinâmico, atravessado por múltiplas vozes, experiências e desafios que exigem, cada vez mais, uma postura crítica, sensível e comprometida com a transformação social. Nesse cenário, a inclusão emerge não apenas como um princípio legal ou político, mas como um compromisso ético com a valorização das diferenças e a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e humanizadoras.

A obra *Educação, Inclusão e Múltiplos Olhares: Perspectivas Contemporâneas* nasce da necessidade de ampliar o debate acerca das práticas inclusivas no contexto educacional, reunindo reflexões que dialogam com diferentes realidades, saberes e experiências. Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará contribuições que abordam a inclusão sob diversas perspectivas, convergindo e contemplando aspectos pedagógicos, sociais, culturais e afetivos que permeiam o cotidiano escolar.

Mais do que elucidar conceitos, este livro convida à reflexão e à ação. Ele estimula o leitor a repensar práticas, desconstruir paradigmas e reconhecer que a inclusão se concretiza no cotidiano, nas relações e nas escolhas que fazemos enquanto educadores, gestores e sociedade. Cada texto aqui presente revela o compromisso com uma educação que respeita as singularidades e promove o desenvolvimento integral e com equidade para os estudantes.

Assim, esta obra se constitui como um espaço de diálogo e construção coletiva, amplia os saberes com os diferentes olhares que se encontram para fortalecer uma educação mais justa, democrática e inclusiva. Que a leitura deste livro inspire novas práticas, fomente debates e maximize contribua para a construção de caminhos possíveis rumo a uma educação verdadeiramente para todos.

### **Organizadores**

Kellermann dos Santos  
Alessandra de Magalhães Ciaca



# CAPÍTULO 01

## DA SUPLÊNCIA À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: Avanços legais e limites da EJA e da educação de surdos no Brasil.

**Alessandra de Magalhães Ciaca<sup>1</sup>**  
Universidade Brasil - UNIVBRASIL  
<http://lattes.cnpq.br/7848204901432798>  
[alessandra2011@yahoo.com.br](mailto:alessandra2011@yahoo.com.br)

**Jefferson Magno Costa<sup>2</sup>**  
Faculdade Campos Elíseos – FCE  
<http://lattes.cnpq.br/6870835988030595>  
E-mail: [jeffmagno@hotmail.com](mailto:jeffmagno@hotmail.com)

**Kellermann dos Santos<sup>3</sup>**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>  
[kellermann.santos@unesp.br](mailto:kellermann.santos@unesp.br)

**DOI - 10.29327/5845915.1-1**

### Resumo

O presente trabalho analisa, sob um recorte histórico compreendido entre as décadas de 1980 a 2000, as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao ensino de Libras no Brasil, evidenciando seus avanços, limites e contradições. Parte-se da compreensão de que a EJA historicamente foi marcada por práticas assistencialistas e pela descontinuidade de programas governamentais, o que comprometeu a erradicação do analfabetismo e a consolidação de uma política educacional permanente. A pesquisa, de caráter exploratório e fundamentada em revisão bibliográfica e documental, destaca o papel da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 como marcos legais que asseguraram o direito à escolarização de jovens e adultos fora da idade regular. Sob a perspectiva teórica de Paulo Freire, discute-se a alfabetização como prática libertadora, capaz de promover consciência crítica e emancipação social, contrapondo-se à educação bancária e tecnicista. O estudo também aborda a trajetória da educação de surdos, desde a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos até o reconhecimento legal da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005. Conclui-se que, embora haja avanços legais significativos, persistem desafios estruturais, como a evasão, a precarização da oferta e a insuficiência de investimentos, evidenciando a necessidade de políticas públicas contínuas e comprometidas com a inclusão social e educacional.

**Palavras-Chave:** EJA; Libras; Políticas Públicas; Educação Inclusiva.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Ambientais

<sup>2</sup> Especialista em Libras

<sup>3</sup> Mestrando em Educação Inclusiva - UNESP



## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino voltada àqueles que não conseguiram alfabetizar-se, ou deixaram por quaisquer motivos a escola não concluindo, portanto, o ensino básico em período regular de ensino. As propostas direcionadas ao analfabeto no Brasil se originam com um viés assistencialista, populista, inviabilizando através das políticas públicas implantadas, a reinserção social para essa classe marginalizada deixada à margem da ignorância em razão do analfabetismo.

A partir do desenvolvimento industrial no século XX, inicia um processo lento, mas crescente de valorização dessa modalidade, afirma Cunha (1999) e com a constituição de 1934 surge o Plano Nacional de Educação que aponta pela primeira vez como dever do estado prover à Educação de Jovens e Adultos um ensino gratuito, de qualidade e de frequência obrigatória para os adultos.

Já em 1940, várias iniciativas contribuíram para a modalidade através da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP e logo com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas - INEP iniciou-se as propostas voltadas para o ensino supletivo e a Campanha para Educação de Jovens e Adultos não escolarizados, entre outras ações.

Nesse mesmo período, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (1944) entre outras organizações internacionais reconhecem o esforço brasileiro para programas de erradicação do analfabetismo desenvolvidos, implantados no Brasil. Em 1946, com o governo do então presidente Gaspar Dutra (1946-1951), com o final do Estado Novo e com a promulgação da quinta Constituição Federal, congregando princípios liberais e conservadores assegura o predomínio de uma república federativa presidencialista, promove a abertura para o voto secreto aos maiores de 18 anos de idade, excluindo os militares, analfabetos e religiosos. A partir desse processo de deslocamento rural para grandes centros, percebeu-se a necessidade de uma mão de obra qualificada e alfabetizada, reacendendo as discussões para políticas públicas eficazes para a erradicação do analfabetismo e inserção para o mercado de trabalho.

Uma campanha promovida pelo MEC em 1947, intitulada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA proporciona duas grandes frentes de atuação dentro de um plano de ação extensiva. O primeiro, voltado para o recrutamento de uma frente de trabalho, já o segundo, direcionado para a capacitação profissional e atuação junto à comunidade, que tinha não somente como objetivos o processo de alfabetização, mas o aprofundamento do trabalho educativo. Essas campanhas atuaram tanto no meio rural como urbano.

Na década de 50 vetava-se o voto ao adulto analfabeto e a Alfabetização de Jovens e Adultos torna-se um artifício poderoso em que o analfabeto, poderia se tornar eleitor em potencial.



A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNA nos anos 50 foi um marco nas discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois entendia-se que a alfabetização por si só como ação era suficiente, devendo priorizar a educação de crianças, entretanto extinguiu-se em 1963. Em 1952, criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER que inicialmente era integrada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA.

Em 1958, acontece o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos e vários itens como: partes físicas das escolas, suas precariedades, materiais didáticos desconformes e a própria qualificação dos docentes foram questionados. A partir desse congresso, reflexões sobre a efetividade de um programa que atendesse permanentemente a questão do analfabetismo de Jovens e Adultos, são levadas a mesa de discussão, surgindo o Plano Nacional de Alfabetização - PNAA, liderado por Paulo Freire.

Com o golpe Civil Militar de 1964, todos os movimentos de alfabetização, inclusive o PNAA foi extinto. Em virtude de escassez de recursos financeiros e pressões governamentais, o Movimento de Educação de Base - MEB e a grande maioria do sistema encerraram suas atividades no ano de 1966, sobrevivendo à duras penas através do vínculo estabelecido com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Ainda sob o regime militar, a década de 70 foi marcada pelo início do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, que tinha como proposta a erradicação do analfabetismo em um prazo estipulado de dez anos. O censo realizado após esse período registrou 25% de analfabetismo entre pessoas de quinze anos ou mais. Através desses dados, o programa passou por modificações convergindo para um plano de atuação mais efetivo. Em 1971, cria-se o ensino supletivo como importante marco para Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A década de 1980 foi tomada por importantes acontecimentos sócio-políticos, como o fim do processo ditatorial no Brasil e a redemocratização, nesse contexto no ano de 1985 entra em extinção o MOBRAF, sendo substituído pela FUNDAÇÃO EDUCAR.

É importante salientar que o processo de redemocratização favoreceu as atividades do ensino de jovens e adultos, pois com a nossa última Constituição Federal de 1988, a educação obrigatória e gratuita trouxe avanços significativos, principalmente para a EJA proporcionando o acesso à educação aos alunos que não tiveram o acesso na idade escolar.

No ano de 1990 a EJA perde espaço nas organizações governamentais e a Fundação Educar foi extinta e todos os seus colaboradores colocados à disposição do Estado que transferiu a responsabilidade para os estados e municípios. O Ministério da Educação (MEC) anuncia em 2003, no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006), a prioridade para a educação de jovens e adultos, criando a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo.



Diante das desigualdades educacional e sociais que foram marcadas historicamente em nosso país a EJA tem por objetivo conduzir o educando para uma consciência crítica e libertadora que não é uma tarefa fácil. Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire nos leva a reflexão de como o educador, poderá contribuir para uma sociedade menos opressora e dominadora, em que a miséria intelectual não ganhe terreno para o aumento de vítimas sociais, em razão do analfabetismo.

“Dizer que os homens são pessoas, e como pessoas são livres e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa”. (1968, p. 36).

Para o autor, o argumento humanitário de que como sociedade, assumimos uma posição solidária para essa minoria e nada fazemos para transformar essa realidade é uma farsa. Tal postura nos coloca em uma posição exploratória frente à opressão, segregando jovens e adultos analfabetos tornando-os prisioneiros a margem da exclusão. O nosso processo educacional ao longo da história se efetivou em uma educação bancária, depositária do conhecimento, em que o oprimido aceita passivamente os conteúdos impostos. Para que haja a opressão, o opressor utiliza-se da prática de uma maneira subliminar negando ao oprimido à reflexão, ocultando a realidade, controlando assim, o pensamento crítico dos analfabetos em detrimento à opressão. O educador como incentivador para a construção do conhecimento deverá ter a sensibilidade para considerar os conhecimentos de vida dos educandos ao longo de sua trajetória, para a realização de um processo ensino aprendizagem que incite os alunos ao universo do questionamento, promovendo descobertas que viabilizem a gênese de um posicionamento político, crítico não instituído. Como Freire nos diz em *Pedagogia da Autonomia*:

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição, de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 23).

O educador deverá valorizar os conhecimentos prévios de vida dos educandos no exercício da construção do conhecimento, em que a troca das informações seja constante. Com essa prática, educador e educando exercitam a cidadania como protagonistas produtores de cultura.

Esse círculo de cultura irá aguçar e promover as discussões e anseios pelo conhecimento dos educandos, proporcionado ao educador uma constante renovação metodológica de ensino e aprimoramento profissional para que possa construir gradativamente com os seus alunos um posicionamento crítico das questões sociais que o cercam, encurtando distâncias desta minoria que não teve por inúmeros motivos o acesso ao ensino em período regular, da miséria intelectual,



depositada durante a sua existência, segregando-os em um cárcere político social. Tal práxis deverá possuir uma educação libertadora dialógica, baseada no diálogo entre educadores e educandos, uma vez que a cada troca de informações e experiências discutidas, vivenciadas entre as partes, será um degrau alcançado para reflexões acerca da criticidade. Alfabetizando-se, jovens e adultos, adquirem uma nova visão de mundo através da leitura:

O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvida na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade. (Freire, 1982, p 48).

A leitura irá possibilitar uma visão antes despercebida pelo oprimido através da não alfabetização e letramento, bem como novos conceitos e visão de mundo negado a essa minoria. Pela leitura e entendimento das palavras, o educando irá construir significantes e significados, inserindo-o em um novo contexto social, aumentando sua visão de homem em relação ao mundo que o rodeia, contextualizando-o e inserindo-o como sujeito social e tornando-o visual para uma sociedade excludente. Que o ato de alfabetizar-se, ler, não seja mecanicista no que diz respeito à manipulação das palavras, mas aprender a ter uma leitura de mundo na compreensão do seu contexto, em uma dialética entre linguagem e realidade. Que a leitura por educandos e educadores não seja arbitrária e aleatória. Deverá ser uma leitura séria e com conteúdos que interessem e proporcionem uma discussão produtiva e crítica em relação às questões sociais no qual o jovem e adulto possa evoluir para um processo de ensino aprendizagem de qualidade, em que possa reescrever e ser autor da sua própria história.

Ao longo da história, políticas públicas destinadas à alfabetização de jovens e adultos surgiram e foram desmanteladas, seja pelas trocas de governos, ou pela não continuidade dos programas para erradicação do analfabetismo.

As políticas públicas para o segmento desprezaram erros e acertos em propostas anteriores, inviabilizando o preenchimento das lacunas sociais para a inclusão dessa minoria marginalizada pelo analfabetismo, inserindo o segmento em um contexto de suplência, ou seja, suprir uma necessidade que atendesse especificamente o mercado de trabalho.

Os trabalhadores na fábrica são geralmente analfabetos, sem conhecimento e intimidade com a máquina, conduz a ideia de Gadotti (1995), logo a suplência como processo educacional, não contribuía efetivamente para uma criticidade política libertadora, necessária para que o jovem ou o adulto analfabeto, pudesse efetivamente constituir-se como protagonista e autor da sua própria



história. A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96, é assegurado ao jovem e adulto através do seu artigo 37, § 1º: *A educação de jovens e adultos* será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão *gratuitamente aos jovens e aos adultos*, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino complexa que transcende o processo educacional. “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria”, Brasil (1996). Embora seja assegurado o direito ao jovem e ao adulto que não concluiu os estudos em período regular de ensino o ingresso ou a retomada aos bancos escolares, mantem-se significativo o percentual de jovens e adultos analfabetos segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad. Em 2013 o Brasil registrou 12,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. Essa soma supera a população da cidade de São Paulo (11,8 milhões) e representa 8,3% da população do país.

A década de 1990 foi marcada por importantes mudanças, principalmente no campo político. Fernando Collor de Mello é eleito presidente pelo voto direto com um percentual de 53% dos votos. A sua campanha eleitoral foi marcada ao enfatizar a corrupção pelo seu antecessor José Sarney (1985 – 1990) e pelos altos índices inflacionários da economia que giravam em torno de 85%. Para a Educação a década de 1990, traz um marco relevante com a promulgação da nova LDB 9.394/96, apresentando um novo paradigma entre a dicotomia ensino e educação.

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação. (Soares, 2002, p. 12).

Ser produtor de cultura, participar ativo e politicamente da sociedade em que vive torna o jovem e o adulto outrora analfabeto um indivíduo ativo, protagonista da sua própria história. Educar é acima de tudo um ato político pedagógico (Freire, 1987). Com o conceito de política, Freire nos traz à reflexão para um processo educacional, crítico em que o conceito Educação, se propõe a mudanças preparando o Jovem e Adulto para a vida.



## Desenvolvimento

Num breve histórico da Educação de Libras no Brasil surge em 26 de setembro de 1857 a convite do Imperador D. Pedro II foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, atual INES pelo professor E. Huet de nacionalidade Francesa e surdo. Encontramos nesse ano, a gênese da História da educação de surdos no Brasil. Os surdos eram educados por uma metodologia de linguagem, de escrita articulada e oral, bem como trabalhavam o uso da datilografia e sinalização, ou seja, o emprego dos sinais.

O curso abrangia os dois gêneros, compreendendo a faixa etária de sete a dezesseis anos de idade, com uma duração de seis anos. A disciplina intitulada de “Leitura sobre de Lábios”, era aplicada somente àqueles que dispunham de aptidões no desenvolvimento da oralidade. Esse era um trabalho que requeria uma pré-seleção em que se estabelecia uma prática diferenciada aos não oralizados.

Dessa maneira se estabeleceu os primórdios do contato com os surdos com a Língua de Sinais Francesa, trazida e implantada por E. Huet no Brasil. Naquela época, os trabalhos pedagógicos eram desenvolvidos pelos ouvintes, uma vez que não existia especialistas na Língua de Sinais como possuímos na atualidade. O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES que conhecemos atualmente sediado na cidade do Rio de Janeiro/RJ, era a única referência de instituição educacional que atendia os Surdos, denominado Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Por essa razão, era a única referência para os surdos em que os profissionais da área médica encaminhavam seus pacientes permanecendo, portanto, por longas datas como referência em nível nacional.

Diante disso o INES é considerado até hoje como centro de referência para Surdos no Brasil, sendo fundado há mais de 160 anos com um legado extraordinário na inclusão dessa minoria. Com o passar dos anos e de sucessivos governos que não preservaram a memória do Instituto, a história da instituição, bem como grande parte do seu acervo foram perdidos, deixando uma lacuna irreparável, segundo (Rocha, 2010, p. 33) “... muito se perderam de fontes documentais matérias, por diversas razões que não cabem aqui serem discutidas.” Acrescenta ainda Moura: “um dos motivos que levaram à decadência do Instituto Nacional de Surdos-Mudos foi a intervenção do Estado nos métodos educativos para os alunos surdos”.

Ainda naquela época, era forte a posição dos educadores em relação ao processo ensino aprendizagem dos alunos. A oralidade era mantida a qualquer custo. Com essa metodologia, entendia-se que o Surdo pudesse desenvolver a linguagem. Os Surdos deveriam aprender a língua francesa, desconsiderando a sua condição ocasionando mais dor e sofrimento: “A **possibilidade** de existir um grupo com uma identidade linguística diferenciada, a uma cultura própria punha em



risco a própria questão da centralização e da identidade da França enquanto nação” (moura, 2000, p. 44).

Nasce, portanto, o decreto de nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Esse decreto proporciona uma ressignificação para uma realidade pouco atendida, que se propõe a difundir nas formações de educadores do Brasil um novo olhar a essa minoria a partir da qualificação e formação continuada para a atuação na educação básica, em razão dos altos índices de alunos Surdos que na maioria das vezes, são obrigados a se evadirem do ensino regular pela falta desse apoio linguístico. A Nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96 em seu inciso I, regulamenta:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Em 24 de abril de 2002, a Lei de nº 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Regulamentada pelo Decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.



Num recorte histórico-educacional brasileiro compreendido entre as décadas de 1980 a 2000 as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e do ensino de Libras ambas modalidades amparadas por lei, destinada àqueles que não puderam alfabetizar-se ou frequentar a escola em períodos regulares de ensino e para aqueles que não puderam ou estão longe de serem beneficiados com especialistas em Libras ficou legalmente garantida pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 e pela Resolução de N° CNE/CEB N° 1, de 05 de julho de 2000.

Conceber através do período histórico de 1980 a 2000, o trajeto de exclusão social e marginalização sofridos por essa classe, bem como apontar as conquistas do segmento para uma educação que apresente acima de tudo qualidade, promovendo o aluno à criticidade, como um indivíduo ativo e escritor da sua própria história.

Não se pode refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos sem relacioná-las diretamente à forma como a sociedade está estruturada. Os cursos de alfabetização de adultos existem exatamente pela falta objetiva de oportunidades educacionais que garantam às crianças o acesso à escola, bem como a sua permanência, haja vista os altos índices de evasão e repetência mensurados pelas estatísticas. (Pereira, Friedrich, Benite e Benite, 2010). Embora seja garantida e assegurada legalmente a educação para aqueles que não concluíram os estudos em período regular de ensino, a modalidade sofre preconceito perante a sociedade e continua estigmatizada como populista e assistencialista. Dessa maneira, as políticas públicas voltadas à modalidade marginalizam o educando dentro de um processo educacional, tratando com indiferença o jovem e o adulto em relação as suas necessidades educacionais de direito.

A busca pelo conhecimento em faixas etárias mais elevadas além de trazer uma autoestima para o indivíduo proporciona recolocação no mercado de trabalho. Para o analfabeto e àqueles que por razões diversas não puderam concluir os seus estudos em período escolar regular. A modalidade do ensino de jovens e adultos propicia uma nova realidade para essa minoria trazendo possíveis e reais perspectivas, sobretudo, no que diz respeito à qualidade de vida incluindo-os socialmente.

Para uma melhor compreensão do conceito de políticas públicas, faz-se necessário a sua definição. Primeiramente sob o aspecto etimológico da palavra: Política, do grego *politikó*, que é derivado de *pólis*, do latim, que assinala o que é público. Para uma segunda conceitualização o termo *política pública* se apresenta de uma maneira muito mais abrangente, relacionando-se a direta participação popular, do povo, nas discussões e decisões tomadas no território, Estado, ou seja, políticas públicas como sendo o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987).

O Estado implantando ações que atendam as necessidades de determinados segmentos da



sociedade, visando com estas ações, à diminuição dos contingentes de desigualdade, provocados pelo constante crescimento socioeconômico.

Em particular, podemos destacar o sistema educacional brasileiro, especificamente a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino carente de recursos materiais e humanos, que clama por intervenções eficazes, emergenciais, a fim de banir, erradicar definitivamente o analfabetismo no Brasil. Portanto segundo Souza (2003) políticas públicas define-se como sendo: “Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”, afirma Souza (2003, p. 13).

Políticas Públicas, enfim, constituem-se em ações e omissões do Estado no que diz respeito a implantações de ações em detrimento a desigualdades sociais e Políticas Públicas Educacionais, é tudo aquilo que se faz ou não em educação, ou seja, educação escolar, segundo (Oliveira, 2010) “Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”.

A década de 1980 foi marcada pela estagnação da economia, e pelo fim do processo ditatorial brasileiro (1964 – 1980). Se o cenário econômico não foi fortemente favorável para a economia brasileira, o Brasil avança na questão democrática com o processo de redemocratização em 1985, eleição indireta após os anos de anos de chumbo, marcados pela ditadura militar, elegendo Tancredo de Almeida Neves (PMDB – MG), como o primeiro presidente eleito pelo voto indireto. Não chega a assumir a presidência da República, sendo hospitalizado em 14 de março de 1985 vítima de um câncer generalizado. Submeteu-se a sete cirurgias, falecendo em 21 de abril do mesmo ano, assumindo a presidência o seu vice José Sarney, (1985-1990).

Com o fim da ditadura no Brasil, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado em 1970 pelo governo militar que tinha como objetivo à erradicação do analfabetismo em um período de dez anos, se firma como uma proposta educacional direcionada somente à leitura e a escrita, não considerando a formação do homem, tampouco os conceitos de criticidade propostos por Paulo Freire na década de 1950.

O governo não queria, de fato, educar ninguém. O que se desejava era preparar mão-de-obra para o mercado, sem espírito crítico. Como se sabe, em educação, se desvirtuamos a capacidade crítica do homem, ele não terá a motivação



necessária para desenvolver sua alfabetização em 5 meses, como se propunha o programa (Refufels, apud Niskier, 1989, p. 371-372)

O MOBRAL desmantela as propostas por elaboradas por Freire sobre a Educação de Jovens e Adultos, bem com os movimentos educacionais de Base disseminados pelo país, principalmente em meio rural, tornando uma educação tecnicista, voltada apenas ao mercado de trabalho.

Em 1985, o Brasil contava com uma população analfabeta que totalizava a casa dos trinta milhões de analfabetos. A Fundação EDUCAR substitui o MOBRAL em 1985, atuando como uma continuidade do projeto anterior, diferindo-se na nomenclatura e trazendo mudanças para um plano de ação ao ensino básico, conforme Niskier: [...] promoveu o acesso a metodologias alternativas e mais modernas, requalificando o corpo docente, dignificando a sua formação, reforçando as 204 Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro - SP, 2 (1):196-209, 2015. Estruturas municipais, resgatando a sua função educativa e valorizando o magistério (1989, p. 482-483).

A Constituição Federal de 1988 contribuiu significativamente para a Educação de Jovens e Adultos em que torna como obrigatório e gratuito o ensino fundamental, mesmo para àqueles que não frequentaram a escola em período regular de ensino.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 99).

O Estado, portanto, reconhece as demandas e clamores da sociedade para aqueles que por quaisquer motivos, não puderam frequentar a escola em idade regular de ensino: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Embora com a promulgação da Constituição de 1988 a Educação de Jovens e Adultos tenha atingido uma sensível ascensão, a modalidade gradativamente perde espaço, gerando lacunas significativas com as políticas públicas, ações implantadas para o segmento.

Com a posse de Fernando Collor de Mello em 1990, em nome do “enxugamento econômico da máquina administrativa” estabelecido pelo recém governo a Fundação EDUCAR entra em extinção. Todos os funcionários são postos à disposição do Estado, que progressivamente assume menos responsabilidade, deixando a EJA a cargo dos municípios.



Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos corrobora em seu artigo 37, capítulo II, seção V: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (LDB, 9.394/96). A nova LDB 9.394/93 traz um avanço significativo, se efetivando como um importante marco no processo histórico educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito à educação, de jovens e adultos analfabetos e não escolarizados. A modalidade ganha forças para que efetivamente a modalidade seja amparada legalmente, a fim de proporcionar um ensino de qualidade em que proporcione para essa minoria reintegração no mercado de trabalho e inclusão social.

A década de 2000 chega com um percentual de 13,6% de analfabetismo, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2000. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva em seu primeiro mandato (2003-2006) tem como meta em seu governo o combate implacável do analfabetismo criando, portanto, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, tendo como plano de ação o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, em parceria com o MEC, Estados, Municípios, Instituições de Ensino Superior – IES e demais Órgãos Não Governamentais - Ongs, juntos no combate ao analfabetismo.

O Programa traz um viés transdisciplinar, que tem como objetivos o trabalho e a capacitação profissional. O corpo docente atuante do programa deverá ser vinculado se possível à rede municipal de ensino, em que o educador poderá exercer a atividade em horários que não comprometa a sua jornada diária na qual está inserido. Poderá também atuar como educador qualquer cidadão, desde que de posse do ensino médio.

É importante salientar que para qualquer política pública implantada, direcionada ao combate da erradicação do analfabetismo o investimento no corpo docente é fundamental para o seu sucesso, caso contrário será um desastre.

A alfabetização realizada no período regular de ensino se apresenta como um desafio ao educador que deverá constantemente rever a sua prática pedagógica, a fim de mensurar os objetivos alcançados. A alfabetização de jovens e adultos não é uma tarefa fácil, exigindo um olhar sensível do educador, que deverá receber essa clientela marcada por sucessivos fracassos entre encontros e desencontros em sua vida escolar.

As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos desde a década de 1980, não foram suficientes para a erradicação do analfabetismo no Brasil, portanto, a taxa de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever sofreu queda, como mostra a tabela abaixo:



**Tabela 01-** Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais Brasil - 1980/2000

Ano	Total	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1980	74.600	19.356	29,50%
1991	94.891	18.682	19,70%
2000	119.533	16.295	13,60%

(1) em milhares

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico Nota: Dados secundários, 2016

Muitos fatores são determinantes e que influenciam diretamente na manutenção de uma taxa significativa de analfabetos no Brasil. Políticas Públicas que correspondam com eficácia o anseio e a necessidade dessa clientela serão determinantes para que possamos apagar definitivamente essa mancha na educação brasileira:

São muitas as barreiras que precisam ser superadas para a EJA dar certo: as redes fixam um número mínimo de alunos para formar as turmas no período noturno, faltam coordenadores pedagógicos especializados na modalidade, as bibliotecas ficam fechadas e não há iluminação na quadra de esporte à noite, entre outros problemas. O aluno mal sabe onde há vaga. Não se investe em divulgação, que precisaria ser feita nos metrô, nos ônibus e pela internet. Além disso, o público da EJA raramente toma a iniciativa de procurar a escola, por vergonha ou por acreditar que o tempo de estudar passou. Teria de haver uma atitude ativa do Estado e uma intensa mobilização. (Haddad, 2013).

Ser protagonista, autor de sua própria história. Alfabetizar-se promove cidadania e inclusão socioeconômica para àqueles que não puderam em período regular de ensino ingressar ou terminar os estudos. Sucessivas trocas de governo ocorrem, bem como políticas públicas desmanteladas que pouco ou nada contribuíram, no propósito da erradicação do analfabetismo. Alfabetizar transcende o simples ato de ler e de escrever, dignifica o indivíduo em sua plenitude como afirma Freire: “Possivelmente seja este o sentido mais exato da alfabetização: Aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se existenciar-se, historizar-se” (Freire, 2005, p. 8).

## Conclusão

A análise histórica das políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos e ao ensino de Libras demonstra que, embora o Brasil tenha alcançado importantes avanços legais, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/96, a efetivação desses



direitos ainda enfrenta entraves estruturais. A EJA permanece marcada por discontinuidades administrativas, baixa prioridade orçamentária e preconceitos históricos que a associam a uma política compensatória.

Sob a perspectiva freireana, a alfabetização deve ultrapassar o caráter instrumental, constituindo-se como prática política e emancipadora. A formação crítica do educando, por meio do diálogo e da valorização de suas experiências de vida, é condição fundamental para a superação da exclusão social. Do mesmo modo, o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda representa avanço significativo no campo da inclusão, embora ainda demande investimentos na formação docente e na ampliação do atendimento especializado.

Conclui-se que a erradicação do analfabetismo e a consolidação de uma educação inclusiva dependem de políticas públicas permanentes, integradas e comprometidas com a justiça social. A educação de jovens, adultos e surdos deve ser compreendida como direito humano fundamental e instrumento de transformação social, capaz de romper ciclos históricos de exclusão.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. *Regulamenta a Lei nº 10.436/2002*. Brasília, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982. GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GOBERT, Vincent; MULLER, Pierre. **L'analyse des politiques publiques**. Paris: Montchrestien, 1987.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro:



Revinter, 2000.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história**. Rio de Janeiro: Consultor, 1989.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas públicas e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.  
PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna Maria Canavarro;  
BENITE, Claudio Roberto Machado. **Educação de Jovens e Adultos: reflexões contemporâneas**. 2010.

ROCHA, Solange Maria da. **Memória e educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2010.

SOARES, Leônicio. **Educação de Jovens e Adultos: um campo em construção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, 2003.



## CAPÍTULO 02

### PSICOLOGIA ESCOLAR, PSICOMOTRICIDADE E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS ATRAVÉS DA MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR INFANTIL.

**Larissa Padovani Cardoso<sup>4</sup>**

Universidade de Rio Verde - UniRV

**Fabiana Darc Miranda<sup>5</sup>**

Universidade de Rio Verde - UniRV

fabianadarc@unirv.edu.br

**DOI - 10.29327/5845915.1-2**

#### Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, acompanhadas de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Diante desse quadro, a musicalização apresenta-se como um instrumento terapêutico e educativo capaz de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, estimulando a comunicação, a expressão corporal e a integração no ambiente escolar. O presente estudo teve como objetivo compreender como a prática da musicalização, mediada pelo psicólogo escolar, pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais e psicomotoras de crianças com TEA, favorecendo a ampliação da interação social tanto no contexto escolar. A pesquisa realizada foi a qualitativa, de caráter bibliográfico, ancorada nos fundamentos da Psicologia Escolar Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski, cuja perspectiva materialista e dialético-histórica enfatiza o papel da mediação e das interações sociais no desenvolvimento humano. A análise bibliográfica e documental evidenciou que a musicalização, quando mediada pelo psicólogo escolar, constitui um recurso pedagógico e terapêutico eficaz na promoção da interação social, da comunicação e da expressão emocional de crianças com TEA. Os estudos analisados apontaram que o uso da música em contextos escolares favorece o desenvolvimento da atenção compartilhada, do contato visual, da coordenação motora. Além disso, a musicalização atua como estímulo à integração sensório-motora e ao fortalecimento de vínculos afetivos, ampliando as possibilidades de socialização e de participação nas atividades coletivas. A atuação do psicólogo escolar é essencial para a construção de práticas inclusivas pautadas na valorização das potencialidades dos estudantes.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento Infantil; Música; Transtorno do Espectro Autista.

---

<sup>4</sup> Pesquisadora, graduanda do curso de Psicologia da UniRV e aluna de iniciação científica voluntária.

<sup>5</sup> Orientadora, Pesquisadora, Psicóloga Escolar, Docente do curso de Psicologia da UniRV, Mestre em Educação Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela UnB.



## Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve dificuldades na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos. Nesse contexto a musicalização, mediada pelo psicólogo escolar, configura-se como uma ferramenta terapêutica e educativa que estimula habilidades cognitivas, emocionais e sociais em crianças com TEA, promovendo comunicação, expressão corporal e integração escolar.

De acordo com a perspectiva vigotskiana, as circunstâncias que levam ao impedimento entre as relações sociais, não são somente aspectos biológicos, mas, desencontros entre as relações sociais. E quanto mais distante desta interação, maiores os prejuízos para essa criança. Defende que, para uma criança se desenvolver, ela precisa adentrar a vida social (Paoli; Machado, 2022).

Partindo deste contexto, as crianças portadoras do transtorno do espectro autista (TEA), apresentam entre suas características dificuldades de interação social. Contudo, se faz necessário meios de estimulação para desenvolvimento destas habilidades para que o indivíduo se constitua e socialize. Portanto, a música atua como um meio facilitador do processo, ampliando possibilidades de comunicação, aprendizagem, identificação de sentimentos e até inclusão escolar (Nascimento, 2022).

Analogamente, a psicomotricidade pode ser estimulada através de práticas onde possuem interação social, e devido a criança autista possuir por muitas vezes um desenvolvimento motor fragilizado, a estimulação deste processo é importante para permitir uma maior conectividade com o mundo, relacionando corpo, espaço e comunicação (Diniz; Silva; Portes, 2023). Portanto, conclui-se que essa prática favorece o desenvolvimento psicomotor e a socialização, contribuindo para uma educação mais inclusiva e alinhada à Psicologia Escolar Crítica.

## Material e Métodos

O estudo, aprovado como proposta de Iniciação Científica (PIVIC), consiste em uma revisão bibliográfica exploratória fundamentada na Psicologia Escolar Crítica (Lacerda Jr. & Guzzo, 2014; Marinho-Araujo, 2014) e na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2007). Essa abordagem compreende o desenvolvimento humano como um processo social e histórico mediado pela interação, permitindo analisar como a musicalização e a psicomotricidade favorecem a socialização de crianças com TEA no contexto escolar.

A pesquisa baseou-se na seleção de produções científicas sobre “autismo e música”, “autismo e psicomotricidade” e “autismo e psicologia histórico-cultural”, utilizando descritores combinados para identificar relações entre mediação e desenvolvimento, com foco em estudos dos últimos cinco anos.



Os dados foram coletados em bases como Google Acadêmico, CAPES, SciELO e Semantic Scholar, além de repositórios institucionais. O material selecionado foi sistematizado e categorizado, permitindo uma análise crítica sobre as práticas inclusivas mediadas pela música e pela psicomotricidade.

A análise de conteúdo foi essencial para identificar categorias temáticas sobre as intervenções do psicólogo escolar por meio da psicomotricidade mediada pela música e suas contribuições para as funções psicológicas superiores de Vigotski (2007). O estudo, de caráter bibliográfico e exploratório, adota uma perspectiva da Psicologia Escolar Crítica na promoção da socialização de crianças autistas como sujeitos ativos (Oliveira & Freitas, 2021), apoiando-se em autores que ressaltam o papel social da Psicologia na construção de uma educação inclusiva e humanizadora.

## **Resultados e Discussão**

A pesquisa identificou 33 documentos nas bases de dados, dos quais 18 foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos. Os 15 restantes foram considerados elegíveis e incluídos na revisão bibliográfica exploratória (apresentado na figura 1).

A atuação do psicólogo escolar, ante a abordagem histórico-cultural na educação especial, diz respeito a mediador no âmbito escolar, desenvolvendo técnicas que possam favorecer o desenvolvimento do indivíduo, assim como compreender a interação entre aluno, família e escola, para que haja uma interação que contribua para a constituição do ser (Rodrigues; Nakagawa, 2021).

Com as devidas mediações e intervenções através do psicólogo escolar, crianças com transtorno do espectro autista conseguem desenvolver comandos e habilidades sociais essenciais, complementando seus déficits, considerando o brincar como um aspecto fundamental dos processos inter e intrapsicológicos, de acordo com a teoria vigotiskiana. Assim, suas dificuldades pragmáticas podem ser redirecionadas para formas de desenvolvimento através de um adulto mediador dos signos e instrumentos, proporcionando maiores condições sociais para a criança (Özerk et al., 2021).

De acordo com (Duque et al., 2022), a música oferece meios para a criança autista se comunicar e interagir diante a sociedade, possibilitando quebrar o ciclo da exclusão social, e isolamento. Facilitando sua expressão e manifestação no ambiente, propiciando uma ampliação de entendimento em relação do próprio indivíduo e do outro.

Diferentes tipos de intervenções musicais como interação musical e a integração de movimentos e música, demonstraram conectar áreas como de comunicação, interação social e

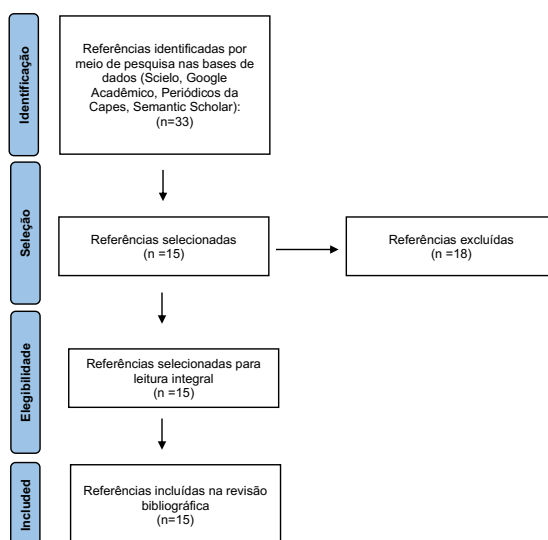


estado socioemocional de crianças com TEA. A partir das implicações positivas da prática, parte-se do entendimento da utilização do recurso para reformulação e aprimoramento das técnicas utilizadas no contexto escolar e social no geral (Lici et al., 2024).

Em paralelo, a pulsação musical, diferentes ritmos e sons estimulam a psicomotricidade, pois, para construir o conceito de significado perante à música se faz necessário o suporte psicomotor, que pode ser desenvolvida das formas mais simples como andar e explorar, até as mais complexas como tocar instrumentos (Folster; Cillo, 2021).

Em vista disso, atividades que envolvem ritmo musical proporcionam boas nuances psicomotoras por ser um estímulo sensorial e desenvolver a sensação, percepção e ação do indivíduo, ajustando a expressão corporal de uma maneira mais espontânea, além do sentimento afetivo de inserção do sujeito nas atividades (Carmo, 2021).

**Figura 1 – Fluxograma Prisma**



**Fonte:** dos próprios autores (2025).

Abreu (2023) destaca a potencialidade da criança autista de fortalecer suas competências e vivências musicais, assim como a inserção de novas práticas que mediam o desempenho proximal do aluno e que fortaleçam a sua socialização como ponto primordial de atenção.

Através dos estudos constatados, a experiência musical aliada à interação corporal reforça o caráter social do ser humano, promovendo reciprocidade e o desenvolvimento de habilidades ligadas à linguagem não verbal. Essa prática favorece o aprimoramento motor, cognitivo e socioemocional infantil, estimulando imitação, empatia e atenção compartilhada (Sutela et al., 2020).



Vasylieva & Drozd (2023) argumentam que o desenvolvimento psicomotor infantil está diretamente relacionado à saúde psicológica, sendo caracterizado por pequenos movimentos motores e de autocuidado. No entanto, crianças autistas apresentam déficits psicomotores, o que compromete noções básicas essenciais ao seu desenvolvimento. (Carmo, 2021).

A psicomotricidade, trabalhada por meio de instrumentos (musicalização), possibilita que essas crianças lidem e treinem aspectos socioemocionais, além de aprimorar habilidades como coordenação de movimentos, coordenação sensoriomotora, noção corporal e ritmicidade. Esse processo é orientado para a construção da autonomia a partir de movimentos simples, como a imitação, onde a música desempenha um papel fundamental. (Sutela et al., 2020).

No processo social da pessoa com deficiência, tende-se a menosprezar interpretações denominadas sociais do diagnóstico, predeterminando o sujeito a um rótulo diagnóstico. Compreende-se que, sob o modelo social da pessoa atípica, deveria haver um aprofundamento sobre a essência dos processos internos de desenvolvimento da criança. Ou seja, a crítica de Vigotski circunda o olhar sobre a deficiência por ângulos construtivos, onde o defeito constitui o sujeito, porém suas potencialidades são construídas e devem ser captadas e comparadas consigo próprias (Abreu & Pederiva, 2021).

Segundo Vigotski (2007):

Da mesma forma que o curso da corrente é determinado pelas margens e pelo leito do rio, a linha principal psicológica e o plano da vida do homem que se desenvolve e cresce estão determinados, com a necessária objetividade, pela condição social e pelas ‘margens sociais’ da personalidade.

Portanto, o desenvolvimento psicológico da criança é moldado pelo contato e pela apropriação social, sendo construído de forma coletiva. Fatores como escola, família e meio social desempenham um papel fundamental na formação do pensamento do indivíduo, orientando e influenciando seu desenvolvimento.

Como afirma Vigotski (2007):

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão.



Dessa forma, quando a criança encontra barreiras para sua constituição como sujeito social, sejam elas de ordem biológica, cognitiva, emocional ou ambiental, ela tende a buscar caminhos alternativos de desenvolvimento que lhe permitam interagir e se expressar no meio em que está inserida. Nesse processo, a musicalização e o desenvolvimento psicomotor assumem papel fundamental como mediadores simbólicos, favorecendo a emergência de novas formas de comunicação, percepção e expressão.

A partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski (2007) defende que o desenvolvimento humano é um processo mediado socialmente, no qual o sujeito se constitui nas interações com o outro e com a cultura. Assim, a música, enquanto instrumento cultural, atua como um signo mediador capaz de integrar cognição, emoção e movimento, promovendo a ampliação das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento e linguagem. Por meio do ritmo, da melodia e da repetição estruturada, a criança reorganiza suas experiências internas e constrói novas possibilidades de relação com o mundo.

No mesmo sentido, autores como Le Boulch (1983) e Fonseca (2010) ressaltam que a psicomotricidade constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento global, articulando o corpo, o movimento e a afetividade. Ao favorecer o domínio do corpo e o controle do gesto, a psicomotricidade permite que a criança desenvolva autonomia e consciência corporal, fortalecendo a percepção de si e do outro. Quando associada à musicalização, potencializa o processo de autorregulação emocional e integração sensorio-motora, aspectos frequentemente comprometidos em crianças com desenvolvimento atípico.

Segundo Marinho-Araujo (2014), o psicólogo escolar deve atuar mediando práticas educativas que valorizam as diferenças e potencialidades, devendo ser crítica e transformadora, indo além da correção de problemas. A música e a psicomotricidade, nesse contexto, favorecem o desenvolvimento integral, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo inclusão e humanização nas relações escolares.

A musicalização e a psicomotricidade são recursos de mediação cultural e emocional que favorecem o desenvolvimento integral da criança. Alinhadas à teoria histórico-cultural de Vigotski (2007) e à Psicologia Escolar crítica, essas práticas ampliam as formas de expressão simbólica, transformando limitações em potencialidades e fortalecendo a atuação do sujeito no meio social.



## Conclusão

A musicalização no ambiente escolar revela-se uma estratégia eficaz para o desenvolvimento global de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo atenção compartilhada, contato visual, coordenação motora e expressão emocional. Por meio do ritmo e da interação sonora, favorece-se a comunicação, a integração sensório-motora e os vínculos sociais, ampliando as oportunidades de socialização e participação nas atividades escolares. Nesse processo, o psicólogo escolar desempenha papel fundamental ao planejar e mediar práticas inclusivas que utilizem a música como ferramenta de desenvolvimento e expressão, criando ambientes acolhedores e valorizando as potencialidades individuais, consolidando assim a musicalização como instrumento de inclusão e transformação no contexto educacional.

## Referências Bibliográficas

- ABREU, E. J. S. DE M. **Autismo, Inclusão e Musicalização de Crianças**: um estudo introdutório. Monografia (Graduação em Música) - Escola Superior de Artes e Turismo Curso de Música. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, p.1, 2023.
- ABREU, F. S. D. DE; PEDERIVA, P. L. M. **O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural**. Educação Por Escrito, v. 12, n. 1, p. e41900, 23 dez. 2021.
- CARMO, D. DA S. DO. **Atividades Rítmicas e Expressivas**: sua associação com o desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes com Transtorno Espectro Autista (TEA). Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro Acadêmico da Vitória Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade de Pernambuco, p.1, 2021.
- DINIZ, D.; SILVA, J. V. A.; PORTES, J. R. M. **Interação social de crianças com autismo em um contexto de educação musical**. PSI UNISC, v. 7, n. 2, p. 157–174, 2023.
- DUQUE, R. DE C. S. et al. A importância da música para crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, p. 1–9, 2022.
- FOLSTER, M. C. P.; CILLO, W. C. N. A Música no Desenvolvimento do Portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: SILVA, A. J. N. DA.; FILHO, V. C. DOS. S. **(Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação**. Atena Editora, 2021. p. 322–332.
- FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: uma visão pessoal. Construção psicopedagógica, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010.
- LACERDA JÚNIOR, F. & GUZZO, R. Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. **Interação em Psicologia**, 9 (2), 239-249, 2005.
- LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. 275 p.
- LICI, DR. E. et al. **The Effect Of Music Education On The Development Of Students With Autism Spectrum Disorders And Intellectual Disabilities: A Systematic Review Of The**



**Literature. Educational Administration: Theory and Practice**, v. 5, n. 30, p. 2029–2039, 2024.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. aberto**, v. 23, n. 83, p. 17-35, 2010.

NASCIMENTO, D. R. S. DO. A Música como Recurso Facilitador da Inclusão Escolar de Crianças com Autismo. **Nova Revista Amazônica**, v. x, n. 03, p. 57–70, 2022.

OLIVEIRA, L. C.; FREITAS, L. M. Psicologia escolar e inclusão: práticas colaborativas em foco. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar**, v. 23, n. 3, p. 130-145, 2021.

ÖZERK, G.; ÖZERK, K.; SILVEIRA-ZALDIVARA, T. Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism. **International Electronic Journal of Elementary Education**, 13(3), 341–363, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195>.

PAOLI, J. DE; MACHADO, P. F. L. Autismos em uma Perspectiva Histórico-Cultural. **Gesto Debate**, v. 22, n. 31, p. 534–565, 2022.

RODRIGUES, G. T. DOS S. M.; NAKAGAWA, K. S. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial: a atuação do Psicólogo Escolar**. In: DAMIÃO, D. B.;

SUTELA, K.; JUNTUNEN, M.-L.; OJALA, J. Applying music-and-movement to promote agency development in music education: A case study in a special school. **British Journal of Music Education**, 37(1), 71–85, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0265051719000184>.

VASYLIEVA, N.; DROZD, L. Restoration of motor and psychomotor spheres in children with autism. **Acta Balneologica**, 65(2), 87–93, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36740/ABal202302104>.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, 37(4), 863–869, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia** (Vol. 691). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich et al. **A formação social da mente**. São Paulo, v. 3, 2007.



## CAPÍTULO 03

### LETRAMENTO DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.

**Kellermann dos Santos<sup>6</sup>**

Universidade Estadual Paulista – UNESP  
<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>  
[kellermann.santos@unesp.br](mailto:kellermann.santos@unesp.br)

**Sonia Carvalho Antonichen<sup>7</sup>**

Faculdade Campos Elíseos – FCE  
<http://lattes.cnpq.br/7117849812236515>  
[soniacantonichen@gmail.com](mailto:soniacantonichen@gmail.com)

**DOI - 10.29327/5845915.1-3**

#### Resumo

O estudo tem por pressuposto analisar a importância do letramento digital na sociedade atual, mais especificamente do letramento digital ou eletrônico como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento. Esse estudo justifica-se pela fundamentação bibliográfica que incluem leitura, escrita e comunicação, aborda-se metodologicamente com Selfe, Souza e Castells, relevantes autores que estudam o letramento digital referindo-se inicialmente a abordagem da inclusão digital, as distinções e convergências entre alfabetização e letramento, enfatizando que na nossa sociedade do conhecimento ou da informação o processo de ensino-aprendizagem tem que estar focado na preparação do indivíduo que não o apenas compreenda, mas interaja no meio em que vive, construindo conhecimentos a partir do manuseio das TIC's - Tecnologias da Informação e do Conhecimento. As considerações a respeito de quais são os atuais desafios ao letramento digital. A metodologia utilizada teve por uso da pesquisa qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise crítica de produções acadêmicas e documentos legais referentes ao letramento digital como aspecto inclusivo. A investigação dialoga e enfatiza a inclusão digital como aspecto relevante para o fortalecimento do letramento. Conclui-se que torna-se necessário aprofundar o debate crítico para evitar que a inclusão digital não se reduza a um enunciado desvinculado das condições reais da escola.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva; Letramento Digital; Inclusão Digital; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

#### Introdução

Com o surgimento de novas tecnologias de comunicação a vida moderna modificou muito. Essas modificações têm atingido o processo de ensino aprendizagem e tem levado estudiosos da educação e da linguagem a refletirem e pesquisarem quais as consequências dessas novas práticas sociais e o uso da linguagem na sociedade.

---

<sup>6</sup> Mestrando em Educação Inclusiva - UNESP

<sup>7</sup> Especialista em Letramento e Educação Inclusiva – FCE



Realmente a escola atual é tendenciosa a tecnologia o que provoca uma dimensão contrária é o fato dos profissionais da educação ainda não fazerem o uso recíproco como uma forma de ensinar tecnologicamente com mais eficiência em sala de aula.

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação, vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino aprendizagem, onde anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor.

Certamente essas mudanças além de ajudar no ensino aprendizagem dos alunos, também amplia e facilita os profissionais da educação a buscarem informações mais eficaz, não ficando apenas alienado aos livros didáticos, e com isso amplia o conhecimento do professor e do aluno.

Para que as tecnologias de comunicação possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta.

Ao pensarmos nesse avanço tecnológico é preciso pensar de que maneira incorporar todo esse avanço na educação, direcionando a um processo pedagógico construtivista que faça com que o ensino aprendizagem seja realmente positivo.

O aumento na utilização dessas novas ferramentas tecnológicas (internet, lousa digital, cartão magnético, computadores leitores de livros etc.) na sociedade, vem exigindo dos cidadãos uma aprendizagem, comportamentos e raciocínios específicos.

Para fazer o uso dessas ferramentas tecnológicas a sociedade em geral, precisa buscar conhecimentos e informações para que esse uso se torne comum entre todos, assim serão capazes de viver nesse novo mundo tecnológico, usando suas habilidades para próprio favorecimento enquanto cidadão.

Por esse motivo, alguns estudiosos já falam no surgimento de um novo tipo ou modalidade de letramento para eles é considerada a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que precisam ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, de modo a capacitar o mais rápido possível os alunos a viver como verdadeiros cidadãos, neste novo milênio, cada dia mais cercado por essas novas tecnologias eletrônicas e digitais.

Essa modalidade de ensino letramento digital é necessária, quanto antes for inserida ao ensino dos alunos melhor. No entanto a maior dificuldade hoje é conseguir que todas as instituições



de ensino consigam fornecer ferramentas para esses alunos desenvolver seus conhecimentos.

Para ficar mais clara as informações neste artigo pesquisei alguns conceitos sobre o que é letramento digital, as definições de letramento digital mais amplas supõem esses aspectos ao não prescindirem dos sentidos social e cultural. Entre as apresentadas por Selfe (1999), selecionei estas: letramento digital se constitui como "uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação (Selfe, 1999, p. 11).

Embasado nisto o letramento digital acontece através do envolvimento não apenas dos profissionais da educação, mas do próprio aluno, através de suas habilidades e do ambiente em que está inserido, com o conhecimento dentro e fora do contexto escolar.

Nessa definição, letramento digital refere-se aos contextos social e cultural para discurso e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado.

No entanto o letramento é amplo e consiste em um contexto geral de vida do aluno, através do meio em que vive e estuda.

## Desenvolvimento

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) invadem nosso cotidiano e o ambiente escolar. As TIC podem dinamizar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, mas é importante considerar que a tecnologia precisa ser incorporada criticamente à organização do trabalho pedagógico. Professores e alunos redescobrem seus papéis na sociedade tecnológica, em função do redimensionamento das formas de ensinar e aprender por meio das TIC. Segundo Kenski (2007, p. 46):

*O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes ser letrado digital, pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. De certa forma o Letramento digital luta contra a ideia de ensino/aprendizagem como preenchimento das “mentes vazias do aluno, como bem frisou o pernambucano Paulo Freire, quando criou a metáfora da “educação bancária” para ilustrar essa pedagogia. Segundo esse educador, muitas escolas ainda veem o aluno como um depósito de informações a ser preenchido, uma espécie de banco de dados a ser alimentado por um “mestre-provedor”.*



Ainda que não questionem diretamente as bases da pedagogia bancária de ensino/aprendizagem, as crianças e adolescentes que estão auto se letrando pela Internet ,desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um “novo jeito de aprender “. Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da presença do professor) e pautada na independência, da autonomia .

Essa forma de aprendizagem é importante e eficiente, porém é preciso se observar até que ponto a busca pela independência pode levar essa criança ou adolescente ao letramento embasado em uma pedagogia autônoma e eficaz .

O Brasil é um dos países que vem há anos se debatendo com esse problema; a busca de alternativas teóricas e metodológicas para que esses indivíduos deixem de fazer parte do contingente de analfabetos e passam a ser indivíduos com domínio do mundo letrado é uma questão premente, uma vez que, no nosso atual contexto de uma sociedade globalizada, competitiva, que cada vez exige mais saberes e competências de seus sujeitos , aqueles que não possuem esse domínio estão sendo isolados , ingressando nas estatísticas de exclusão social.

Em um país que nem todos tem acesso as essas novas tecnologias, fica difícil não se falar exclusão social ,portanto o conhecimento é um fator que depende do contexto em que o individuo esta sendo inserido na instituição de ensino e na própria sociedade.

Esse novo contexto social – intitulado “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” (Castells, 1993) da mesma forma que os contextos que o precederam, exige um perfil específico de indivíduo, no caso em questão um indivíduo que seja capaz de viver inclusivamente nessa nova configuração social.

E claro que esse individuo não consegue fazer isso sozinho , é preciso que o mesmo tenha mecanismos para que consiga desenvolver esse perfil específico.

Temos assim , inúmeras questões a serem destacadas como : a formação continuada de professores ,educação a distância os desafios éticos e como consequência o desafio que se convencionou denominado de inclusão digital ,que por sua vez está ligado á própria inclusão social. Como ponto de partida para nossa reflexão, devemos pontuar as transformações sociais pós industrial e como consequência direta os avanços tecnológicos .

Após o avanço industrial veio os meios de comunicação e tecnologia que trouxeram uma transformação muito rápida na sociedade em que diz respeito a inclusão digital e social ,sendo assim é um desafio para a educação incluir seus alunos nesse meio através das novas ferramentas, computadores ,tabletes, lousa digita etc...



A partir desse contexto, nosso foco de discussão é a questão do letramento, seu conceito e diferenciações em relação à alfabetização, detendo-nos de forma mais contundente na análise do letramento digital como possível instrumento de inclusão social ao ser utilizado como estratégia de combate ao analfabetismo e à exclusão social.

### **Considerações finais**

Diante das teorias apresentadas aqui, podemos dizer que esse novo método de ensino letramento digital, ainda precisa de muito avanço, para que se alcance o resultado desejado. É preciso considerar que a tecnologia de informação e comunicação vem exigindo mudanças rápidas e eficiente, essas mudanças não independe somente das instituições de ensino e sim de toda a sociedade. No entanto mediante do que foi exposto nesse artigo os fatores que levam o letramento digital a ter dificuldade de expandir como uma ferramenta positiva, começam antes mesmo de o aluno chegar as instituições de ensino.

Fica claro que letramento digital também é uma questão cultural e social, portanto a escola e a sociedade devem considerar os impactos das TIC um processo de ensino –aprendizagem, como responsabilidade de todos envolvidos na educação do sujeito, e não somente as escolas.

Não basta apenas ter acesso ao computador dentro ou fora da escola, é preciso planejar o uso crítico e eficaz dos recursos tecnológicos, visando a autonomia e a cidadania. É claro que o profissional da educação precisa estar preparado para isso, a final a função do professor é tentar formar sujeitos críticos que saibam utilizar a tecnologia a serviço da transformação social.

Apesar do avanço ainda falta muito para que esse novo método de ensino seja totalmente inserido no nosso país. As TCI estão exigindo o domínio de novas competências de leitura e escrita, um fator que não pode ser desconsiderado, com a falta de recursos das instituições e de formação do professor.

Para finalizar podemos dizer que letramento digital é possível através de todos, aluno, professor e sociedade em geral, mas para isso os conhecimentos devem ser transmitidos aos alunos desde cedo antes mesmo de chegarem a escola. afinal todo conhecimento é valido quando se quer letrar alguém.



### Referências Bibliográficas

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

SELFE, Cynthia L. **Technology and Literacy in the Twenty-First Century: The Importance of Paying Attention**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1999.



## CAPÍTULO 04

### SER E ESTAR EM MOVIMENTO: A repressão da expressão corporal e seus impactos no desenvolvimento de adolescentes neuroatípicos.

**Iago Barbosa Proto Nogueira<sup>8</sup>**  
Universidade de Rio Verde – UniRV

**Fabiana Darc Miranda<sup>9</sup>**  
Universidade de Rio Verde – UniRV  
fabianadarc@unirv.edu.br

**DOI - 10.29327/5845915.1-4**

#### Resumo

O presente estudo tem como foco analisar os impactos da negação da multiplicidade expressiva do corpo no contexto contemporâneo, sobretudo em adolescentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Parte-se da hipótese de que a normatização social do comportamento e a valorização da produtividade racional contribuem para a repressão da expressão corporal espontânea, o que pode comprometer aspectos fundamentais do desenvolvimento psicomotor e identitário desses sujeitos. A psicomotricidade, nesse cenário, apresenta-se como campo essencial para compreender a indissociabilidade entre corpo, afeto, cognição e sociabilidade, bem como para ressaltar a importância da expressão corporal como meio de comunicação, autorregulação e construção da subjetividade. A metodologia adotada é de caráter bibliográfico e exploratório, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos que discutem a psicomotricidade, o desenvolvimento humano e as condições sociais que atravessam a neurodiversidade. O estudo baseia-se em obras de referência e artigos científicos que abordam a relevância da corporeidade nos processos de aprendizagem, inclusão e saúde mental, bem como os riscos associados à repressão da espontaneidade motora em contextos educacionais e sociais. Os resultados parciais apontam que a expressão corporal, quando reconhecida e valorizada, pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento integral dos adolescentes, promovendo maior autonomia, autoestima e inserção social. Conclui-se que o resgate da diversidade expressiva do corpo é condição fundamental para a construção de práticas educativas e terapêuticas mais inclusivas e humanizadoras, rompendo com a lógica de padronização e medicalização que ainda prevalece em muitos contextos.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade; Neurodiversidade; TEA; TDAH; Expressão corporal; Desenvolvimento humano.

---

<sup>8</sup> Pesquisador, graduando do curso de Psicologia da UniRV.

<sup>9</sup> Orientadora, Pesquisadora, Psicóloga Escolar, Docente do curso de Psicologia da UniRV, Mestre em Educação Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela UnB.



## Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão acerca das limitações na expressão corporal de sujeitos neuroatípicos na contemporaneidade. A partir da compreensão da Terapia Psicomotora, que analisa a relação do indivíduo com o meio social e físico, evidencia-se que a participação plena de uma pessoa neuroatípica na vida coletiva depende de sua interação com o ambiente em que vive e com a sociedade que a circunda.

A sociedade contemporânea ainda demonstra significativa dificuldade em lidar com as diferenças, especialmente quando se trata de indivíduos neuroatípicos. Como resultado de uma lógica estatística, sujeitos neurotípicos, que compõem a maioria populacional, detêm maior poder cultural e político, moldando as estruturas sociais de acordo com suas próprias necessidades e expectativas, o que reforça padrões de exclusão.

Esse cenário tem raízes históricas na negação e marginalização de pessoas neuroatípicas, bem como de indivíduos com deficiências corporais ou com atraso cognitivo. Durante muito tempo, práticas sociais consistiram em afastar tais pessoas do convívio social e familiar, confinando-as a instituições que reforçam a segregação e eliminam oportunidades de desenvolvimento integral.

Sob uma perspectiva desenvolvimentista, observa-se que determinados saberes motores precisam ser adquiridos previamente para possibilitar uma interação social satisfatória. A ausência de estimulação adequada compromete a execução de movimentos mais complexos e dificulta a adaptação a situações coletivas. Um sujeito que não desenvolveu, desde cedo, sua capacidade de atenção, por exemplo, tende a apresentar maior dificuldade para esperar ou dividir sua atenção entre diferentes estímulos no convívio social.

Nesse contexto, o brincar na infância assume papel estruturante. Além de promover o desenvolvimento físico, a atividade lúdica favorece a construção de habilidades cognitivas, psicológicas e sociais, permitindo que a criança reconheça a diversidade e desenvolva noções essenciais de ritmo, equilíbrio, tônus muscular e coordenação motora. Essas experiências possibilitam que ela alcance níveis mais elevados de autonomia e participação na sociedade.

Apesar de avanços pontuais, persistem resquícios do passado excludente. Pessoas com especificidades continuam sendo mantidas à margem da vida social por não apresentarem comportamentos considerados típicos, o que restringe suas oportunidades de desenvolvimento e estimulação. Esse processo gera nelas uma percepção de fracasso frente a demandas sociais para as quais nunca foram devidamente preparadas.

O corpo, enquanto instância simbólica, biológica e social, constitui-se como um dos



principais mediadores do desenvolvimento humano, pois é por meio dele que se estabelecem experiências, vínculos e modos de estar no mundo. No entanto, o contexto contemporâneo tem sido marcado por uma crescente normatização da conduta e pela valorização da produtividade racional, o que frequentemente resulta na negação ou repressão da multiplicidade expressiva do corpo. Essa perspectiva, ancorada em padrões de eficiência e controle, tende a deslegitimar a expressão corporal espontânea e criativa, reduzindo-a a comportamentos desviantes ou inadequados.

Tal cenário se torna ainda mais crítico quando direcionado a adolescentes neuroatípicos, como aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esses sujeitos, que apresentam modos singulares de se relacionar com o próprio corpo e com o ambiente, frequentemente têm suas manifestações expressivas interpretadas a partir de uma ótica patologizante, que ignora os potenciais comunicativos, afetivos e cognitivos da corporeidade. Essa lógica contribui para a produção de exclusões e para a limitação de possibilidades de desenvolvimento integral.

A psicomotricidade surge como um campo fundamental de reflexão e intervenção, uma vez que reconhece a indissociabilidade entre corpo, emoção, cognição e sociabilidade. Para adolescentes neuroatípicos, a valorização das práticas psicomotoras representa não apenas uma oportunidade de ampliar repertórios expressivos e de autorregulação, mas também uma via para fortalecer identidades e subjetividades que não se enquadram em padrões hegemônicos de normalidade.

Assim, investigar os impactos da repressão da expressão corporal na contemporaneidade e suas consequências para o desenvolvimento psicomotor e identitário de adolescentes com TEA e/ou TDAH mostra-se essencial. Mais do que um debate teórico, trata-se de uma urgência ética e política, no sentido de romper com modelos reducionistas e normativos, promovendo o reconhecimento da diversidade como condição constitutiva do humano e da educação inclusiva.

### **O Brincar e o Desenvolvimento Psicomotor**

O processo de desenvolvimento humano, como dito por Vygotsky, não se reduz ao espaço físico escolar, entretanto se estende a todos os campos da vida do indivíduo. Possuindo este a necessidade de experienciar esta interação com o meio, a fim de aprender, desde conceitos como lateralidade, tônus muscular, a conceitos mais complexos, como a forma de interagir com o meio em que vive, aprendendo a viver em sociedade.

Tendo a psicomotricidade, segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), o



objetivo do estudo do ser humano e sua interação com o meio, no qual está inserido, levando em consideração os efeitos psicológicos e emocionais, presentes nesta interação, a maneira como o indivíduo se identifica, implica no seu campo emocional e psíquico, refletindo na forma que este interage com o meio em que vive.

A psicomotricidade anda lado a lado com o desenvolvimento humano, com a análise na forma na qual o meio se apresenta ao indivíduo e na sua resposta - na sua forma de expressão corporal, na interação social do indivíduo observado e na inclusão social do mesmo- cognitiva e motora sobre ele gerenciando, assim, seu nível de desenvolvimento.

De acordo com o pensador e filósofo, Durkheim, a família seria o primeiro contato da criança com a vida social, compreendida como a primeira instituição social. Possuindo já os mais velhos, as regras sociais, carregando o dever de transmiti-las aos mais novos.

Contendo - a família- o conhecimento acerca da temática psicomotora e da pluralidade da subjetividade do ser, esta primeira instituição, pode mitigar os efeitos da repressão da sua forma de interagir com o mundo, melhorando o desenvolvimento.

Em seu livro intitulado como “Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade” Andrew Solomon fala sobre a identidade horizontal, cuja são formas de ser e estar e de se expressar no mundo, das quais se diferem de seus genitores e a forma com que a família, a escola e a sociedade lidam com essas diferenças, influenciam na forma com que o indivíduo se relaciona com o mundo em que vive. Exemplificando a importância da TPM, compreendendo a constituição basal do desenvolvimento.

Essa correlação antiga ampliou-se cada vez mais [...] A ponto de Plutarco dizer no início dos Preceitos de saúde que filosofia e medicina lidam com 'um único e mesmo campo'. (Foucault, 1986, p. 47).

Conforme dito por Foucault, há a inegável relação entre a saúde psíquica com a saúde física e, a respeito de indivíduos neuroatípicos, a forma com que esse ele relaciona com o meio e expressa corporalmente e, como resposta a isso, a reação social à essa expressão, ou seja, a relação que este possui com o meio, afetam a sua saúde psíquica e conseqüentemente sua saúde física.

O processo de desenvolvimento é complexo, o psicomotricista encontra no indivíduo neuroatípicos, muitas vezes uma autoestima reduzida, pela visão cultural de “fragilizado”, uma construção corpórea errônea, com a sua construção biológica de ego, baseada em seus atributos físicos, tidas socialmente por “inferior” ao ideal de ser proposto pela sua cultura: o neurotípico, sem nenhuma deficiência.



O corpo não é um tratado de anatomia nem um atlas de ossos e articulações; ele é o ponto de referência central das preocupações da neuropsiquiatria infantil, porque é o primeiro instrumento da vida emocional e relacional (13). (Fonseca, 1988, p. 87).

Seguindo a progressão social desenvolvimentista, o indivíduo agora agrega, ao ambiente escolar, interagindo socialmente com outros seres. No ambiente escolar ideal, a pluralidade subjetiva não será condenada, e sim celebrada, buscando estimular suas potencialidades. Contudo, geralmente não é o que ocorre na vida cotidiana.

### **Desenvolvimento e sua relação com a Psicomotricidade**

Segundo Nuernberg, A. H.; Zanella, A. V. (2003), há uma relação muito complexa sobre a cultura na qual vivemos e a natureza, ou o meio externo, o qual nos permeia, possuindo, o meio a potencialidade de interferir objetivamente em nossa cultura e vice-versa. Logo a forma com que lidamos com o meio diz muito sobre nosso campo psicológico.

Consoante a isto, a escola, sendo uma instituição preparatória para a vida em sociedade, influência de forma incisiva na forma com que achemos que se é esperado agir - em determinada situação- e como de fatos agiremos ou não, nesse evento. “O modo como os corpos dos alunos se organiza no espaço dizem como podem agir e ‘existir’ diante dos outros e do mundo que o cerca”. (Mendonça, J. et al, 2018).

Abordando ainda o ambiente escolar, compreende-se a intrínseca relação com que a forma de se expressar e se posicionar no mundo possuem e afetam a maneira como o indivíduo experiência o mesmo, aprendendo esta relação nas escolas e a tomando como norteador para suas experiências futuras.

Este meio externo, para a Psicomotricidade, é tudo aquilo que não é o aparato psicológico, do ser observado, logo, insere-se aqui a sociedade e cultura. Portanto, é inegável a influência cultural sobre o nosso modo de agir sobre o meio, no qual estamos inseridos.

Tornando assim, extremamente notório a forma como a sociedade, embebida dos ditames sociais e suas regras, reprimam expressões corporais e maneiras de interação com o meio, divergentes a norma social imposta, rotulando-as como errôneas, e, portanto, proibidas. Acabando assim com a pluralidade da subjetividade e colocando apenas uma forma de ser, agir e existir no mundo, como a correta.



Ao inserir, pessoas neuroatípicas, com especificidades próprias, a maneira de interagir com o meio, conseqüentemente, será diferente daquilo estipulado socialmente como correto. Assim, quando negado e cerceado esta interação sujeito-meio, há uma poda, na possibilidade de ser e existir daquele indivíduo, dificultando seu desenvolvimento físico e social.

Há, em indivíduos neuroatípicos, por vezes, reduções motoras que dificultam o seu processo de aprendizagem, logo, gera também um déficit em seu desenvolvimento psicomotor, necessitando este de estimulações e a promoção de um ambiente social inclusivo, que o veja não apenas como seu diagnóstico, mas como sujeito, possuidor de uma especificidade, mas igualmente capaz.

Como explicitado por Matos, L. A., et al (2017), a instituição primária - família - necessita do preparo adequado, a fim de fornecer um ambiente estimulador, que vai trabalhar as especificidades do indivíduo neuroatípicos, criando assim um ambiente acolhedor, o qual promove a compreensão, de que apesar de suas dificuldades, é capaz de desenvolvimento; trabalhando no nível da possibilidade do desenvolvimento. Fortalecendo assim, sua autoestima e independência.

Porém, quando não se tem o devido cuidado, gera-se um ambiente hostil, cercado de repressões. Podendo assim, agravar o déficit psicomotor e aumentar o sofrimento psíquico; afetando sua interação social, na compreensão própria de que: a forma com a qual ele se expressa e interage com o meio externo, é errônea.

Disability establishes a dynamic and individualized characteristic within a temporal context. Its manifestations and repercussions diverge widely among individuals, contingent upon factors such as the nature and severity of the disability. Consequently, disability exhibits an inherent variability, even within the confines of a single individual's experience. Mian Muhammad Akram, Najia Asrar Zaidi. (2024).

Segundo Mian Muhammad Akram, Najia Asrar Zaidi. (2024) os indivíduos com alguma neuropatia e/ou possuintes de uma deficiência, possuem enorme sofrimento psíquico, ao longo de toda sua vida, devido, principalmente, pelo preconceito social. Aqui já se percebe a problemática desta unicidade subjetiva, na qual apenas uma forma de interagir com o meio é postulada como correta e aceita, causando ainda mais empecilhos ao desenvolvimento psicomotor do indivíduo e sua inclusão social.

The decision of Heumann's parents, to reject institutionalization—a common practice at the time—speaks volumes about their unwavering commitment to



their daughter's well-being.” Mian Muhammad Akram, Najia Asrar Zaidi. (2024).

Em seu livro, intitulado “Being Heumann” - um trocadilho com seu nome “Heuman” e a palavra “human” que significa humano em inglês – a Estadunidense Judith Heumann, ativista anti capacitista, aborda a temática acerca do processo de “institucionalização”, no qual a criança deficiente e/ou neuro divergente era levada para instituições, sendo mantida nelas por toda sua vida, sem contato familiar ou social

Demonstra-se na prática cotidiana, a importância, da família, como a instituição social primária, romper com os ditames sociais e gerar um ambiente acolhedor à pessoa com alguma especificidade. É perceptível o impacto positivo na autoestima do indivíduo, ao se ouvir o relato de Heumann em que afirma nunca ter desejado não possuir a deficiência que possui e que apesar de suas dificuldades seus pais negaram a institucionalização, a vendo como potencialidade de ser e não apenas a deficiência.

Discrimination manifests itself through neglect, isolation, rejection, harassment, and abuse perpetrated by the state, by those acting on its behalf, and by non-state actors in their individual or collective capacity” Mian Muhammad Akram, Najia Asrar Zaidi. (2024)

Percebe, como a sociedade vem ao longo dos anos, tratando as maneiras diferentes de ser e estar no mundo. Negando a pluralidade subjetiva e a colocando longe do alcance de seu olhar, excluindo do convívio social, a rejeitando. Logo a psicomotricidade cujo objeto de estudo é a interação do ser humano com o meio externo a ele, possui papel fundamental no processo de enfrentamento à essa exclusão.

Segundo a visão de Paulo Freire, a inclusão, ou seja, a existência de várias maneiras de se expressar e de se interagir com o meio, seja eles por quaisquer motivos, deveriam conviver entre si de maneira igualitária ou “horizontal”. Invariáveis a preconceitos ou ditames sociais impostos, promovendo o enriquecimento cultural. Deste modo, a diversidade quando presente na vida do indivíduo, contribui bastante para o enriquecimento cultural do ser. (Nascilio. A. et al (2024).

A percepção de existência da pluralidade subjetiva contribui para o desenvolvimento da relação com o meio, seja de crianças possuintes ou não, de uma especificidade. Contribuído positivamente para o desenvolvimento psicomotor de todos os envolvidos no processo inclusivo, trabalhando assim, a compreensão de si e do outro, desenvolvendo atributos como a empatia e solidariedade.



## Conclusão

Logo, visamos aqui, compreender a forma com que o desenvolvimento necessita estar pautado na possibilidade de o indivíduo, futuramente, com suas aptidões presentes, possa executar uma ação ainda não aprendida. Ou seja, perceber que o ambiente, em que o indivíduo se desenvolve, quanto mais rico de diversidade - social e de estímulos - acrescidos da visão de potencialidade do ser, o desenvolvimento psicomotor, será melhor. Matos, L. A., Cavalcante, L. I. C., & Costa, E. F. (2016)

É inegável a invisibilidade social de todos PCD's (pessoas com deficiência), e neuro divergentes, sendo um fato histórico o processo de institucionalização- como bem dito por Heumann- na qual esta classe de indivíduos eram levados do seio familiar, para instituições de reclusão total, com o contato mínimo com os pais e nenhum contato com a sociedade, pautado no imaginário de incapacidade do convívio social, negligenciado a ele a possibilidade de se desenvolver fisicamente e psicologicamente.

A concepção do indivíduo neurotípico de incapaz, encerra com qualquer tentativa de evolução do desenvolvimento, fadando este ser, a permanência em uma etapa do desenvolvimento sem a possibilidade de evolução, não sendo o neuroatípicos estimulado, e logo, negligenciado do convívio social, por ser compreendido como um ser incapaz.

Conforme dito por Fonseca, V. da. (1988), a autoimagem e a autoestima, têm relação direta da percepção que o sujeito tem sobre si, e é fundamental influenciadora sobre como ele age sobre o meio em que vive, sendo influenciada e influência sobre o desenvolvimento psicomotor. Para a TPM (terapia psicomotora) a evolução desenvolvimentista física, afeta diretamente a sua relação com o meio, logo a compreensão da incapacidade, que a sociedade subjuga ao sujeito e, sendo internalizada por ele como verdadeira, afeta seu desenvolvimento psicomotor e conseqüentemente seu desenvolvimento cognitivo.

Compreendendo esta relação sujeito-meio, compreende-se a magnitude do desenvolvimento físico para o amadurecimento psicológico e conseqüentemente a melhora do desenvolvimento cognitivo. Conforme explicitado no livro "Being Heumann" de Judith Heumann, a não conformidade de seus pais, com o modelo de institucionalização e a visão sociocultural de incapacidade, foi um fator imprescindível para sua criação em um ambiente acolhedor em seu desenvolvimento. Em seu texto, também, explicita a conformidade social e governamental, com a exclusão dos sujeitos neuro divergentes e PCD 's.

O movimento de invisibilização, exclusão e marginalização dessas pessoas, se encontra enraizado no imaginário coletivo e é perpetuado pelo Estado e suas instituições. A repressão sobre a pluralidade de expressão, presente, apenas dificulta o processo desenvolvimentista e inclusivo,



retroalimentando esta exclusão. A TPM traz à discussão, os efeitos nocivos do empobrecimento de estímulos, presentes no movimento excludente, demonstrando seu impacto negativo na evolução física, refletindo na sua evolução psicológica e cognitiva.

## Referências

Cortés, J. F., Martínez, A. G., & Fuentes, L. J. (2017). The role of inattention and hyperactivity/impulsivity in the fine motor coordination in children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 69, 77–84.

Costa, J. V., Catuzzo, M., Hua, F., & Saffons, M. (2020). Correlação entre a autopercepção de competência com o desempenho na tarefa de levantar-se do solo de sujeitos idosos saudáveis. *Revista Pensar a Prática*.

Espíndola, A. de. (2017). J.-J. Rousseau: A natureza enquanto modelo, a voz interior como guia – Caminhos para uma nova compreensão da subjetividade e da liberdade. *Revista Diaphonía*, 3(2), 68–82. <https://doi.org/10.48075/rd.v3i2.18639>

Foucault, M. (1986). *História da sexualidade: O cuidado de si* (Vol. 3, 5ª reimpr.). Edições Graal.

Gomes de Souza Bittencourt, I., & Frederico Fumes, N. de L. (2022). Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. *Educação: Teoria e Prática*, 31(64), e48. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15018>

Guimarães, G. B., Ribeiro, M. J. B., Santos, V. A., Menezes, L. S., Resende, L. C., Maciel, D. G., & Vidal, S. E. (2024). Entre passos e cuidados: uma análise da coordenação motora de praticantes de Dança Sênior. *REVISA (Online)*, 13(4), 881–891.

I. Scimago. (1998). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1–2).

Machado, F. S., & Tavares, H. M. (2010). Psicomotricidade: da prática funcional à vivenciada. *Revista da Universidade Federal de Uberlândia*, 9(1).

Matos, L. A., Cavalcante, L. I. C., & Costa, E. F. (2016). Características do ambiente sociofamiliar e desenvolvimento neuropsicomotor de crianças: associações e implicações. *Revista Subjetividades*, 16(3), 97–108.

Mendonça, J. G. R., & Rodrigues, M. (2018). Psicomotricidade: o discurso do corpo na escola. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(11), 216–226.

Mian, M. A., & Zaidi, N. A. (2024). Unveiling the disability: A study of social discrimination in the memoir *Being Heumann*. *Migration Letters*, 21(S11), 1626–1639.

Nuernberg, A. H., & Zanella, A. V. (2003). A relação natureza e cultura: O debate antropológico e as contribuições de Vygotski. *Interação em Psicologia*, 7.

Roso, A., & Romanini, M. (2014). Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: Um ensaio teórico. *Psicologia e Saber Social*, 3(1), 83–95.



Santos, A. C., & Coutinho, D. J. G. (2024). Paulo Freire: Vida e obra. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(5), 125–133. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13858>

Santos, A. N. S. dos, Oliveira, L. A. de, Kehler, G. dos S., Souza, L. T. R. de, Reis, G. de A., Neves, C. R., Moura, D. L. de O., Oliveira, V. C. G. de, Pinheiro, I. da S., Mendes, G. B., Domingos, D. C. A., Fraga, F. V., Sousa Júnior, J. A. de, Melo, M. F. A., & Alves, A. T. (2024). Semear diversidade na educação: A pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americana. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 22(8), e6454. <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-209>

Santos, H. U. B., João, R. B., & Carvalho, J. O. (2019). A psicomotricidade relacional como propulsora do desenvolvimento psicoafetivo e da socialização em alunos da educação infantil. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 27(2), 83–96.

Silva, H. M. L. da, Brandão, M. A. V., & Escarião, A. D. (2024). Psicomotricidade e TDAH: Uma revisão bibliográfica sobre intervenções psicomotoras. *Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU*.

Silva, M. A., & Laport, T. (2021). TDAH em adultos e suas implicações em âmbito acadêmico. *Revista Mosaico*, 12(2), 34–40. Universidade de Vassouras.

Solomon, A. (2013). *Longe da árvore: Pais, filhos e a busca da identidade* (D. M. Garschagen, L. A. de Araújo, & P. M. Soares, Trans.). Companhia das Letras. (Obra original publicada em 2012).

Sousa, C. C. de N., & Vilhena, J. de. (2022). Corpo próprio e próprio corpo. *Tempo Psicanalítico*, 54(2), 381–394.



## CAPÍTULO 05

### A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

**Kellermann dos Santos<sup>10</sup>**

Universidade Estadual Paulista – UNESP  
<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>  
kellermann.santos@unesp.br

**Juseti Lorinda Rossi Fonseca<sup>11</sup>**

Faculdade Campos Elíseos – FCE  
jusetifonseca@yahoo.com.br

DOI – 10.29327/5845915.1-5

#### Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo refletir a importância da Língua Brasileira de Sinais na formação do pedagogo. Dentro dessas premissas a discussão dará ênfase na trajetória da LIBRAS no mundo, até chegar nas universidades. É preciso que o projeto de inclusão social e escolar saia do papel e aconteça de fato e, essa realidade só mudará, quando docentes comprometidos com sua profissão, procurarem se qualificar quantas vezes forem necessárias para atender os alunos. Estar disposto a fazer seu melhor, acabará suprimindo a defasagem na aprendizagem e promoverá a inclusão social. Não podemos deixar de destacar sobre o papel do governo no que se refere às melhorias em políticas públicas para oferecer aos professores da rede de ensino cursos de formação continuada. Para tanto serão analisados os documentos ministeriais sobre a inclusão que permeia a formação do professor e literaturas que articulam o tema que está sendo estudado. Foi utilizada a metodologia bibliográfica para fundamentar tal pesquisa acadêmica. No final da pesquisa objetiva-se fomentar subsídios para contribuir na formação do pedagogo e como trabalhar com o aluno surdo.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva; LIBRAS; Formação Docente; Inclusão Escolar

#### Introdução

O presente trabalho tem a intenção de estudar a trajetória da LIBRAS, até chegar nas universidades, afinal o pedagogo tem extrema importância na vida de seu aluno. Para que possamos entender a importância da LIBRAS, é preciso contextualizar a Educação Especial, pois as escolas especiais são as principais responsáveis pelos avanços da inclusão. Pode-se afirmar que a exclusão das pessoas com alguma deficiência está intimamente ligada às questões culturais.

---

<sup>10</sup> Mestrando em Educação Inclusiva - UNESP

<sup>11</sup> Especialista em Educação



Em nosso país até a década de 50 não se falava em Educação Especial, muito menos em inclusão. Este quadro passou a mudar por volta de 1970, onde se tornou a preocupação do governo, através da criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

A Declaração de Salamanca (1994) é o início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional onde todos os alunos, devem ser educados juntos (com ou sem alguma deficiência), com o apoio necessário, em escola de ensino regular e na idade adequada.

A prática da educação inclusiva, precisa de uma atenção especial, afinal está comprometendo o futuro de pessoas. No que se refere a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, o pedagogo tem papel fundamental.

A educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB (1996).

Por mais que a questão de inclusão tenha ganhado espaço, a educação dos surdos é um assunto inquietante, principalmente pelas dificuldades enfrentadas. Os surdos, por serem minorias, sendo então direta ou indiretamente discriminados, enfrentam muitas dificuldades devido a falta, ausência da comunicação oral.

Na educação dos surdos é fundamental conhecer o aluno e as suas diferenças, pois o contexto escolar é marcado pela diversidade, seja ela social, política, econômica, cultural ou étnica.

## **Desenvolvimento**

Durante o império de D. Pedro II, houve a fundação do Imperial Instituto para Surdos-Mudos no Rio de Janeiro (1857), onde utilizava-se o método combinado. Em 1957, o nome Imperial Instituto foi substituído por Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), que hoje é um órgão do Ministério da Educação.

Na França em 1755, Charles Michel iniciou um método de aprendizagem para surdos, começando a associar palavras a figuras, levando-os ao acesso a cultura do mundo e para o mundo. Ele fundou a primeira escola para surdos e também treinou diversos pedagogos na França e Europa. Porém neste mesmo ano teve um conflito no que se refere a metodologia que deveria ser aplicada, uma vez que o método oral puro se tornou obrigatório, onde os surdos eram obrigados a “falar”, oralizar e eram até mesmo castigados se não acatassem a essa ordem. Infelizmente isso, perdurou até 1960.

Por volta de 1960, veio o fracasso do oralismo, e logo foi criada uma metodologia nomeada de comunicação total que prega uma completa liberdade na prática de quaisquer estratégias que



permitam o resgate de comunicação, seja por meio da linguagem oral, de sinais, da datilologia, ou pela combinação desses modos (Cicccone, 1990).

Não podemos esquecer de destacar que o bilinguismo foi um marco importantíssimo, pois considerava primeiramente a língua materna dos surdos- Língua Brasileira de Sinais- , depois a Língua Portuguesa.

É preciso ressaltar que a Língua Brasileira de Sinais não é universal. Cada país possui sua própria Língua. Como qualquer outra língua, ela também possui expressões que diferem de região para região (dialeto).

Os sinais são formados a através de combinações das mãos, movimento, ponto no corpo ou no espaço. Em outras palavras, há parâmetros que formarão os sinais com excelência, tais como, configuração das mãos; Ponto da articulação; Movimento; Expressão Facial e Corporal; Orientação e Direção.

Os cuidados com os termos e as nomenclaturas é um tema de fundamental importância para abordar, pois a terminologia que incluem a palavra “portador” é totalmente errônea e preconceituosa. Afinal, a deficiência não é um acessório.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, *“a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana”*. Há nomenclaturas e termos que devemos nos atentar:

- Deficiência Auditiva: Termo mais usado na área da saúde, por Otorrinolaringologista, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Psicopedagogos.
- Surdo: Pessoas geralmente com surdez profunda, provavelmente utilizam a Língua de Sinais. Preferem ser referidas como Surdas, do que como Deficientes Auditivos.
- Surdo-Mudo: Termo inadequado e incorreto, pois é possível oralizar mesmo não ouvindo (através das mãos, expressões faciais etc.) além de alguns emitirem alguns ruídos.
- Mudinho: Termo inadequado, pejorativo, uma vez que despersonaliza o indivíduo.

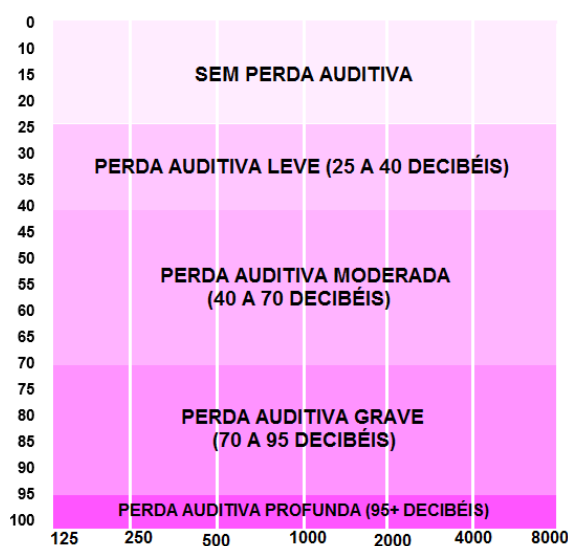
Assim a deficiência auditiva é quando a habilidade auditiva da pessoa é reduzida. Há algumas causas confirmadas da surdez, como: Rubéola, doenças infecto-contagiosas (como a toxoplasmose, sífilis); Meningite; Incompatibilidade sanguínea; Otite média (infecção no ouvido); Anóxica (falta de oxigenação); Desordens genéticas; Uso de drogas e álcool pela mãe; Desnutrição



ou carência alimentar materna; Hipertensão ou diabetes durante a gestação; Exposição a radiação. Deficiência auditiva é dividida em categorias.

O Programa de Prevenção da Surdez e Deficiência Auditiva foi estabelecido pela OMS (Organização Mundial da Saúde) em 1986, com o intuito de prevenir ou minimizar os casos de surdez ou deficiência auditiva. Sendo assim, esse programa definiu a classificação da deficiência auditiva de acordo com o grau, em decibéis.

**Figura 1-** Classificação da Deficiência Auditiva



Fonte: <https://www.hear-it.org/pt/defini-o-de-perda-auditiva>

Agora é preciso explicar cada grau para que se possa compreender um pouco mais sobre a deficiência auditiva.

- Sem Perda Auditiva: quando o indivíduo ouve todos os sons, ruídos etc.;
- Perda Auditiva Leve: Pessoas que sofrem de perda leve de audição tem certa dificuldade de manter um diálogo, especialmente em ambientes barulhentos.
- Perda Auditiva Moderada: Pessoas que sofrem de perda de audição moderada têm dificuldade de manter um diálogo sem o uso de aparelho auditivo.
- Perda Auditiva Grave: essas pessoas podem ser beneficiadas, consideravelmente com o uso de aparelho auditivo. Além de fazerem uso da leitura labial e da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)
- Perda Auditiva Profunda: têm dificuldade de ouvir e, na maioria das vezes, na linguagem labial e LIBRAS.



A Língua Brasileira de Sinais é uma disciplina curricular obrigatória, porém, muitas das vezes não encontramos profissionais preparados para atuar com os alunos que tem essa necessidade e isso é uma problemática no que se refere o ensino.

Afinal, de acordo com a lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002, LIBRAS é reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil (esta lei foi regulamentada pelo decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005). Desde então foi estabelecido que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Em seu livro nomeado de *Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente*, Geovana Ferreira Melo afirma que:

Se de um lado a lei indica a obrigatoriedade das instituições a oferecerem o ensino de Libras como disciplina curricular em todos os cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, por outro cria uma situação um tanto quanto conflitante: a falta de profissionais devidamente capacitados para atuarem na docência superior para o ensino de Libras. (Melo, 2012, p.3)

É preciso que o profissional da educação se especialize cada vez mais, de modo que atenda todas as necessidades de seus educandos.

No que se refere a surdez, educação e a LIBRAS, há uma discussão que percorre durante anos, pois quando se falava em surdez ou deficiência auditiva, logo se limitava o ser humano.

Os direitos dos surdos teve ênfase a partir da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em abril de 2002 (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002), onde “entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002).

A LIBRAS é uma forma de comunicação necessária entre ouvintes e surdos, afinal os surdos necessitam das informações dadas pelos ouvintes para a realização de suas atividades básicas.

Vale ressaltar que a LIBRAS teve origem a partir da Língua de Sinais Francesa, porém, é uma língua não universal, porque cada país possui a sua.



Quanto ao papel do professor, há uma discrepância, pois de um lado as leis indicam obrigatoriedade das escolas e instituições aderirem o ensino de LIBRAS na grade curricular, e do outro há a falta de profissionais devidamente capacitados para atuarem na docência superior para o ensino de Libras. (Melo, 2012, p.3)

Diante de todas as abordagens, é perceptível que os profissionais têm que buscar especialização e se adequar as mudanças na educação.

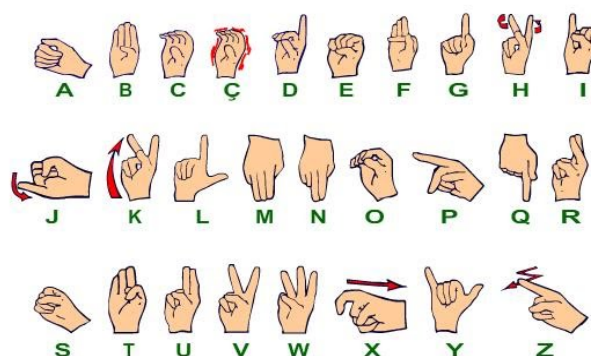
O aluno surdo é bastante visual, dessa forma é preciso que o pedagogo tenha cuidado, zelo ao preparar suas aulas. Dinâmicas e músicas devem fazer parte de sua metodologia.

É preciso ressaltar que o aluno surdo precisa ser alfabetizado normalmente, porém deve ser considerada primeiramente sua língua materna (LIBRAS) para depois ensinar a Língua Portuguesa.

Esperar o surdo copiar o texto para depois explicar oralmente, dar uma quantidade de atividades pensando no tempo de duração da aula, é preciso de tempo e paciência, evite falar e escrever ao mesmo tempo, corrija os exercícios e atividades na lousa, adaptar as atividades e sempre ter o alfabeto móvel em LIBRAS (esses são recursos importantíssimos para que sua metodologia atinja o objetivo- aprendizagem e inclusão do aluno surdo).

Na Língua Brasileira de Sinais há erros de concordância, pois não se usa artigos, preposições e etc.

**Figura 2-** Alfabeto em Libras



**Fonte:** <https://filosofiafg.wordpress.com/2014/02/23/linguagem-artificial/>

O aluno deficiente auditivo é muito visual, dessa forma, trabalhar com o lúdico facilita sua aprendizagem e o convívio.

Primeiramente, o alfabeto deve estar exposto na parede da sala de aula, com as letras em LIBRAS e convencional.



**Figura 3-** Alfabeto Convencional e em LIBRAS



Fonte: <https://librasdiaria.wordpress.com/2014/03/03/alfabeto-em-libras-pedagogico/>

### Considerações finais

Vivenciamos em um mundo que ressalta a importância de inclusão escolar. Mas será que isto é verídico? Será que a inclusão dos estudantes público-alvo está ocorrendo de forma adequada? Os professores de sala de aula e os membros da escola estão preparados para receber esses alunos? Essas são perguntas recorrentes, por mais que tenha tido um avanço e que todos tenham direito a uma educação de qualidade e igualitária ainda há muito o que avançar.

Vale ressaltar que os surdos passaram por diversas provações, uma vez que eram obrigadas a oralizar, sendo que é preciso considerar primeiramente a língua materna (LIBRAS) para depois a língua secundária (Língua Portuguesa).

A falta de profissionais qualificados para atender, culmina na defasagem da aprendizagem e do convívio desses alunos.

É preciso urgentemente que a formação de profissionais da educação de forma bilíngue. (Brasil, 2005) siga as orientações do MEC visto que a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior devem ser realizadas em nível superior, em curso de graduação de Licenciatura Plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

O MEC ainda nos orienta que tal formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de



Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Por mais que os direitos dos surdos sejam reforçados na Declaração de Salamanca, na LDB 9394/96 e na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, ainda há muito caminho a percorrer. Na realidade atuar como bilíngue ainda é uma situação difícil.

É preciso que o projeto de inclusão social e escolar saia do papel e aconteça de fato e, essa realidade só mudará, quando docentes comprometidos com sua profissão, procurarem se qualificar quantas vezes forem necessárias para atender os alunos. Estar disposto a fazer seu melhor, acabará suprimindo a defasagem na aprendizagem e promoverá a inclusão social. Não podemos deixar de destacar sobre o papel do governo no que se refere as melhorias em políticas públicas para oferecer aos professores da rede de ensino cursos de formação continuada.

Para que haja melhoria no quadro de ensino, é necessário uma parceria, ou seja, união entre o governo, secretarias, unidade escolar, docentes, família.

### Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Laine Reis. **Inclusão social do surdo: reflexões sobre as contribuições da Lei 10.436 à educação, aos profissionais e à sociedade atual.** Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inclusao-social-do-surdo-reflexões-sobre-contribuições-da-lei-10436-á-educação-aos-profissi>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.

DEFICIÊNCIA auditiva: definição de perda auditiva. Disponível em: <https://www.hear-it.org/pt/defini-o-de-perda-auditiva>. Acesso em: 01 dez. 2017.

HELTON, Thiago. **Termos adequados: primeiro a pessoa e depois a deficiência.** Disponível em: <http://noticias.r7.com/blogs/thiago-helton/termos-adequados-primeiro-a-pessoa-e-depois-a-deficiencia/2016/05/07/>. Acesso em: 30 nov. 2017.



MELO, Geovana Ferreira; OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. **Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente.** *Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 1-10, set./dez. 2012.

SOUZA, C. H. M. apud MANHÃES, F. C.; BATISTA, M. A.; PINTO, F. O. **A perspectiva da LIBRAS na formação do professor: um caminho para a inclusão escolar.** *EFDeportes.com, Revista Digital*, Buenos Aires, ano 19, n. 191, abr. 2014.



# CAPÍTULO 06

## EPIGENÉTICA E TDAH:

### repensando a etiologia dos transtornos mentais na clínica psicológica.

**Liliana Barbosa Bruno**

Universidade de Rio Verde – UniRV  
liliana.bruno@academico.unirv.edu.br

**Fabiana Darc Miranda**

Universidade de Rio Verde – UniRV  
fabianadarc@unirv.edu.br

**DOI - 10.29327/5845915.1-6**

#### Resumo

O estudo analisa a relação entre epigenética e TDAH, propondo uma compreensão integrativa de sua etiologia. Critica modelos exclusivamente biomédicos, destacando o transtorno como multifatorial, resultante da interação entre fatores biológicos, ambientais e afetivos. A epigenética é apresentada como eixo central, mostrando como experiências precoces modulam a expressão gênica e impactam o neurodesenvolvimento. O trabalho também aborda fatores biopsicossociais e discute o risco de sobrediagnóstico e medicalização. Conclui-se que essa perspectiva amplia a compreensão do TDAH e favorece práticas clínicas mais éticas e contextualizadas.

**Palavras-Chave:** Epigenética; TDAH; Neurodesenvolvimento; Fatores ambientais; Sobrediagnóstico.

#### 1.Introdução

A epigenética proporciona uma visão essencial para compreender como fatores ambientais e sociais influenciam o desenvolvimento afetivo, mostrando que experiências precoces podem moldar não apenas o comportamento, mas também a biologia da criança em nível celular. Interações com cuidadores, vínculos afetivos e contextos familiares têm o potencial de provocar modificações epigenéticas duradouras, afetando a expressão genética e a regulação emocional ao longo da vida.

Nesse sentido, a epigenética tem se tornado um campo particularmente relevante para investigar predisposições e processos envolvidos no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Alterações epigenéticas, como a metilação do DNA e modificações de histonas, têm sido associadas a distúrbios do neurodesenvolvimento, incluindo depressão, esquizofrenia e disfunções cognitivas. Pesquisas recentes indicam que esses mecanismos podem influenciar vias dopaminérgicas e circuitos cerebrais relacionados à atenção, impulsividade e autorregulação (Souza et al, 2023).

Embora haja avanços significativos nas neurociências, a etiologia do TDAH permanece



complexa e multifatorial. Historicamente, buscou-se legitimá-lo por meio de explicações estritamente biológicas, mas os achados científicos mostram que tais modelos são insuficientes para captar a heterogeneidade clínica e as múltiplas interações que compõem o transtorno (Freitas-Silva & Ortega, 2016).

Ao mesmo tempo, cresce o debate sobre o sobrediagnóstico, impulsionado pela ampliação de critérios diagnósticos e pela tendência de medicalizar comportamentos normativos da infância (Kazda, 2021). Esse cenário desafia a Psicologia a adotar uma postura crítica e integrativa, capaz de considerar predisposições biológicas, experiências afetivas, contexto familiar, condições sociais e práticas escolares.

Diante disso, este trabalho propõe uma revisão integrativa da literatura sobre epigenética e TDAH, discutindo como fatores biológicos e experiências precoces interagem na manifestação do transtorno e examinando suas implicações para a prática clínica. Busca-se sustentar intervenções que valorizem o vínculo afetivo, a regulação emocional e a compreensão contextualizada do desenvolvimento infantil.

## **2. Desenvolvimento**

### **2.1 Epigenética e mecanismos de regulação gênica**

Os processos epigenéticos regulam quando e onde os genes são expressos ao longo da vida, influenciando funções biológicas sem alterar a sequência de DNA. Segundo Francis (2015), a epigenética investiga alterações químicas que modulam a atividade gênica, influenciando quando, onde e como determinados genes são ativados. Tais modificações são dinâmicas, reversíveis e sensíveis ao ambiente físico, emocional e social (Sapolsky, 2015, citado por Maté, 2023).

Entre os mecanismos mais estudados está a metilação do DNA (DNAm). Esse processo, mediado por experiências pré e pós-natais, pode silenciar a expressão gênica e repercutir no neurodesenvolvimento. No TDAH, estudos identificam padrões atípicos de metilação em genes dopaminérgicos, como DRD4, sugerindo modulação epigenética de comportamentos relacionados à atenção e impulsividade (Shen & Zhou, 2024).

Outros mecanismos incluem modificações de histonas e a atuação de microRNAs (miRNAs), que regulam a síntese proteica e influenciam vias neuronais, como as dopaminérgicas. Alterações nesses processos têm sido observadas em indivíduos com TDAH, reforçando que múltiplos mecanismos epigenéticos contribuem para sua fisiopatologia (Peedicayil, 2022).



## 2.2 Fatores biopsicossociais e ambientais no TDAH

O discurso contemporâneo tende a privilegiar explicações neurobiológicas para o TDAH, frequentemente associadas ao uso de medicamentos psicoestimulantes. Entretanto, pesquisas demonstram que fatores sociais — como pobreza, estresse crônico, conflitos familiares e desigualdades — exercem influência significativa sobre sua expressão clínica. (Erlandsson et al., 2022).

Sob o prisma epigenético, o ambiente não atua diretamente sobre os genes, mas por meio de processos celulares que modulam sua atividade. Relações precoces com cuidadores são fundamentais para o desenvolvimento da autorregulação e da organização emocional (Francis, 2015). Dificuldades nesses vínculos estão fortemente associadas a padrões de desregulação observados tanto no TDAH quanto em crianças com apego inseguro, sendo que menos de 10% das crianças com TDAH apresentam apego seguro (Erlandsson et al., 2022).

Melas et al. (2013) demonstram que experiências ambientais adversas podem modificar o epigenoma neuronal, reforçando que a arquitetura cerebral se forma em interação contínua entre genética e ambiente, sendo profundamente influenciada pelas experiências iniciais e pela qualidade do vínculo adulto-criança (Shonkoff, 2012, citado por Maté, 2023).

Como mostra também Schmitz (2022), exposições pré-natais adversas, como desnutrição, estresse materno ou uso de substâncias, podem alterar vias metabólicas, imunológicas e neurológicas, aumentando o risco de transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo o TDAH.

## 2.3 A Etiologia do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Apesar de o DSM-5-TR ainda apresentar o TDAH como um distúrbio do neurodesenvolvimento, não existem biomarcadores confiáveis para sustentá-lo como entidade biológica discreta. A insistência em uma etiologia puramente neurobiológica esbarra em dois impasses: a heterogeneidade radical das manifestações clínicas e a impossibilidade de reduzir experiências humanas a circuitos cerebrais isolados. O próprio Schleim (2022) argumenta que uma taxonomia psiquiátrica totalmente biológica é improvável.

Schleim (2022) alerta que o maior risco nesse campo é a reificação: transformar categorias diagnósticas em entidades supostamente naturais e universais, ignorando que elas são construções pragmáticas moldadas por interesses científicos, institucionais e econômicos. A instabilidade histórica do DSM mostra que sintomas, vivências subjetivas e processos neurobiológicos não se encaixam facilmente em moldes fixos. Diagnósticos são ferramentas classificatórias — e não explicações causais.



Nesse debate, Turkheimer distingue o biologismo fraco — que admite bases biológicas sem reducionismo — do biologismo forte, que pressupõe um marcador biológico único capaz de explicar um fenômeno psicológico. Esse segundo modelo praticamente não encontra respaldo empírico no caso dos transtornos mentais. Os achados genéticos e neurobiológicos relativos ao TDAH costumam ser pequenos, inconsistentes e distribuídos, incompatíveis com a ideia de um mecanismo causal central. Ainda assim, parte da literatura segue operando com uma retórica biologizante que simplifica excessivamente a complexidade clínica (Schleim, 2022).

Furman (2005) observa que o TDAH não é uma doença no sentido biomédico, mas um conjunto de sintomas que podem resultar de múltiplas fontes: emocionais, sociais, educacionais ou neurobiológicas. Entretanto, consensos internacionais como Barkley (2002), Remschmidt et al. (2005) e Faraone et al. (2021) contribuíram para cristalizar o TDAH como um transtorno médico indiscutível, muitas vezes reforçando um raciocínio circular e autorreferencial. Críticas recentes (Honkasilta & Koutsoklenis, 2022) insistem que esse processo está imerso em dinâmicas políticas, econômicas e institucionais — e não apenas científicas.

## 2.4 Implicações clínicas e risco de sobrediagnóstico

O sobrediagnóstico de TDAH tornou-se um dos principais problemas clínicos e éticos associados à expansão dessa categoria diagnóstica. Ele ocorre quando indivíduos recebem o diagnóstico, mas os efeitos combinados da rotulação e do tratamento são mais prejudiciais do que benéficos — situação especialmente frequente em quadros leves ou subclínicos (Kazda et al., 2021). Estudos demonstram que boa parte do crescimento do TDAH está concentrada nessas formas brandas, nas quais os benefícios do tratamento farmacológico são mínimos, enquanto os riscos físicos, psicológicos e sociais tendem a se acumular (Hagata et al., 2024).

Esse cenário intensifica a medicalização precoce. O metilfenidato, embora útil em casos realmente graves, vem sendo utilizado como resposta automática a comportamentos que muitas vezes refletem apenas variações normativas do desenvolvimento. Seus riscos — como insônia, efeitos gastrointestinais, impacto no crescimento e possíveis efeitos cardiovasculares e psiquiátricos — tornam preocupante sua expansão (Hagata et al., 2024). A prescrição crescente sugere que o psicofármaco tem ocupado o lugar de solução rápida para questões que, na verdade, envolvem dinâmicas complexas entre escola, família e sociedade.

Pressões institucionais também impulsionam o sobrediagnóstico. Exigências de desempenho e expectativas rígidas levam escolas a interpretar inquietação ou imaturidade — muitas vezes normativas — como sinais de patologia. Assim, o diagnóstico torna-se ferramenta de regulação comportamental, e não de avaliação clínica fundamentada (Hagata et al., 2024;



Koutsoklenis, 2022). Esse processo alimenta um ciclo de medicalização que mascara problemas educacionais, sociais e afetivos que exigiriam outras formas de intervenção.

## 2.5 Implicações clínicas da perspectiva epigenética

A análise integrada dos eixos histórico, neurobiológico e ambiental evidencia que a etiologia do TDAH permanece marcada por tensões epistemológicas. Embora o discurso dominante ainda reforce uma leitura neurobiologizante — frequentemente associada à busca por marcadores cerebrais estáveis — as evidências mostram que tais explicações permanecem incompletas e, por vezes, superestimadas (Banaschewski et al., 2024).

A insistência em enquadrar o TDAH como disfunção exclusivamente cerebral contribui para a biomedicalização do comportamento infantil, o que tende a obscurecer dimensões relacionais, afetivas e sociais fundamentais para a compreensão clínica. No entanto, negar os achados da neurociência seria igualmente reducionista. A perspectiva crítica, portanto, não rejeita a biologia, mas recusa seu uso como narrativa totalizante, defendendo o TDAH como fenômeno multifatorial, historicamente situado e profundamente relacional (Banaschewski et al., 2024).

As discrepâncias nas estimativas de prevalência — que variam entre 5% e 7% em crianças e 2,5% a 4% em adultos (Faraone et al., 2021), com taxas brasileiras igualmente variáveis (Polanczyk & Rohde, 2007) — evidenciam que o diagnóstico é menos um reflexo de uma entidade clínica estável e mais um produto da interseção entre critérios diagnósticos, práticas culturais e expectativas escolares. A variação é, em si, uma crítica ao pressuposto de universalidade biomédica: diferentes contextos produzem diferentes TDAHs.

No campo terapêutico, embora psicoestimulantes constituam o tratamento de primeira linha e demonstrem eficácia sintomática a curto prazo (Sonuga-Barke et al., 2023), cresce o questionamento sobre seus impactos a longo prazo, seus efeitos colaterais e o risco de medicalização excessiva. A centralidade quase automática desses fármacos reflete menos um consenso científico pleno e mais a força de um paradigma biomédico hegemônico que privilegia intervenções rápidas, mensuráveis e economicamente rentáveis. Autores críticos alertam que essa lógica pode reduzir a complexidade subjetiva da criança a um déficit neuroquímico — uma narrativa funcional para instituições, mas empobrecida do ponto de vista clínico e ético (Breggin, 1999, citado por Honkasilta & Koutsoklenis, 2022).

A incorporação da epigenética oferece um contraponto poderoso a esse determinismo biológico. Ao demonstrar que a expressão gênica é modulada por experiências, vínculos afetivos e ambientes, a epigenética rompe com a ideia de que a biologia opera isolada da vida. Esse



movimento inaugura uma possibilidade crítica para a clínica psicológica: abandonar leituras linearmente causais e reconhecer que fatores sociais, familiares, institucionais e emocionais são constitutivos do próprio funcionamento neural.

A biologia, longe de ser destino, torna-se linguagem plástica, permeável às experiências.

## Conclusão

A análise da relação entre epigenética e TDAH evidencia a necessidade de superar modelos reducionistas na compreensão dos transtornos mentais. O TDAH deve ser entendido como um fenômeno multifatorial, resultante da interação entre predisposições biológicas e experiências ambientais. A epigenética contribui significativamente para esse entendimento, ao demonstrar que fatores externos podem modular a expressão gênica e influenciar o desenvolvimento neuropsicológico. Dessa forma, amplia-se a visão sobre a etiologia do transtorno, integrando aspectos biológicos, afetivos e sociais. Além disso, o estudo destaca os riscos do sobrediagnóstico e da medicalização excessiva, reforçando a importância de práticas clínicas mais críticas e contextualizadas.

Por fim, conclui-se que uma abordagem integrativa e humanizada é essencial para promover intervenções mais eficazes, éticas e centradas na singularidade do sujeito.

## Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BANASCHEWSKI, T. et al. Perspectives on ADHD in children and adolescents as a social construct amidst rising prevalence of diagnosis and medication use. **Frontiers in Psychiatry**, [s. l.], v. 14, p. 1289157, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1289157>. Acesso em: 7 abr. 2026.

ERLANDSSON, S. I. et al. Is ADHD a way of conceptualizing long-term emotional stress and social disadvantage? **Frontiers in Public Health**, [s. l.], v. 10, p. 966900, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.966900>. Acesso em: 7 abr. 2026.

FARAONE, S. V.; LARSSON, H. Genética do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Molecular Psychiatry**, [s. l.], v. 24, n. 4, p. 562–575, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0070-0>. Acesso em: 7 abr. 2026.

FRANCIS, R. C. **Epigenética**: como o ambiente molda nossos genes. 1. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2015.

FREITAS-SILVA, L. R.; ORTEGA, F. A determinação biológica dos transtornos mentais: uma discussão a partir de teses neurocientíficas recentes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro,



v. 32, n. 8, p. e00168115, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00168115>. Acesso em: 7 abr. 2026.

HAGATA, L. M. S. et al. O paradoxo do sobrediagnóstico do TDAH e suas consequências. **Ciências da Saúde**, [s. l.], v. 28, n. 137, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/ch102024261845>. Acesso em: 7 abr. 2026.

HONKASILTA, J.; KOUTSOKLENIS, A. The (un)real existence of ADHD—Criteria, functions, and forms of the diagnostic entity. **Frontiers in Sociology**, [s. l.], v. 7, p. 814763, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.814763>. Acesso em: 7 abr. 2026.

KAZDA, L. et al. Overdiagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents: a systematic scoping review. **JAMA Network Open**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. e213427, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.3427>. Acesso em: 7 abr. 2026.

KOUTSOKLENIS, A.; HONKASILTA, J. TDAH no DSM-5-TR: o que mudou e o que não mudou. **Frontiers in Psychiatry**, [s. l.], v. 13, p. 1064141, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1064141>. Acesso em: 7 abr. 2026.

KOUTSOKLENIS, A.; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR ROJAS, L. Diagnóstico de TDAH na perspectiva da neuropsicologia histórico-cultural. **Psicologia Histórico-Cultural**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 93–101, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210110>. Acesso em: 7 abr. 2026.

MATÉ, G. **O mito do normal**: trauma, doença e cura em uma cultura tóxica. 1. ed. [s. l.]: HarperCollins Brasil, 2024.

PEEDICAYIL, J. The role of epigenetics in the pathogenesis and potential treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder. **Frontiers in Psychiatry**, [s. l.], v. 13, p. 957590, 2022.

SCHLEIM, S. Why mental disorders are brain disorders. And why they are not: ADHD and the challenges of heterogeneity and reification. **Frontiers in Psychiatry**, [s. l.], v. 13, art. 943049, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.943049>. Acesso em: 7 abr. 2026.

SCHMITZ, L. L.; DUQUE, V. In utero exposure to the Great Depression is reflected in late-life epigenetic aging signatures. **Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)**, [s. l.], v. 119, n. 46, art. e2208530119, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.2208530119>. Acesso em: 7 abr. 2026.

SHEN, F.; ZHOU, H. Advances in etiology and neuroimaging of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Frontiers in Pediatrics**, [s. l.], v. 12, art. 1400468, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fped.2024.1400468>. Acesso em: 7 abr. 2026.

SONUGA-BARKE, E. J. S. *et al.* Annual research review: Perspectives on progress in ADHD science – From characterization to causation. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [s. l.], v. 64, n. 4, p. 506-532, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcpp.13696>. Acesso em: 7 abr. 2026.

SOUZA, M. E.; OLIVEIRA, J. V.; FABIANO, Q. R. S. A. Não somos reféns da nossa genética: Epigenética no controle da expressão gênica e mecanismos envolvidos com algumas doenças. **Brazilian Journal of Health Review**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 11938-11953, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv6n3-277>. Acesso em: 7 abr. 2026.



## CAPÍTULO 07

### A DIVERSIDADE NA ESCOLA E OS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

**Kellermann dos Santos<sup>12</sup>**

Universidade Estadual Paulista – UNESP  
<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>  
[kellermann.santos@unesp.br](mailto:kellermann.santos@unesp.br)

**Aline Camelo de Oliveira<sup>13</sup>**

Faculdade Campos Elíseos – FCE  
<https://lattes.cnpq.br/6000990500952355>  
[alinecamelo@gmail.com](mailto:alinecamelo@gmail.com)

**DOI - 10.29327/5845915.1-7**

#### **Resumo**

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre diversidade e educação inclusiva no contexto escolar, considerando os desafios e as possibilidades de construção de uma prática pedagógica mais equitativa. Parte-se do pressuposto de que a escola é um espaço marcado pela pluralidade de sujeitos, culturas, identidades e condições de aprendizagem, o que exige a superação de práticas homogeneizadoras historicamente consolidadas. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem multiculturalismo, inclusão e desigualdades educacionais. Discute-se o papel da escola na promoção de uma educação que valorize as diferenças, respeite os direitos humanos e garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras especificidades. Evidencia-se que a efetivação da educação inclusiva demanda mudanças estruturais, curriculares e atitudinais, bem como a formação de professores comprometidos com práticas pedagógicas democráticas e inclusivas. Conclui-se que a articulação entre diversidade e inclusão é fundamental para a construção de uma escola mais justa, que reconheça e valorize as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo.

**Palavras-Chave:** Diversidade; Educação Inclusiva; Escola; Diferença; Aprendizagem.

#### **Introdução**

Em uma sociedade marcada por profundas transformações sociais, culturais e econômicas, a escola se configura como um espaço privilegiado de encontro entre diferentes sujeitos, portadores de múltiplas identidades, experiências e formas de aprendizagem. Nesse contexto, a diversidade deixa de ser um elemento periférico e passa a constituir-se como dimensão central no debate educacional contemporâneo. Assim, pensar a educação na atualidade implica, necessariamente,

<sup>12</sup> Mestrando em Educação Inclusiva – UNESP

<sup>13</sup> Especialista em Educação - FCE



refletir sobre práticas inclusivas que reconheçam, respeitem e valorizem as diferenças presentes no ambiente escolar.

Historicamente, o modelo educacional esteve pautado em concepções homogeneizadoras, que buscavam padronizar comportamentos, conhecimentos e formas de aprendizagem, desconsiderando as especificidades dos estudantes. Tal perspectiva contribuiu para a produção de mecanismos de exclusão, visíveis nas dificuldades de acesso, permanência e sucesso escolar de diversos grupos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social ou com necessidades educacionais específicas.

Diante desse cenário, a educação inclusiva emerge como uma proposta que visa romper com tais paradigmas, defendendo o direito de todos à educação de qualidade, em ambientes que acolham e valorizem a diversidade. Mais do que garantir o acesso à escola, trata-se de promover condições efetivas de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes e favoreçam sua participação ativa no processo educativo.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre diversidade e educação inclusiva no contexto escolar, analisando os principais desafios enfrentados pela escola e apontando possibilidades para a construção de uma prática pedagógica mais democrática e equitativa. Para tanto, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica, contemplando autores que abordam a temática da diversidade, do multiculturalismo e da inclusão educacional.

Assim, pretende-se contribuir para a reflexão acerca do papel da escola na construção de uma sociedade mais justa, na qual as diferenças sejam reconhecidas não como obstáculos, mas como potencialidades que enriquecem o processo educativo.

## **Desenvolvimento**

As discussões em torno da diversidade ganham fôlego nas últimas décadas devido ao avanço de fatores que apontam para um acirramento das relações sociais no que se refere ao convívio com a diversidade.

Episódios como os que imigrante africanos, asiáticos e latino-americanos vivenciam na Europa, especialmente a partir dos fins da década de 1990 até hoje, mostram a que ponto de intransigência chegou, no final e início de milênio, a nossa sociedade, na qual o desemprego estrutural leva as pessoas a atitudes de verdadeira xenofobia, com o intuito de garantir meios de sobrevivência ameaçados por "outros".

Em situações como estas se faz necessária a formação de pessoas capazes de entender a



relação de cada indivíduo com o gênero humano, resultando assim no respeito pelos diferentes e, justamente por conta desta diferença, a valorização do outro, seja em termos de uma visão positiva ou segundo os preceitos da integridade cultural proposta por Geertz, em que valorizar é deixar que as diferenças continuem a existir.

No entanto, o trabalho com a diversidade abrange também o desafio de, no âmbito educacional, formar profissionais capazes de multiplicar a necessidade da convivência respeitosa com os mais variados tipos de diferenças encontradas, como, por exemplo, no ambiente escolar.

A escola, na verdade, constitui-se como um microcosmo da sociedade, lócus de encontro das mais variadas classes sociais etnias e outras diferenças, como no caso das crianças denominadas especiais.

Ante as diferenças, o trabalho pedagógico deve ser direcionado para a inclusão, para uma política e ética da convivência respeitosa, para a valorização das diferenças e não a exclusão destas por conta de um paradigma totalitário, que define como padrão correto apenas um tipo, excluindo aqueles que divergem desse padrão.

Tal paradigma totalitário tem sido o dominante tanto na educação como no âmbito da sociedade em geral, como denunciam os movimentos sociais. Em clássico texto, Tragtemberg (1985), inspirando-se na crítica de Foucault aos presídios e manicômios (Foucault, 2001), define a escola como o espaço em que o totalitarismo acontece a partir do disciplinamento dos corpos e mente o que, por sua vez, gera o saber.

Dessa forma, para Tragtemberg (1985),

Saber está relacionado com a vigilância dos alunos na escola. "Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre os alunos, através de boletins individuais de avaliação, ou uniformes-modelo, por exemplo, perceber aptidões, estabelecendo classificações rigorosas (Tragtember,1985).

Em termos históricos, a necessidade de superação desse paradigma foi abordado por Adorno (2009) em Educação após Auschwitz. Diante de um dos maiores massacres do século XX, o filósofo alemão denuncia a necessidade de que Auschwitz não se repita, sob perigo de que retornemos à barbárie, da qual o homem hoje tem todas as condições de evitar dadas as condições socioculturais e materiais que a humanidade produziu.

Apesar de termos alcançado a capacidade de conduzir uma civilização baseada na fraternidade e no respeito, de construirmo-nos social e historicamente e de criarmos as condições para garantir as condições de vida para todas as pessoas, ainda assim, contraditoriamente, vivemos



ameaçados pela miséria e fome em muitos países e também pela violência e pela intolerância, que acaba por se reproduzir no nível micro, na escola, como reflexo do macro, ou seja, da violência e intolerância observadas na sociedade em geral.

Outro marco histórico importante para as discussões da diversidade surgiu a partir dos anos 1960, nos Estados Unidos, com a luta do povo negro pela igualdade racial naquele país. Martin Luther King, foi ícone dessa luta, é até hoje um exemplo a ser seguido para os educadores que procuram, na sua prática pedagógica, auxiliar na construção de consciências voltadas para o respeito à diversidade e à luta pela igualdade.

A revolução feminista, também impetrada nos anos 1960, é mais um marco nas discussões sobre a diversidade. Construindo-se em contingente majoritário da população mundial, as mulheres, no entanto, sempre estiveram em posição subalterna numa sociedade caracteristicamente patriarcal, baseada nos valores masculinos, para os quais o papel da mulher se resumiria à reprodução do cotidiano do homem, ou seja, nos trabalhos domésticos.

Ainda marca essa tendência ao tratamento da diversidade a luta levada a efeito pelos estudantes no mundo todo, em especial da Europa, no ano de 1968.

As lutas estudantis por melhoria na educação e por um mundo mais aberto e menos repressivo levou para a sociedade e para os intelectuais a questão de resolver as diferenças dentro do seu próprio mundo.

Até então, preocupava a intelectualidade o tratamento das diferenças existentes entre a civilização europeia e os outros povos distantes do centro civilizatório europeu, como os africanos, os asiáticos, os indígenas americanos entre outros.

A partir de 1968, o eixo das discussões passou a ser o estudo da própria sociedade ocidental, de onde partiu tão caloroso apelo dos estudantes.

No âmbito especificamente pedagógico, as diferenças são tratadas majoritariamente pelo movimento denominado multiculturalismo, também já anteriormente abordado, para o qual esses marcos citados servem como paradigmas para que a escola passe a refletir sobre as diferenças presentes no cotidiano das salas de aula e procure soluções de inclusão das diferenças, rejeitando a exclusão que vem caracterizando o sistema educacional brasileiro.

Um marco legal para a inclusão das discussões sobre a diversidade é a Lei nº10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, instituindo também no calendário escolar o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra.

As respostas a esses questionamentos, apesar de serem diversas, mostram ao educador a



necessidade de conhecimento sobre o processo histórico brasileiro, e, logo, como a totalidade das relações sociais aí constituídas reflete as contradições atuais, no caso, nas relações raciais brasileiras.

Apreende-se, pois que a formação de educadores para a diversidade não pode abrir mão das discussões gerais da sociedade brasileira e do funcionamento real do sistema mundial capitalista, desde sua formação até a atual fase de globalização neoliberal. E mais, exige do professor que problematizem todos os alicerces que constituíram a historiografia brasileira tradicional, baseada nos valores brancos.

A temática da diversidade também é tratada na educação especial, a qual tem sido alvo de atenções desde a LDBEN nº 9- 94/1996 - que lhe dedica o capítulo V = entendendo-a como a modalidade de ensino especialmente dedicada aos educandos portadores de necessidades especiais, cujo atendimento deve ser realizado, preferencialmente, pela rede regular de ensino.

Isso tem levado a polêmicas devido ao histórico de atendimento em escolas dedicadas exclusivamente ao atendimento especializado às diversas necessidades especiais.

A discussão gira em torno da bandeira da inclusão dos portadores de necessidades especiais em salas regulares, o que, para muitos defensores da causa, gera a exclusão deles. Tal discussão existe porque essa inserção forçada na rede regular retira a possibilidade de uma educação de qualidade para essas pessoas, que passam a sofrer com a qualidade discutível do ensino público brasileiro.

Ainda, a situação piora para eles, pois, por exemplo, no caso dos surdos, a sua identidade é ferida ao lhe ser negado o acesso à sua língua - a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para qual tratou Geertz (2001), ou seja, a inclusão dos diferentes na mesma sala de aula força uma identidade que não existe, a não ser como fundo comum, pelo fato de nos constituirmos todos como seres humanos e, no caso dos estudantes, da mesma geração.

A questão é bem colocada por Padilha (2003): "na escola tem lugar para quem é diferente?"; ou "a escola é o espaço próprio para a diversidade?" A autora amplia o debate sobre inclusão para uma reflexão sobre a própria escola, seu conceito, os conteúdos, a avaliação e a própria concepção de diferença que se adota.

A primeira resposta da autora é dizer, baseada em fatos reais, que a escola está cada vez mais se distanciando da possibilidade de ser um lugar próprio para os diferentes. Veja:

Ela tem um mesmo programa para todos, que não é apropriado por todos; uma abordagem quase que única de avaliação - para os que são iguais e para os que são diferentes, mesmo sabendo que os que são iguais, não são tão iguais assim., "Mas a escola fica procurando um jeito de se programar para os que são os mais 'iguais' a ela. (Padilha, 2013).



Essa discussão é muito pertinente por colocar em pauta os princípios há muito tempo debatidos pela sociologia da educação francesa, especialmente os estudos de Bourdieu e Passeron (1992) em a reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Quem são estes "escolarizados" em casa, por meio de um arsenal cultural de peso, como a presença de livros nas estantes da sala, do computador em casa com acesso à internet, pela frequência a livrarias, cinemas e teatros? Em outras palavras, não se trata de apontar quem vai melhor à escola é porque já tem, desde casa, certo contato com a única cultura que a escola sabe transmitir (quando o faz)?

Surgem desse modo, os vários mecanismos institucionalizados de exclusão existentes na escola, como a repetência as notas baixas, a desconstrução da autoestima dos alunos, a marginalização deles nas brincadeiras escolares ou nos jogos competitivos, nos casos em que a própria escola reproduz o esquema da "seleção natural" darwiniana (vide as aulas de educação física, reservada para os mais aptos ao esporte de competição).

E o pior: estes mecanismos aparecem como um "trator" sobre os alunos e suas famílias, como que relegando a estes excluídos a culpa pela sua condição, minimizando o papel da escola e da própria estrutura social na construção da exclusão da escola.

Mais uma vez, de acordo com Foucault, Padilha (2003) resume a atuação da escola como instituição educativa baseada na vigilância e punição.

A escola deve punir a ignorância com as provas, os exames, as avaliações, as correções, as repetições, as cópias dos modelos... alunos e professores devem permanecer em silêncio, cumprir as ordens, sentarem-se assim ou de outra forma, conforme a determinação “da mais moderna pedagogia”. Devem escrever mais neste material do que em outro, também conforme as mais atuais determinações de algumas autoridades que ninguém sabe muito bem quem são... Sentar perto dos amigos, nem pensar... Vai sair conversa e vão formar grupinhos, e conversa e grupinhos não são coisas boas para a escola, para os presídios, para os hospícios. O corpo deve ser dócil e obediente... Silente. “Nada de ficar ocioso ou inútil. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto” (Foucault, 2001, p.72).

Nesse cenário, no qual a escola é a instituição disciplinadora de corpos e mentes, de cidadãos, nada é feito ao acaso. Desde a homogeneidade dos gestos dos alunos, da disposição das carteiras, do silêncio diante do mestre que ensina e que detém o poder da avaliação. Todavia, a homogeneidade curricular e a cópia de modelos externos à escola, impostos pela política de plantão, ou pela indústria do livro didático, ou os dois ao mesmo tempo, leva à exclusão das diferenças na escola.



O movimento social que deu origem às discussões multiculturais foi representativo aos grupos sociais discriminados, sendo que o movimento negro dos Estados Unidos, com ícones como Martin Luther e Malcom X, foi um dos pioneiros. A luta deles, no contexto estadunidense, era pelo reconhecimento dos negros como iguais em direitos sociais, ainda que houvesse as diferenças inerentes à sua história e cor de pele.

Enfatiza-se que, até então, os direitos civis dos negros nos Estados Unidos eram muito reduzidos e a própria condição de humanidade a eles era negada na sociedade, no interior da qual não tinham garantias de segurança nem direitos mínimos de dignidade.

Foi a partir do movimento pelos direitos civis dos negros nesse país, que resistiu mesmo com o sofrimento em meio à luta por igualdade e à morte de líderes, que a pauta dos direitos dos negros passou para o primeiro plano, avançando significativamente até hoje.

Embora o pioneirismo coubesse ao movimento negro, a discussão em torno do multiculturalismo, entendido este, em geral, como a luta pelo respeito às diferenças e pela igualdade aos direitos sociais, multiplicou-se em inúmeras organizações e grupos que pleiteiam serem ouvidos e considerados nas políticas públicas voltadas para essa temática.

Pode-se citar, por exemplo, os que lutam pelos indígenas e pela qualidade de vida deles, como também o direito à preservação da cultura em relação ao domínio da cultura branca, ainda, o movimento de luta dos direitos dos homossexuais, como o casamento, a adoção, a herança entre outros, os movimentos que defendem as pessoas com deficiência, as condições de locomoção nas cidades, a adaptação dos ambientes, a inserção no mercado de trabalho, ou o respeito no tratamento das deficiências mentais, com o movimento antimanicomial, entre outros.

Uma característica do multiculturalismo, advindo inclusive da sua gestação no cerne dos movimentos sociais, é ser polissêmico. Segundo Candau (2008), chama a atenção para três perspectivas multiculturais, sem desconsiderar a existência de outras: assimilacionista, a diferencialista ou plural e a interativa, também denominada interculturalidades.

A primeira perspectiva, a assimilacionista, parte do pressuposto de que não existe igualdade na sociedade multicultural, e que, portanto, há uma assimilação da maioria à cultura hegemônica na sociedade. Tal perspectiva, como se percebe, não trata de discutir ou criticar as bases da sociedade, e, portanto, é uma teoria reprodutivista. Interessante trazer as consequências dessa perspectiva para a educação.

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto



no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados entre outros. (Candau, 2008, p.50).

Pelo que a autora afirma, apreende-se que por essa perspectiva é que foram construídos os sistemas nacionais de educação europeus, sendo, portanto, a base da constituição da escola brasileira. Nessa escola havia uma concepção de currículo, que era considerado como bom e a verdade a ser transmitida aos alunos, a quem, sem criticar, caberia a assimilação desses conteúdos.

Nesse caso, a escola não considerava as diferentes perspectivas culturais dos grupos não homogênicos, fazendo uma política de “terra arrasada” sobre a cultura deles desconsiderando os seus conhecimentos específicos, seus modos de viver entre outros. Para os adeptos do assimilacionismo, havia um padrão cultural a ser seguido, ao qual cabe a todos, ou a maioria assimile.

O multiculturalismo diferencialista ou plural tem como pano de fundo e base de atuação a crítica ao assimilacionismo e o respeito às diferenças e o reconhecimento destas, criando, para isso, espaços em que os grupos não hegemônicos possam se expressar, mantendo suas matrizes culturais. A autora crítica essa corrente por resultar, em muitos casos, numa visão essencialista da identidade, e, na prática, na separação dos grupos identitários em guetos, favorecendo a criação de verdadeiras apartheids socioculturais. (Candau, 2008, p.51).

Candau (2008), após dissertar sobre as duas tendências multiculturais hegemônicas, diz situar-se em uma terceira corrente, a corrente intercultural (multiculturalismo interativo), que possui algumas características a serem ressaltadas:

- Promoção da inter-relação entre grupos culturais diferentes e presentes na sociedade;
- Concepção de cultura dinâmica, histórica e social, baseada no processo de elaboração, construção e reconstrução constantes, sem negar suas raízes, porém, rompendo com uma concepção essencialista;
- Afirmação de hibridização cultural como veículos da constituição das identidades culturais abertas, avessas, portanto, à negação da pureza cultural, que sempre resultou em processos extremamente violentos, como os vividos no século XX, como os campos de concentração nazistas, o apartheid e outras ocorrências de genocídio, como o ocorrido na Guerra dos Bálcãs, na década de 1990;
- Consciência de que as relações culturais são também, relações de poder, em especial, do poder dos grupos hegemônicos sobre os grupos subalternos;



- A perspectiva intercultural não separa diferença e desigualdade e não reduz um ao outro, privilegiando a transformação das relações sociais, culturais e institucionais. É um compromisso, portanto, com a diferença e justiça social, condição única para que ambas se realizem plenamente.

Apesar de ser possível perceber um tom de crítica nos argumentos apresentados pela autora, não é de menor importância ressaltarmos que falta uma crítica à sociedade capitalista, cuja lógica de reprodução faz com que as diferenças se reduzam ou desapareçam, dando lugar à indiferença característica de nosso tempo.

O PCN dedicado à pluralidade cultural (BRASIL, 1997). O eixo que delinea o texto dos PCN sobre a pluralidade cultural define o Brasil como um país onde se encontram diversas culturas, mas que nem sempre estas foram respeitadas.

A escola é importante veículo de difusão do respeito e da formação de atitudes respeitadas com relação à diversidade cultural, afinal, a sala de aula é um lócus onde se encontram as diferenças sociais, econômicas, culturais e étnicas do Brasil.

No entanto, a escola em especial tem sido um lócus em que as desigualdades e diferenças têm sido caladas ou esquecidas.

Os diversos mitos gerados no Brasil com relação à sua formação cultural (mito da democracia racial, mito do país de braços abertos, do brasileiro formado pela união das três raças, entre outros) foram incorporados pela escola de forma não crítica e, em consequência disso, essa escola foi transformada em reprodutora das desigualdades e diferenças.

Os afrodescendentes devem ser reconhecidos em nossa sociedade com as mesmas igualdades de oportunidades que são concedidas a outras etnias e grupos sociais, buscando eliminar todas as formas de desigualdades raciais e resgatar a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira e, assim, valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos.

Segundo as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003, p. 5)

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem com valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta



de competência ou interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para o negro. DCN-(2003, p. 5).

Seja qual for o caminho das reflexões seguidas sobre este tema, o fato é que cada um de nós nasce em uma determinada cultura, e é esta a condição que nos coloca como moradores desse mundo, ou seja, pessoas que olham o mundo e vivem nele, a partir de uma determinada janela da qual se vê apenas uma parte do todo.

Esta inegável condição humana de pertencimento nos desafia constantemente, já que não podemos nos furtar ao contato com os outros que nos são oferecidos a todo o instante e por diversos meios, desde o contato pessoal nas ruas até o contato jornalístico, com as guerras travadas por outras culturas, ou nos documentários, em que somos provocados pelos costumes de outros países.

### **Considerações finais**

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a relação entre diversidade e educação inclusiva constitui um dos principais desafios da escola contemporânea. Em um contexto marcado pela pluralidade de sujeitos, culturas, identidades e modos de aprender, torna-se imprescindível repensar práticas pedagógicas historicamente pautadas na homogeneização e na exclusão.

Observa-se que, embora avanços legais e teóricos tenham contribuído para a consolidação do paradigma inclusivo, ainda persistem, no cotidiano escolar, mecanismos que dificultam a efetiva participação e aprendizagem de todos os estudantes. Tais mecanismos se manifestam, sobretudo, na rigidez curricular, nas práticas avaliativas padronizadas e na insuficiente formação docente para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Nesse sentido, a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como a inserção de estudantes com deficiência no ensino regular, mas como um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma escola que reconheça, valorize e atenda às diferenças em sua totalidade. Trata-se de promover um ambiente educativo que assegure não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Dessa forma, a efetivação de uma educação inclusiva demanda transformações estruturais e atitudinais, que envolvem a revisão do currículo, a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, a flexibilização dos processos avaliativos e, sobretudo, o investimento na formação contínua dos



professores. Além disso, é fundamental que a escola se constitua como espaço de diálogo, respeito e valorização da diversidade, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre diversidade e educação inclusiva é condição essencial para a construção de uma escola mais democrática e socialmente justa. Reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também fortalece a formação humana em sua integralidade, reafirmando o papel da educação na promoção da equidade e dos direitos de todos.

### Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **A diferença na escola: muitas perguntas, algumas respostas**. São Paulo: Plexus, 2003.
- TRAGTENBERG, Maurício. Educação e política: a proposta integralista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 8, p. 95-107, 1985.



## CAPÍTULO 08

### DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR.

**Maria José dos Santos Vertuan**  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE  
<http://lattes.cnpq.br/1215610983293503>  
[maria.vertuan@escola.pr.gov.br](mailto:maria.vertuan@escola.pr.gov.br)

DOI - 10.29327/5845915.1-8

#### Resumo

A inclusão de estudantes com Síndrome de Down (SD) no ensino regular é um direito garantido por lei, porém, o processo de alfabetização desses alunos ainda apresenta desafios significativos para o sistema educacional brasileiro. Este trabalho tem como objetivo analisar as principais barreiras e estratégias pedagógicas envolvidas na aquisição da leitura e escrita por crianças com SD em classes comuns. A fundamentação teórica destaca que a criança com SD possui um perfil cognitivo específico, caracterizado por uma excelente memória visual e dificuldades na memória auditiva de curto prazo, o que demanda métodos de ensino adaptados, como o método global ou o uso de suportes multissensoriais. Os resultados da pesquisa (ou discussão) indicam que os maiores obstáculos não residem na limitação cognitiva do aluno, mas sim na carência de formação continuada dos docentes, na rigidez do currículo escolar e na insuficiência de recursos de Tecnologia Assistiva. Conclui-se que a alfabetização eficaz ocorre quando há uma flexibilização pedagógica real, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma postura mediadora do professor, que deve transitar de uma integração meramente física para uma inclusão pedagógica efetiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Síndrome de Down; Alfabetização; Práticas Pedagógicas.

#### Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um pilar fundamental para a garantia de direitos e para a construção de uma sociedade equânime. No Brasil, respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e pela Política Nacional de Educação Especial, a matrícula de alunos com deficiência no ensino regular tornou-se não apenas um direito, mas uma realidade cotidiana nas instituições de ensino. Entre esse público, encontram-se as crianças com Síndrome de Down (SD), uma alteração genética no cromossomo 21 que acarreta características fenotípicas específicas e um ritmo singular de desenvolvimento cognitivo e motor.

Embora o acesso à escola comum tenha avançado significativamente, a efetiva alfabetização desses alunos permanece como um dos maiores desafios do sistema educacional contemporâneo. Alfabetizar uma criança com SD exige ir além da simples decodificação de grafemas e fonemas;



demanda uma compreensão profunda sobre suas especificidades de aprendizagem, como a memória visual aguçada em contraste com dificuldades na memória auditiva de curto prazo, além de possíveis atrasos na linguagem expressiva e na coordenação motora fina.

O cenário atual revela que a mera presença do aluno em sala de aula não garante a apropriação do sistema de escrita. Muitas vezes, a falta de formação específica dos docentes, a escassez de recursos didáticos adaptados e a persistência de baixas expectativas em relação ao potencial acadêmico do aluno tornam-se barreiras invisíveis. Portanto, o desafio reside em transitar de uma inclusão meramente social para uma inclusão pedagógica real, onde o processo de alfabetização seja mediado por estratégias diferenciadas e lúdicas.

Diante desse contexto, este trabalho busca analisar quais são os principais obstáculos enfrentados por professores e alunos no processo de alfabetização de crianças com Síndrome de Down no ensino regular. Justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de fomentar práticas pedagógicas que respeitem a neurodiversidade, assegurando que o direito de aprender a ler e escrever seja concretizado, permitindo a esses indivíduos maior autonomia e participação social.

## Desenvolvimento

### O funcionamento cognitivo e a alfabetização

Para alfabetizar uma criança com Síndrome de Down, o educador precisa entender que o caminho de aprendizagem não é o mesmo de uma criança com desenvolvimento típico. Sabemos o quanto é importante o processo de alfabetização porém, quando falamos em alfabetizar crianças com síndrome de Down, existem especificidades biológicas que impactam a sala de aula:

- **O estilo de aprendizagem visual:** Crianças com SD costumam ter uma excelente memória visual e percepção espacial. Por isso, o método fonético puro (baseado apenas em sons) costuma ser mais difícil para elas do que o método global ou analítico, que utiliza imagens e palavras inteiras como ponto de partida.
- **A memória de trabalho:** Há frequentemente uma limitação na memória auditiva de curto prazo. Instruções verbais longas podem ser perdidas. O apoio de cartões, figuras e sinais ajuda a fixar o conteúdo que o ouvido não consegue reter sozinho.
- **Hipotonia e Motricidade:** A hipotonia muscular (tensão muscular reduzida) afeta a escrita manual. O desafio aqui é não barrar a alfabetização por causa da dificuldade motora; o uso de letras móveis, teclados e atividades de preensão é vital.



O processo de aquisição da linguagem escrita na criança com Síndrome de Down exige uma ruptura com os modelos de ensino massificados. Devido à hipotonia e aos desafios na percepção fonológica, o desenvolvimento escolar deve priorizar estratégias multissensoriais. Ao associar a palavra escrita a uma imagem significativa (apoio visual), o educador permite que o aluno utilize suas competências mais fortes para compensar as fragilidades na memória auditiva. Assim, a alfabetização deixa de ser um exercício de repetição sonora para se tornar um processo de construção de significado visual e social.

Apesar dos avanços legais, o cotidiano escolar apresenta obstáculos severos. Dentre os obstáculos, podemos dizer:

- **1. O "Mito da Idade Mental"**

Ainda persiste a ideia equivocada de que a criança com SD terá sempre a "mentalidade de um bebê", o que leva ao infantilismo dos materiais pedagógicos. Isso desmotiva o aluno, especialmente quando ele atinge a adolescência sem ter sido alfabetizado com conteúdos condizentes à sua idade cronológica.

- **2. A falta de adaptação curricular**

Muitas vezes, a criança é inserida na sala, mas não é incluída. Ela recebe o mesmo exercício que os outros sem nenhuma adaptação, ou, no extremo oposto, recebe atividades de colorir enquanto a turma aprende gramática. O desafio é a flexibilização curricular: ensinar o mesmo tema, mas com complexidade e suportes diferentes. É utilizar metodologias que possam auxiliar o educando no processo ensino/aprendizagem.

- **3. Formação e apoio ao professor**

O professor regente raramente possui formação específica. Esse é um fator muito importante e faz toda diferença. Sem o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de uma equipe multidisciplinar (fonoaudiólogos, psicopedagogos), o docente se sente isolado e inseguro para traçar metas de alfabetização.

Para superar esses desafios, a literatura pedagógica aponta caminhos eficazes. Podemos destacar:

- **Antecipação Visual:** Mostrar o que será feito através de cronogramas visuais reduz a ansiedade e melhora o foco.
- **Uso de Multimeios:** Combinar tablets, jogos físicos, música e livros sensoriais atende às diferentes formas de entrada de informação.



- **Alfabetização Funcional:** Focar em palavras que fazem parte do cotidiano da criança (nome dos pais, alimentos preferidos, nomes de colegas) torna o aprendizado significativo e prazeroso.

A alfabetização da criança com Síndrome de Down não possui um "prazo de validade". Ela pode ocorrer de forma mais lenta, exigindo paciência e a compreensão de que cada pequena vitória — como reconhecer a primeira letra do nome — é um degrau fundamental para a sua independência.

A alfabetização de alunos com Síndrome de Down não ocorre de forma espontânea apenas pela convivência no ambiente escolar; ela exige uma mediação intencional. O professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdo, mas um facilitador que ajusta a distância entre o que a criança já sabe e o que ela tem potencial para aprender (a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky).

- A sistematização do ensino: Diferente de algumas crianças com desenvolvimento típico que "descobrem" a lógica da leitura sozinhas, o aluno com SD beneficia-se de um ensino estruturado. Isso significa que as etapas de aprendizagem precisam ser fragmentadas em pequenas metas alcançáveis, celebrando cada progresso para manter a autoestima do aluno elevada.
- A importância do lúdico: O uso de jogos pedagógicos não é apenas entretenimento; é uma ferramenta cognitiva. Jogos de memória com associação de figura e palavra, bingos de letras e aplicativos interativos recrutam a atenção do aluno de forma mais eficaz do que métodos puramente abstratos e repetitivos em papel e lápis.

### A Intersetorialidade: Escola, Família e Terapeutas

Um dos maiores desafios da inclusão no ensino regular é a falta de comunicação entre os agentes que cercam a criança. A alfabetização é potencializada quando há uma rede de apoio:

- **Família:** O ambiente domiciliar deve ser um espaço de letramento. Ler para a criança, espalhar rótulos pela casa e incentivar a escrita funcional (como ajudar em uma lista de compras) reforça o que é ensinado na escola.
- **Equipe Clínica:** O fonoaudiólogo desempenha um papel crucial ao trabalhar a consciência fonológica e a articulação da fala, que são bases para a escrita. Quando o professor e o terapeuta alinham suas estratégias, o aluno recebe estímulos coerentes em todas as esferas.
- **AEE (Atendimento Educacional Especializado):** O professor do contraturno tem a função de produzir os materiais adaptados que o aluno



usará na sala regular. Sem esse suporte, o professor regente muitas vezes não consegue dar a atenção individualizada necessária.

Muitas crianças com Síndrome de Down compreendem muito mais do que conseguem expressar verbalmente. Na alfabetização, isso pode levar ao erro de diagnóstico, onde o professor acredita que o aluno não aprendeu o conceito, quando na verdade ele apenas não consegue verbalizá-lo.

**Estratégia Chave:** Oferecer múltiplas formas de resposta. Se o aluno não consegue dizer "Bola", ele pode apontar para a palavra escrita entre várias opções, ou usar letras móveis para montá-la. A avaliação deve focar no processo de reconhecimento e construção, e não apenas na oralidade.

Podemos utilizar a tecnologia assistiva, como tablets e softwares de comunicação alternativa que auxiliam na alfabetização. O impacto social, como o domínio da leitura transforma a autoconfiança e a percepção de competência da criança perante seus pares.

### **Considerações Finais**

A alfabetização de crianças com Síndrome de Down no ensino regular é um processo complexo que transcende a simples aquisição de habilidades de leitura e escrita; trata-se de um ato de emancipação e cidadania. Ao longo deste estudo, ficou evidente que, embora existam desafios biológicos e cognitivos inerentes à condição genética, estes não devem ser encarados como impedimentos intransponíveis, mas como indicadores para a personalização do ensino.

Conclui-se que o sucesso pedagógico depende de uma mudança de paradigma: é a escola que precisa se adaptar ao aluno, e não o contrário. A superação das barreiras exige:

- **Investimento na formação docente**, desmistificando preconceitos e oferecendo ferramentas práticas;
- **Valorização das potencialidades visuais** e lúdicas do aluno, respeitando seu tempo de processamento;
- **Fortalecimento da rede de apoio**, integrando escola, família e profissionais de saúde em um objetivo comum.

A inclusão não se concretiza apenas com a matrícula, mas com a garantia de que o aluno ocupe o espaço escolar como um sujeito que aprende e produz conhecimento. Alfabetizar uma



criança com Síndrome de Down é acreditar na sua capacidade de compreender o mundo e de nele interagir com autonomia.

Portanto, o maior desafio não reside na genética do aluno, mas na capacidade do sistema educacional em oferecer uma pedagogia da esperança e da competência, que enxergue a diversidade como uma oportunidade de enriquecimento curricular e humano. É fundamental que as políticas públicas e as práticas em sala de aula caminhem juntas para que o direito à educação de qualidade deixe de ser uma meta legal e se torne uma realidade transformadora.

A alfabetização de alunos com T21 (Trissomia do 21) no ensino regular não deve ser vista como um favor da instituição, mas como um direito garantido. Conclui-se que o maior desafio não reside na deficiência em si, mas nas barreiras pedagógicas e atitudinais que ainda persistem no ambiente escolar. Quando a escola transita do modelo de "integração" (onde o aluno deve se adaptar à escola) para o de "inclusão" (onde a escola se transforma para receber a todos), o aprendizado da leitura e escrita torna-se uma consequência natural de um ensino diversificado.

Em suma, alfabetizar uma criança com Síndrome de Down no ensino regular exige mais do que boa vontade; demanda formação continuada e uma revisão profunda das práticas avaliativas. Ao compreender que o ritmo de aprendizagem é singular e que a inteligência dessas crianças é multifacetada, o sistema de ensino pode romper com o estigma da incapacidade. Portanto, a inclusão efetiva ocorre quando a alfabetização é encarada como um instrumento de autonomia e cidadania, permitindo que o aluno não apenas decodifique letras, mas ocupe seu lugar de direito na sociedade letrada. O desafio, portanto, é transformar a escola em um espaço onde a diferença seja vista como uma oportunidade de aprendizado para todos, e não como um obstáculo ao currículo formal.

O tema não se esgota aqui e são necessários mais investimentos em políticas públicas de capacitação docente para que a inclusão saia do papel e transforme a realidade das salas de aula brasileiras.

## Referências

ALMEIDA, Maria Amelia. Estratégias de ensino para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

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



CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução de Lúcia Helena Reily. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

SILVA, Maria Emília. A alfabetização de crianças com Síndrome de Down no ensino regular: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## CAPÍTULO 09

### REVISÃO DE LITERATURA:

#### Uso da linguagem R para inovar no ensino e aprendizado dos conteúdos de estatística.

**Agnaldo Alves Xavier**

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG

<http://lattes.cnpq.br/5909460369259599>

[agnaldoalvesrpm@gmail.com](mailto:agnaldoalvesrpm@gmail.com)

DOI - 10.29327/5845915.1-9

#### Resumo

O objetivo geral deste trabalho é investigar trabalhos acadêmicos acerca do ensino de estatística, por meio da linguagem R. Os objetivos específicos são: discutir o ensino de estatística nos tempos hodiernos; identificar como o *RStudio* pode ser implementado no ensino de matemática e analisar resultados de 9 trabalhos publicados nos últimos anos, acerca da linguagem R no ensino da matemática estatística. Trata - se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, a qual estudou 9 artigos científicos acerca da implementação do *software RStudio* no aprendizado dos conteúdos de estatística, os quais foram selecionados da *internet*, em um recorte temporal máximo de uma década, isto é, de 2016 em diante. Dentre os resultados, salienta - se que a estatística pode ser ensinada de uma maneira diferente da tradicional e uma das possibilidades é implementar o *software R*, como forma de contextualização e aproximação dos conteúdos com a realidade da vida. Dentre as várias possibilidades de uso dessa Tecnologia Digital, menciona - se a intercalação de aulas tradicionais (expositivas), com atividades práticas em laboratório, ou seja, a linguagem R é vista como uma maneira de adaptar a educação matemática a realidade contemporânea, na qual o digital está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas.

**Palavras-Chave:** Linguagem R. Ensino e aprendizado. Estatística.

#### Introdução

Um professor de matemática, ao ingressar em uma sala de aula do Ensino Médio, ou mesmo de um curso de graduação de uma área do conhecimento que não seja a matemática e suas tecnologias, e perguntar aos alunos “qual a importância do estudo dos conteúdos da estatística para a vida?”, pode se surpreender negativamente com a resposta. Isso porque, com base na experiência na Educação Básica, percebe - se que, para muitos discentes, os conteúdos estatísticos são chatos, entediantes e difíceis. Tal cenário é lamentável, haja vista a importância da estatística para a formação cidadã e para o desenvolvimento do senso crítico.

Nesta conjuntura, Portela, Oliveira e Viola (2023) afirmam que muitos estudantes do Ensino Médio focam em memorizar fórmulas ao invés de compreender o que há por trás delas, isto é, entender qual o problema que deu origem a elas e como se consolidaram matematicamente.



Outrossim, os autores dizem que muitos alunos enfrentam dificuldades em interpretar os enunciados das questões referentes aos conteúdos estatísticos, os quais, geralmente, são resolvidos sem a devida reflexão. Então, é preciso que os docentes contemporâneos inovem em suas práticas, de modo a atenuar o cenário exposto, como por exemplo, por meio da inserção do *software RStudio* (linguagem R) no ensino dos tópicos de estatística.

O interesse em pesquisar acerca do uso da linguagem R no ensino de estatística é oriundo da experiência do autor com esta linguagem de programação na graduação e em disciplinas de mestrado, além da insatisfação da maneira como os conteúdos estatísticos são comumente ministrados na Educação Básica. Há a percepção de que o *software R* tem muito a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da estatística, além de ser uma linguagem amplamente utilizada no mundo e que possui amplas aplicações, da Educação Básica, ao Ensino Superior.

Neste sentido, optou - se por escrever este artigo científico, o qual se constitui um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Iguazu, como demanda não obrigatória para concluir a pós - graduação *lato sensu* intitulada “*Análise de Dados e Matemática Aplicada*”. O objetivo geral deste trabalho é investigar trabalhos acadêmicos acerca do ensino de estatística, por meio da linguagem R. Os objetivos específicos são: discutir o ensino de estatística nos tempos hodiernos; identificar como o *RStudio* pode ser implementado no ensino de matemática e analisar os resultados de 9 trabalhos publicados nos últimos anos, acerca da linguagem R no ensino da matemática estatística.

## Referencial Teórico

Cardoso, Sturion e Sturion (2021) publicaram um excerto de uma dissertação de mestrado, na qual trabalham com o *software RStudio* voltado para o ensino de estatística na Educação Básica (Ensino Fundamental II), na rede particular. Foi elaborado um material didático no *RStudio/Swirl*, de modo que os alunos aprendiam estatística interagindo com o *software* e foi considerado o contexto sociocultural na elaboração do conteúdo proposto. Conforme os pesquisadores, a educação estatística precisa iniciar no Ensino Fundamental I e abranger todas as demais etapas da Educação Básica, para, assim, desenvolver e aperfeiçoar as habilidades relacionadas ao pensamento estatístico, o que pode favorecer o ingresso no Ensino Superior.

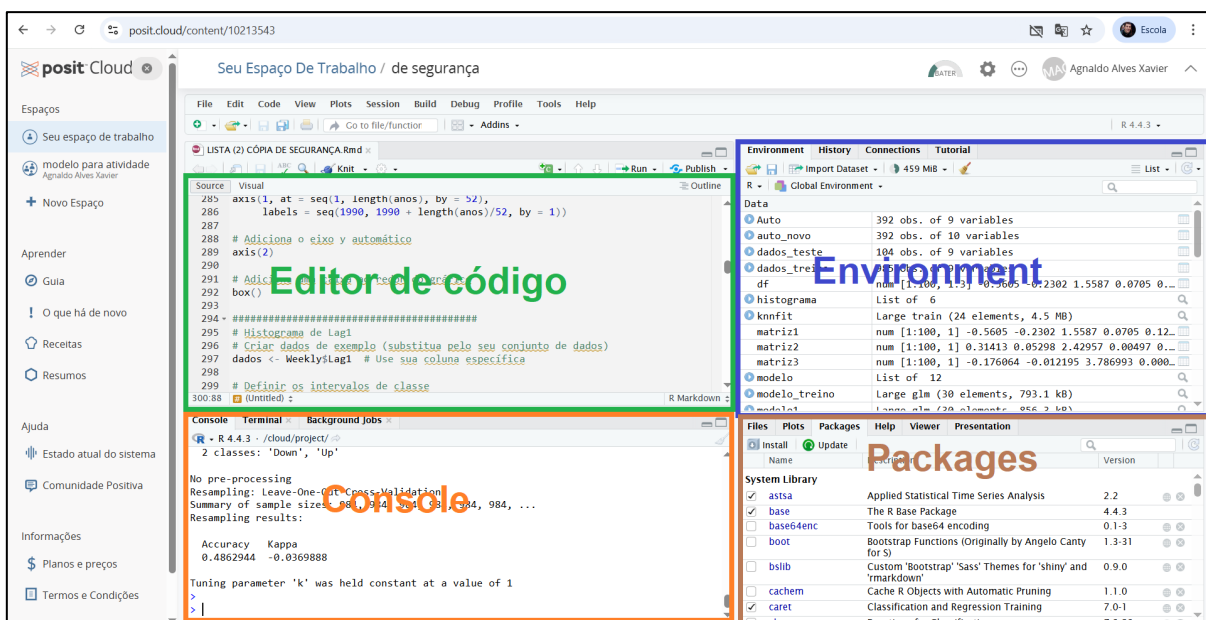
Neste sentido, “[...] o pensamento estatístico (sic) envolve a compreensão do porquê e do como são realizadas as investigações estatísticas. Envolve, também, um modo de pensar que inclui um raciocínio lógico e analítico” (Cardoso; Sturion; Sturion, 2021, p. 63). Ou seja, é preciso que os discentes analisem criticamente a realidade que os rodeiam, como o auxílio da estatística, de forma minuciosa e com o intuito de adquirir novos saberes. Nesta perspectiva, os autores destacam a



necessidade de utilizar o R, por meio da interface *RStudio*, para fins pedagógicos, a fim de aperfeiçoar a atividade docente (Cardoso; Sturion; Sturion, 2021). Logo, é importante que os cursos de licenciatura invistam na capacitação dos acadêmicos e dos professores, internos e externos, com o intuito de fazer uso da ferramenta, com domínio técnico e efetividade pedagógica.

Na Figura 1, observa-se uma ilustração da interface do *software* R, sendo que no *R Script* é onde se digita o código; no *console* observa-se o código rodando e é nele que aparece a descrição dos erros na escrita do *script*, caso hajam; no *environment* é onde aparecem as tabelas, planilhas e gráficos criados; e no painel *packages* é possível consultar informações sobre pacotes e carregar ou baixar arquivos dentro do R.

**Figura 1:** Interface do *software* R, no *RStudio Cloud* (online)



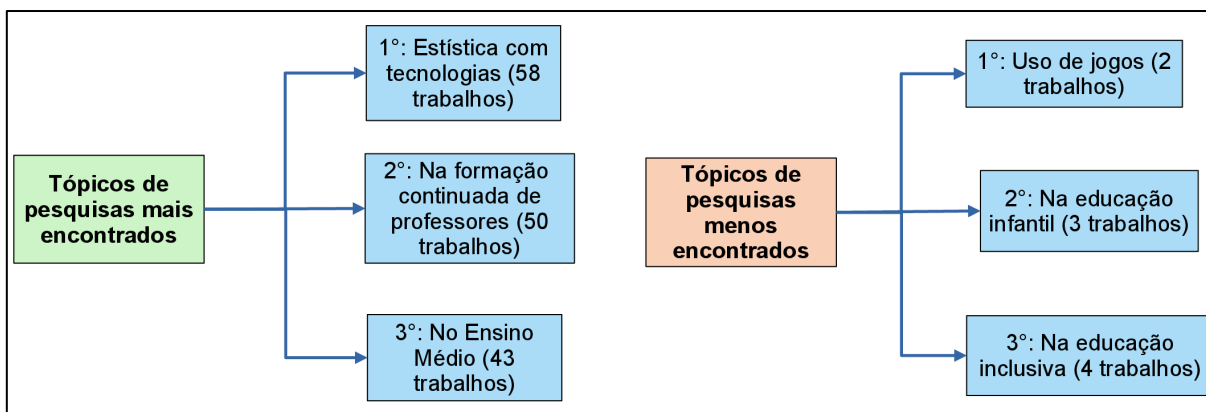
**Fonte:** elaboração do autor (2026).

Rocha *et al.* (2023) também publicaram uma pequena parte de sua dissertação, de modo a verificar quais temáticas ainda precisam ser ampliadas acerca do ensino de estatística. Para isso, compartilharam o fragmento na modalidade estado do conhecimento e analisaram dissertações e teses no período de 2000 a 2021. Neste sentido, o trabalho de Rocha *et al.* (2023) forneceu subsídios para pesquisadores escreverem suas dissertações e teses, sendo que identificaram os três programas que mais tiveram trabalhos de pós-graduação *Stricto Sensu* voltados para o processo de ensino-aprendizagem de estatística, de 2001 a 2021; a saber: o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) [31,9%] e os programas de Educação Matemática [15,9%] e de Ensino de Matemática [9,8%].



Rocha *et. al* (2023) apontam algumas temáticas que ainda possuem percentual de pesquisas incipientes na área do ensino e aprendizagem da estatística. Com base na pesquisa deles, foi elaborada a Figura 2, na qual destaca - se os três tópicos mais e menos encontrados nas dissertações e teses, no período supracitado.

**Figura 2:** Pesquisas de pós - graduação *Stricto Sensu* acerca da Educação Estatística



**Fonte:** Elaboração do autor (2026), a partir de Rocha *et al.* (2023).

Neste contexto, observa - se a forte presença de pesquisas voltadas para o uso de Tecnologias Digitais na educação estatística, o que considera - se algo muito positivo para o presente trabalho de revisão de literatura, tendo em vista que possibilitou encontrar bastante material disponível para fazer o filtro e analisar, o que contribuiu significativamente para a qualidade do artigo.

O pacote *Swirl* do R, conforme Cardoso, Sturion e Sturion (2023), possibilita não apenas criar atividades interativas, mas também promover a aprendizagem da estatística e da linguagem R no próprio R. Dentre os recursos explorados pelos autores, estão: criação de histogramas e gráficos de barras, além do cálculo de medidas de posição e de dispersão. Os pesquisadores ainda mencionam que o R é um programa gratuito e multiplataforma, o que torna mais viável sua utilização nas escolas.

Neste sentido, é primordial promover o letramento estatístico na sociedade contemporânea, visto que o ensino de estatística não se restringe ao uso excessivo de fórmulas e é preciso demonstrar isso nas escolas, isto é, mostrar aos alunos a importância, por exemplo, de compreender a natureza subjacente presente nos exercícios de análise combinatória. É preciso ir além da simples resolução de exercícios, pois é necessário relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, de modo a evidenciar, sempre que possível, como o conteúdo estatístico pode ser útil



em suas vidas. Outrossim, diante de uma sociedade cada vez mais digital e tecnológica, é evidente a valorização de ferramentas computacionais interativas e gratuitas, como o *software* R, o qual pode tornar o ensino de estatística mais atrativo (Portela; Oliveira; Viola, 2023).

Para Santos e Guimarães (2025), a linguagem de programação R pode tornar a aprendizagem da estatística descritiva mais envolvente e prática. Entretanto, menciona que, antes da aplicação de uma atividade no *RStudio*, eles implementaram um questionário, com algumas perguntas, sendo importante destacar que 80,9%, dos 152 alunos que responderam, disseram nunca ter tido experiência com programação de computadores, o que constitui um desafio a ser superado.

Também é importante lembrar que

A estatística está presente na matriz curricular da maioria dos cursos de graduação, sendo tal conteúdo primordial na formação de novos profissionais de qualquer área do conhecimento. O intuito de disciplinas que envolvem o ensino de estatística é fornecer aos estudantes uma compreensão fundamental da probabilidade e da estatística matemática, assim como introduzir noções de técnicas de coleta de dados e inferência. Esse conhecimento estatístico bem adquirido permite que todo profissional realize e interprete adequadamente as análises estatísticas em diversas áreas de aplicação, desde o planejamento, coleta de dados, resumo das informações, até as conclusões obtidas a partir dos dados (Martins *et al.*, 2026, p. 128).

Para Lemes e Santos (2017), os professores devem buscar meios para ajudar os discentes a aprender, ao invés de se preocuparem apenas em conhecer e utilizar novas Tecnologias Digitais para aperfeiçoar sua prática. Isso porque, com base em estudos bibliográficos, mencionam o termo “matética”, o qual definem como a arte de aprender, ou seja, é preciso ao docente proporcionar que os alunos tornem - se aprendizes capazes. Eles acrescentam que o estudo da Ciência de Dados tem potencial para, por meio da exploração e trabalho com os dados, estimular a construção do raciocínio crítico dos alunos, de modo a pensar semelhante a um cientista de dados.

Além disso, Lemes e Santos (2017) sugerem que o uso das potencialidades do *software* R ocorra por meio da plataforma *RStudio*, como meio para o aperfeiçoamento da aprendizagem da matemática. Isso porque, conforme eles, o R permite trabalhar com grandes volumes de dados, na ordem dos milhões, e com diversas abordagens, que abrangem do ensino básico ao superior. Acrescentam que o R também possibilita criar gráficos com qualidade científica, o que proporciona o desenvolvimento, com eficiência, dos trabalhos e orgulham os autores pela alta qualidade e ausência de custos financeiros. Como fonte de dados para análise, os autores sugerem a utilização do Portal Brasileiro de Dados Abertos (Lemes; Santos, 2017).



Consoante Casimiro e Antônio ([s.d.]), os conteúdos estatísticos possuem aplicações em várias áreas, tais como cultura e economia. Destarte, afirmam que o ensino da estatística é primordial para a formação cidadã, sendo necessário que os alunos da contemporaneidade tratem, analisem e interpretem dados com o auxílio de Tecnologias Digitais. A estratégia de ensino adotada pelos autores, no ensino médio técnico privado, foi mesclar métodos tradicionais com o apoio de Tecnologias da Informação e Comunicação. Além disso, salienta - se que parte dos exercícios foi resolvida de forma manual, e os demais no *software* R, por meio da interface *RStudio*, com as instruções necessárias sendo fornecidas pelos professores.

Em consonância com Casimiro e Antônio ([s.d.]), Lima e Gonçalves (2017) enfatizam que o conhecimento estatístico é importante para o exercício da cidadania, visto que analisar dados e elaborar e questionar generalizações incentiva pensar a realidade da forma mais fidedigna possível. Apesar da importância, Lima e Gonçalves (2017) afirmam haver obstáculos para o ensino dessas disciplinas, dentre os quais destaca - se o fato dos materiais didáticos disponibilizados não incentivarem a reflexão crítica, e, sim, a repetição mecânica.

De acordo com Barros (2024), após as décadas de 1950 e 1960, época em que ocorreu o Movimento Matemática Moderna (MMM), os recursos tecnológicos se tornaram mais presentes no ensino de matemática. Nesta conjuntura, é preciso, conforme a autora, adaptar o ensino de estatística a essa realidade, tendo em vista que é necessário romper com a concepção tradicional de ensino, a qual apresenta o discente como mero receptor passivo, com exigências de memorização sem reflexão. Entretanto, é importante mencionar que, muitas das vezes, o ambiente familiar ou o próprio contexto de vida do aluno não é propício a cultura de escolarização, o que precisa ser amenizado por meio da contextualização sociocultural dos conteúdos, como forma de mostrar para o aluno que estudar pode, de fato, mudar para melhor sua vida.

Todavia,

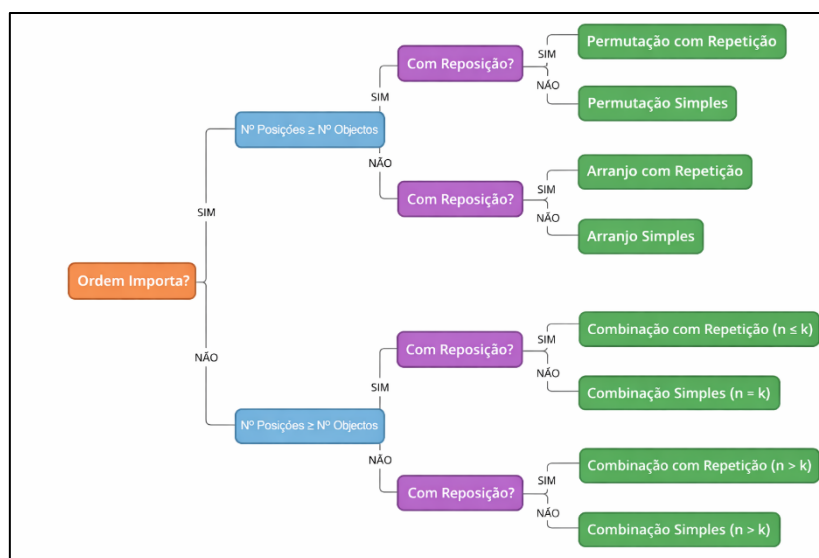
Os professores frequentemente relatam a dificuldade em conseguir abranger todo o currículo anual, resultando na redução ou até mesmo exclusão dos tópicos de estatística do programa educacional dos alunos. Além disso, muitos confessam ter dificuldades para ensinar esses assuntos específicos e não possuem domínio completo sobre os mesmos. Por outro lado, os alunos expressam sua dificuldade em compreendê-los (Portela; Oliveira; Viola, 2023, p. 10).

Desse modo, nota - se que os conteúdos estatísticos, muitas vezes, representam um desafio tanto para os alunos, quanto para os professores. Como uma maneira de tentar mudar, ou pelo



menos atenuar, essa situação, Portela, Oliveira e Viola (2023) desenvolveram uma árvore de decisão interativa no R, de modo que os alunos aprendiam a programar em linguagem R e a estudar estatística, com o auxílio dessa tecnologia, como ilustra a Figura 3.

**Figura 3:** Ilustração de árvore de decisão gerada pelo *software* R



**Fonte:** Portela, Oliveira e Viola (2023).

Conforme ilustra a Figura 4, os autores desenvolveram a função “*acombi()*” de modo que, após os alunos responderem algumas perguntas, a função oferece uma sugestão de metodologia, ou seja, se o discente responder incorretamente, o *software* apresenta uma sugestão inadequada. Logo, nota - se que o aluno continua no centro do processo e o programa não substitui o seu raciocínio, pois apenas favorece a aprendizagem da linguagem R e busca motivá-lo a responder os exercícios de estatística (Portela; Oliveira; Viola, 2023).



**Figura 4:** Registro de aplicação da atividade

```

7:1 (Top Level) :
Console Background Jobs x
R 4.2.1 ~ /
> acombi()
[1] "A ordem importa?"
sim
[1] "O número de posições é maior ou igual o número de objetos?"
não
[1] "Com reposição?"
sim
[1] "Arranjo com Repetição"
>
  
```

**Fonte:** Portela, Oliveira e Viola (2023).

Durante o desenvolvimento das atividades, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, metade dos exercícios foram desenvolvidos com o auxílio do *software* e a outra metade com o auxílio do fluxograma impresso. Importante mencionar que tanto as questões respondidas com o auxílio da versão impressa do fluxograma (Figura 3), quanto com o auxílio do R, tiveram porcentagem de acertos em torno de 39%. Neste sentido, enfatiza - se que um dos estudantes, ao responder o questionário de avaliação, disse que o uso do *software* facilitou a resolução dos exercícios; e outros elogiaram a proposta tecnológica. Ademais, nota - se a importância de abordar o assunto análise combinatória com mais frequência na educação básica, em razão de que, geralmente, os alunos enfrentam dificuldades e devido a importância do conteúdo para a consolidação do letramento científico (Portela; Oliveira; Viola, 2023).

Santos e Guimarães (2025) afirmam que, dentre as atividades que propuseram a alunos do Ensino Médio, houve a disponibilização de aulas gravadas em um canal do *YouTube*. Ressalta - se que mais da metade dos alunos demonstraram interesse nos vídeos, mas apenas 31,2% assistiram, o que evidencia uma certa resistência em utilizar a ferramenta para fins educativos, com professores do contexto escolar local. Quanto à plataforma *RStudio*, observou - se que ela pode tornar o aprendizado de estatística mais atraente e relevante, apesar de exigir maior esforço para engajar os alunos do Ensino Médio (Santos; Guimarães, 2025).

Neste contexto, é necessário destacar a importância de atividades presenciais no ensino de estatística, visto que os discentes geralmente enfrentam dificuldades em acompanhar atividades assíncronas. Sugere - se que o foco seja nas atividades presenciais e que os demais materiais possam ser disponibilizados em meio digital, de forma assíncrona, porém de forma complementar aos encontros físicos, os quais devem ter prática efetiva em laboratório.



Martins *et al.* (2026) afirmam que, para que os professores consigam promover um processo de ensino e aprendizagem de estatística com maestria, é preciso que sejam capacitados para planejar e desenvolver atividades com o apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Com base nesta convicção, eles utilizaram o pacote *Shiny* para desenvolver um Objeto de Aprendizagem (OA) no *software* R. O referido pacote permite criar atividades interativas, o que contribui para a construção de uma aprendizagem significativa.

Um diferencial do Objeto de Aprendizagem criado por Martins *et al.* (2026), denominado "*garu estatística*", é que os conteúdos programáticos podem ser acessados de forma não linear, o que é muito importante, pois respeita a singularidade da aprendizagem dos estudantes. Conforme os autores, dentre os assuntos abordados no OA, menciona - se gráficos, como o *boxplot* e o histograma; tipos de variáveis; medidas de posição, de dispersão e distribuições de frequência.

Os conteúdos de estatística do ensino superior são, muitas vezes, considerados de difícil entendimento, então o uso da ferramenta "*garu estatística*" pode ser de grande valia para promover um aprendizado efetivo. O OA desenvolvido é de fácil utilização e interativo, o que favorece as habilidades de raciocínio e interpretação estatística (Martins *et al.*, 2026).

De acordo com Lemes e Santos (2017, p. 96), "[...] redimensionar as formações dos futuros professores poderia representar uma solução para que eles tenham condições de abordar o aprender um pouco desconectado do ensinar e, além disso, compreender que é necessário que também saibam dominar a arte do aprender". Ou seja, partir do interesse de aprendizado do aluno e propiciar que ele, de modo autônomo, consiga chegar ao conhecimento, com a correta mediação do professor.

Lima e Gonçalves (2017) utilizam a modelagem para ensinar estatística, sendo que, primeiramente, há a interação com o intuito de compreender a situação problema (em livros, revistas ou pesquisas de campo); após vem a matematização, a qual envolve o filtro das informações relevantes e a definição de hipóteses; por fim, há a validação via testes e a criação do modelo matemático. A proposta foi desenvolvida em turmas do 2º ano do Ensino Médio do Ceará, sendo que as classes foram divididas em equipes, de modo que cada uma deveria escolher um tema e um subtema, por exemplo: saúde – alimentação saudável. Além disso, foi sugerido que os discentes escolhessem um assunto considerado relevante em seus contextos de vida (Lima; Gonçalves, 2017).

As fontes de dados foram entrevistas com os colegas da escola. Os resultados foram positivos, porém alguns grupos cometeram alguns equívocos, como fazer tabelas de distribuição de frequência relativa acumulada para representar variáveis qualitativas categóricas, ou enfatizar apenas a resposta com mais votos, esquecendo de comentar as demais. De modo geral, a atividade



propiciou aos discentes vislumbrar a matemática como ferramenta valiosa para compreender e transformar realidades (Lima; Gonçalves, 2017).

Barros (2024) implementou, na 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, um projeto, em uma disciplina eletiva, com 5 horas semanais, sendo 3 h/a de ensino da parte teórica dos conteúdos de estatística e 2 h/a de práticas em laboratório com o auxílio do *software* R, por meio da interface *RStudio*, no computador, apesar da ferramenta poder ser utilizada no celular, por meio do site *RStudio Cloud*, isto é, na versão *online*. Importante mencionar que a autora não se limita a usar o R apenas no ensino de estatística, visto que utiliza também no ensino de álgebra, mais precisamente, para abordar as propriedades das matrizes.

Barros (2024) empregou a abordagem construtivista, a qual enfatiza o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo que, como método avaliativo, propôs trabalhos que precisavam do R para serem executados e deveriam ser apresentados a turma, seja em forma de seminários, seja na confecção de cartazes e *folders*. Convém mencionar que um dos objetivos do projeto foi sensibilizar a Secretaria de Educação acerca da importância da programação para fomentar o interesse em aprender matemática e, conseqüentemente, estatística. Os resultados do formulário, aplicado ao final da pesquisa, evidenciaram, conforme a autora, a relevância da programação em linguagem R para o processo de ensino e aprendizagem, além de ter demonstrado boa aceitação por parte dos alunos.

Casimiro e António ([s.d.]) dividiram os discentes em grupos e cada equipe fez a análise de um banco de dados específico, retirado da *internet*. Ao final das atividades, foi aplicado um questionário, sendo que 100% dos alunos se disseram favoráveis ao uso do *software* R, como ferramenta de apoio às aulas de matemática. É relevante destacar que, conforme os resultados dos autores, houveram altos percentuais de acertos tanto nas atividades escritas, quanto nas realizadas no *RStudio*. Outrossim, enfatiza - se a presença de material empírico no artigo, o que acrescenta o fator reprodutividade na proposta, a enriquecendo enquanto saber científico.

O trabalho realizado por Cardoso, Sturion e Sturion (2021) contou com a aplicação de um formulário elaborado no *Google Forms*, ao término das atividades práticas em laboratório de informática. De acordo com as respostas, nota - se que a proposta favoreceu o processo de ensino e aprendizagem de estatística, sendo que o R é considerado, de acordo com os relatos, uma ferramenta de revisão de conteúdos, isto é, precisa - se de explicação em sala e, em seguida, das práticas no programa, em laboratório. Observa - se também relatos de dificuldades em programar no *software*, o que os próprios discentes atribuem ao fato do *RStudio* estar configurado no idioma inglês e ao baixo contato com programação no cotidiano escolar. Importante ressaltar também que, conforme os autores, o uso do da linguagem R no processo de ensino e aprendizagem de



matemática contribui para que os alunos prestem mais atenção nas aulas, reduzindo, assim, os casos de indisciplina.

Neste caso, é importante mencionar que o R possibilita trocar o idioma padrão por “*Português (Brasil)*”, porém caso os participantes estivessem utilizando a versão *online*, ou seja, o *RStudio Cloud*, não é aconselhável fazer esta troca, visto que, geralmente, surgem alguns inconvenientes e, então, deixar em inglês é a melhor escolha. Todavia, caso estivessem na versão instalada do *RStudio*, a mudança de idioma não apresenta incompatibilidade, pelo menos na experiência do presente autor, no *Windows 10*.

Enfatiza - se que, conforme Cardoso, Sturion e Sturion (2021) que o *software RStudio* se mostrou um potencializador da aprendizagem estatística, o qual foi muito bem aceito pelos estudantes. Com base nestas percepções, os autores acreditam que é preciso que os alunos se formem no Ensino Médio sabendo programar e analisar e sistematizar dados criticamente.

## Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, a qual, conforme André (1998), também pode ser chamada de naturalista, fenomenológica e interacionista simbólica, sendo importante mencionar que não se preocupa em manipular variáveis, mas sim em atribuir significado às experiências. Além disso, ele afirma que, nesta abordagem de pesquisa, a visão de realidade do indivíduo é formada mediante interpretação e interação com as ideias de outras pessoas. Ademais, neste trabalho, foi utilizada a metodologia revisão bibliográfica, a qual, de acordo com Gil (2002), é elaborada com base em artigos e livros já escritos acerca da temática em estudo, de modo analítico.

Como critério para a escolha dos 9 artigos utilizados no referencial teórico, foi feita a leitura prévia do título e do resumo, além de adotar um recorte temporal de, no máximo, uma década, conforme ilustra a Tabela 1.



**Tabela 1:** Artigos utilizados na revisão de literatura

<b>Autores citados no referencial teórico</b>
Cardoso, Sturion e Sturion (2021)
Rocha <i>et. al</i> (2023)
Portela, Oliveira, Viola (2023)
Santos e Guimarães (2025)
Martins <i>et al.</i> (2026)
Lemes e Santos (2017)
Casimiro e Antônio ([s.d.])
Barros (2024)
Santos e Guimarães (2025)
<b>Total: 9</b>
<b>Fonte:</b> Elaboração do autor (2026).

Ressalta - se a opção por analisar, na seção do referencial, apenas artigos científicos, tendo em vista a facilidade de acesso e uma maior adequação ao escopo do trabalho. Outrossim, a pesquisa foi dividida em 4 etapas, a saber: seleção dos artigos na *internet*; segunda: leitura dos artigos e escrita do referencial teórico; terceira escrita da introdução e da metodologia; e quarta: elaboração da conclusão, do resumo, do título e da revisão gramatical, pelo próprio autor.

### Conclusão

O presente artigo teve como objetivo principal investigar trabalhos acadêmicos acerca do ensino de estatística, por meio da linguagem R. Ressalta - se que este objetivo, bem como os específicos, foram devidamente cumpridos. Durante a pesquisa, foram discutidas não apenas as opiniões sobre o uso do *software RStudio* no processo de ensino aprendizagem de estatística, mas também maneiras de implementar a ferramenta em aulas de matemática, nas diversas etapas de ensino, ou seja, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

Como constatado no decorrer do trabalho, há alguns obstáculos para inovar no ensino de estatística, ou mesmo para aplicar esses conteúdos em sala de aula. Nesta perspectiva, observa - se que algumas vezes esses conteúdos não são sequer ensinados em determinadas séries da Educação Básica, visto que muitos professores não têm segurança para ensiná-los, ou em razão da alta demanda de conteúdos presente nos planos de curso. Com base nisso, verificou - se a importância de promover programas de formação continuada, com o intuito de melhor capacitá-los para trabalhar com os conteúdos estatísticos nas diversas etapas da educação.



Com base nos estudos bibliográficos, evidencia - se que o uso da linguagem R favorece o ensino de estatística e que a inserção dessa ferramenta é, geralmente, bem aceita entre os discentes. Há várias maneiras de inserir esta Tecnologia Digital no ensino dos conteúdos estatísticos ou mesmo no ensino de outros conceitos, como as propriedades das matrizes. Assim, com base nos resultados das pesquisas, incentiva - se que o ensino, com o auxílio do R ocorra da seguinte maneira: antes de levar os alunos para o laboratório e começar a programar em linguagem R, é preciso aplicar um questionário diagnóstico para compreender o perfil da turma em relação ao conhecimento sobre linguagens de programação e Tecnologias Digitais; em seguida começa - se a intercalar aulas teóricas acerca da matéria, com aplicações em laboratório; no decorrer e ao final das aulas, deve - se implementar métodos avaliativos que abranjam tanto o aprendizado teórico, quanto o prática no *software*.

Caso haja tempo hábil, sugere - se também a disponibilização de materiais complementares em ambiente virtual, como o *Google Classroom*, ou o *YouTube*, para fins de complementação. Além do processo de avaliação do conhecimento do aluno, é importante aplicar, ao final das atividades, um formulário de autoavaliação para entender o que pode ser aperfeiçoado, ou o que faltou, ou ainda o que precisa ser retirado das aulas. Com base neste formulário, será possível planejar as próximas atividades, de modo a almejar uma aprendizagem efetiva dos conteúdos estatísticos.

Por fim, sugere - se que novos trabalhos de revisão, como este, sejam escritos, com o ensejo de não apenas fomentar a escrita científica dos professores da Educação Básica e Superior, mas também sistematizar o conhecimento que vem sendo divulgado pelos colegas de trabalho e vislumbrar melhorias nas práticas de ensino e aprendizagem da matemática. Sabe - se que esta não é uma tarefa fácil, pois o cotidiano de um professor de matemática possui, geralmente, grande demanda por trabalho e produtividade, além das questões burocráticas, todavia vale a pena o esforço. Destarte, juntos, enquanto professores pesquisadores, é possível sonhar com uma educação que de fato transforme, para melhor, a vida dos brasileiros e brasileiras.

## Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. (1998). **Etnografia da prática escolar**. 2a ed. São Paulo, Papirus Editora.

BARROS, Francisca Cintia de Sousa. O uso da linguagem R como ferramenta tecnológica de ensino: aprendizagem de estatística no ensino médio. **Sala de Aula em Foco**, [s.l.], v. 1, n. 13, p. 331-341, jan. 2024. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/2680?articlesBySimilarityPage=7>. Acesso em: 02 fev. 2026.

CARDOSO, Meiri das Graças; STURION, Leonardo; STURION, Luiz Henrique Chueire. O ensino de estatística por meio das potencialidades do software RStudio. **Educação Matemática**



**em Pesquisa: Perspectivas e Tendências**, v. 2, p. 59-73, 2021. Editora Científica Digital. DOI: 10.37885/201202556. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/201202556>. Acesso em: 17 mar. 2026.

CASIMIRO, Herinelto da Fonseca Josefa; ANTÔNIO, Patrick Jorge. Aplicação dos métodos tradicionais e tecnológicos utilizando o software R no processo de ensino e aprendizagem da estatística descritiva para os alunos da 12ª classe do curso de informática do Instituto Médio Técnico Privado Anuarite. **UDC**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, s.d. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/386604108\\_Aplicacao\\_dos\\_Metodos\\_Tradicionais\\_e\\_Tecnologicos\\_utilizando\\_o\\_Software\\_R\\_no\\_processo\\_de\\_Ensino\\_e\\_Aprendizagem\\_da\\_Estatistica\\_Descritiva\\_para\\_os\\_Alunos\\_12\\_classe\\_do\\_Curso\\_Informatica\\_do\\_Instituto\\_Medi](https://www.researchgate.net/publication/386604108_Aplicacao_dos_Metodos_Tradicionais_e_Tecnologicos_utilizando_o_Software_R_no_processo_de_Ensino_e_Aprendizagem_da_Estatistica_Descritiva_para_os_Alunos_12_classe_do_Curso_Informatica_do_Instituto_Medi). Acesso em: 02 fev. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.  
LEMES, Isadora Luiz; SANTOS, Renato P. dos. Aplicações de RStudio na aprendizagem matemática: elaboração de artefatos e ciência de dados como matéria. **Educação Matemática em Revista**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 18, p. 87-97, 2017. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/EMR-RS/article/view/1843>. Acesso em: 22 mar. 2026.

LIMA, R. A. S. V.; GONÇALVES, P. G. F. O ensino de estatística por meio da pesquisa: uma experiência à luz da modelagem matemática. **Holos**, [s.l.], v. 2, n. 33, p. 190-198, jan. 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3514>. Acesso em: 01 mar. 2026.

MARTINS, Camila Bertini et al. Desenvolvimento de um objeto de aprendizagem para o ensino da estatística. **Abakós**, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 126-140, 22 mar. 2026. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/abakos/article/download/29433/20830/114560>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PORTELA, Adriane Caroline Teixeira; OLIVEIRA, Hugo Henrique Gonsalves dos Santos; VIOLA, Denise Nunes. Utilização do software R para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da análise combinatória. **Ensino em Re-Vista**, [s.l.], v. 30, n. contínua, p. e037, 2023. DOI: 10.14393/ER-v30a2023-37. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/71906>. Acesso em: 22 mar. 2026.

ROCHA, Daniela Silveira et al. Estado do conhecimento das dissertações e teses sobre os processos de ensino e aprendizagem de estatística no Brasil. **Coinspiração - Revista dos Professores que Ensinam Matemática**, [s.l.], p. 1-22, 28 abr. 2023. Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional Mato Grosso. DOI: 10.61074/coinspiracao.2596-0172.e2023003. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/publicacoes/index.php/coinspiracao/article/view/105/79>. Acesso em: 01 fev. 2026.

SANTOS, André Luís Fernandes dos; GUIMARÃES, Paulo Henrique Sales. Aplicação da linguagem de programação R no ensino de estatística descritiva no ensino médio técnico. **Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [s.l.], v. 6, n. 7, p. 1-19, 17 jul. 2025. Editora RECIMA21 LTDA. DOI: 10.47820/recima21.v6i7.6628. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/6628>. Acesso em: 22 mar. 2026.



## CAPÍTULO 10

### DO ACESSO À PERMANÊNCIA: o estudante com TEA na graduação em Enfermagem e os desafios da formação inclusiva.

**Giovanna de Oliveira Libório Dourado<sup>14</sup>**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<http://lattes.cnpq.br/1423309700767874>  
 Giovannaliborio@ufpi.edu.br

**Maria Silvana da Costa Araújo<sup>15</sup>**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<https://lattes.cnpq.br/7549992452828321>  
 mariasilvana38@gmail.com

**Bárbara Carolyne Cunha Bezerra<sup>16</sup>**

Faculdade Santo Agostinho - FSA  
<http://lattes.cnpq.br/8916680329257248>  
 enfbarbarabezerra@gmail.com

**Jônatas de Oliveira Libório Dourado<sup>17</sup>**

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP  
<http://lattes.cnpq.br/8992939826505766>  
 jonatasliborio@gmail.com

**Mateus da Cunha Moraes**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<http://lattes.cnpq.br/8311078497404679>  
 Mateusdcmoraes01@gmail.com

**Nayra da Costa e Silva Rego<sup>18</sup>**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<https://lattes.cnpq.br/5910898342076028>  
 nayralygil@ufpi.edu.br

**Ana Maria Pereira Lopes de Oliveira<sup>19</sup>**

Faculdade Santo Agostinho - FSA  
<http://lattes.cnpq.br/9510212033075954>  
 ana.lopes.maria@gmail.com

**DOI - 10.29327/5845915.1-10**

<sup>14</sup> Doutorado em Enfermagem

<sup>15</sup> Graduanda em Enfermagem

<sup>16</sup> Graduação em Enfermagem

<sup>17</sup> Residência médica em: Nutrologia Pediátrica-UNIFESP

<sup>18</sup> Doutorado em Biotecnologia (Renorbio UFPI)

<sup>19</sup> Psicóloga - Faculdade Santo Agostinho e Discente de Terapia ocupacional-Uninassau Joquei



## Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits na comunicação e interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento. No contexto do ensino superior, especialmente na graduação em Enfermagem, estudantes com TEA enfrentam desafios relacionados à comunicação, adaptação social, sobrecarga sensorial e demandas acadêmicas complexas. Este estudo tem como objetivo refletir sobre a inserção, permanência e formação desses estudantes, analisando barreiras e propondo estratégias inclusivas. Trata-se de um estudo reflexivo, de abordagem qualitativa, fundamentado na análise crítica da literatura científica, marcos legais e experiências acadêmicas. Os achados evidenciam que, embora existam avanços legais que garantem o acesso, ainda persistem dificuldades relacionadas à permanência, como barreiras atitudinais, despreparo docente e limitações institucionais. Destaca-se que ambientes acadêmicos pouco adaptados podem comprometer o desempenho e o bem-estar desses estudantes. Nesse sentido, estratégias como adaptação pedagógica, organização do ambiente, uso de recursos visuais, comunicação clara e apoio institucional são fundamentais para favorecer a inclusão. Conclui-se que a efetivação de uma educação superior inclusiva requer não apenas o cumprimento de legislações, mas a construção de práticas pedagógicas acessíveis, o fortalecimento de políticas institucionais e o compromisso coletivo com a equidade, garantindo condições reais de participação, aprendizagem e formação profissional de estudantes com TEA.

**Palavras-Chave:** Transtorno do Espectro Autista; Educação Superior; Inclusão Educacional.

## Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que acomete aproximadamente uma em cada 44 crianças de até 8 anos, com manifestações que geralmente surgem antes dos 24 meses de idade. Caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. No contexto do TEA, características como inflexibilidade cognitiva, necessidade elevada de rotinas, dificuldades na leitura de pistas sociais e no reconhecimento das emoções alheias, além de limitações na tomada de perspectiva, contribuem para prejuízos importantes na regulação emocional (IBAC, 2025).

De forma complementar, os transtornos do espectro autista são descritos como condições do neurodesenvolvimento marcadas por prejuízos na interação e na comunicação social, presença de comportamentos estereotipados e repetitivos, bem como desenvolvimento intelectual heterogêneo, frequentemente associado a deficiência intelectual. Assim, crianças com TEA podem apresentar dificuldades significativas nos domínios da interação social, comportamento e comunicação (Sulkes, 2025).

De acordo com o 0 Mapa Autismo Brasil, que trata-se do primeiro grande levantamento nacional com foco no perfil sociodemográfico e clínico de pessoas com TEA, baseado em mais de 23 mil respostas coletadas em todos os estados brasileiros: o Brasil possui cerca de 2,4 milhões de pessoas com TEA (1,2% da população), segundo o IBGE, existe desigualdade no acesso ao



diagnóstico, com predominância da rede privada, O diagnóstico ainda pode ser tardio, apesar de muitos casos identificados na infância. Existe baixo acesso a terapias pelo SUS, com grande parte das famílias recorrendo a serviços privados, a carga de terapia frequentemente é inferior ao recomendado, indicando cuidado insuficiente (MAPA AUTISMO BRASIL, 2026).

Com relação aos adultos, a pesquisa incluiu 4.604 pessoas autistas maiores de 18 anos, a publicação não traz muitos dados específicos e aprofundados exclusivamente sobre ensino superior, mas aponta informações relevantes sobre educação. É importante reconhecer que muitos autistas chegam à vida adulta com histórico de dificuldades escolares, o diagnóstico tardio interfere no desenvolvimento escolar devido a barreiras sociais, rigidez cognitiva, sobrecarga sensorial. O mapa apresenta predominância de crianças e adolescentes em idade escolar (MAPA AUTISMO BRASIL, 2026).

Com relação a participação no mercado de trabalho, dentre os adultos com TEA que participaram, 30% estão desempregados ou sem renda. Dentre os que trabalhavam existiam vínculos informais, trabalho autônomo, sem carteira assinada ou como pessoa jurídica. Tal contexto pode estar relacionado às dificuldades de inclusão no mercado de trabalho, e permanência/inserção em empregos formais e estáveis (MAPA AUTISMO BRASIL, 2026).

O levantamento apresenta uma lacuna com relação a dados sobre ensino superior, expõe sobre a educação até os 18 anos, sobre empregabilidade, porém não explora o acesso ao ensino superior. Podemos inferir que a ausência de uma graduação é outro fator que impacta na empregabilidade.

Os prejuízos na infância podem então refletir na graduação. Ao ingressar no ensino superior, o manejo do TEA durante a infância e adolescência irá refletir diretamente na adaptação ao ambiente universitário. A permanência de estudantes com TEA em cursos superiores da área da saúde, como Enfermagem, é implicado em desafios que necessitam de reflexões e mudanças de paradigma.

A atuação do profissional enfermeiro é relacionada ao processo saúde-adoecimento, exige do profissional competência teórica, técnica, de natureza estética, ética e política. Um profissional competente contempla a dimensão técnica, com domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento; a dimensão estética, deve ter um movimento de compreensão, articulando o conhecimento intelectual com habilidades afetivas; a dimensão política, deve definir finalidades de suas ações e comprometer-se para alcançá-las; e a ética, com atitude crítica, moral e ética para o bem comum (Santos, 2004)



Dessa forma, a graduação em enfermagem deve considerar essas dimensões e promover adaptações para que os alunos com TEA adquiram e desenvolvam as habilidades necessárias para exercer a profissão com êxito

O presente capítulo trata-se de um estudo reflexivo, qualitativo, fundamentado na análise crítica da literatura científica nacional e internacional sobre o Transtorno do Espectro Autista no ensino superior, com ênfase na formação em Enfermagem. A construção do estudo também se baseou em discussões desenvolvidas em grupos de estudo, eventos científicos e atividades de extensão universitária, que possibilitaram a problematização das práticas pedagógicas e das condições de acessibilidade no contexto acadêmico. A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando articular evidências científicas, marcos legais e experiências acadêmicas, com o objetivo de refletir sobre os desafios e propor estratégias voltadas à promoção da inclusão e permanência de estudantes com TEA no ensino superior.

O objetivo é refletir sobre a inserção, permanência e formação de estudantes com Transtorno do TEA na graduação em Enfermagem, descrevendo desafios enfrentados e propondo estratégias que favoreçam a acessibilidade e a inclusão no ensino superior.

Dessa forma, o desenvolvimento é organizado nos seguintes tópicos: conceitos essenciais, Acessibilidade da pessoa com TEA no ensino superior e Desafios na graduação de enfermagem e estratégias direcionadas ao discente com TEA, Desafios na graduação de enfermagem e estratégias direcionadas ao discente com TEA.

### **Conceitos essenciais**

O DSM-5-TR promoveu uma importante unificação da terminologia, deixando de utilizar categorias separadas (como autismo clássico, síndrome de Asperger, entre outras) para adotar o conceito de espectro, reconhecendo diferentes níveis de gravidade. Essa mudança permite compreender que o autismo se manifesta de forma heterogênea, variando de acordo com a necessidade de suporte de cada indivíduo (American Psychiatric Association, 2022).

Outro avanço relevante foi a inclusão mais explícita da sensibilidade sensorial como parte dos critérios diagnósticos. Isso reconhece que muitas pessoas com TEA apresentam hiper ou hiporreatividade a estímulos do ambiente, como sons, luzes, texturas e cheiros. Além disso, o DSM-5-TR introduz uma avaliação baseada em níveis de suporte, que variam do nível 1 (exige apoio) ao nível 3 (exige apoio muito substancial). Essa classificação permite uma análise mais funcional do indivíduo, considerando o quanto ele necessita de suporte no cotidiano. (American Psychiatric Association, 2022).

O manual também apresenta alinhamento com a CID-11 (Organização Mundial da Saúde,



2019)., embora no Brasil a classificação oficial para diagnóstico continue sendo a CID, conforme diretrizes da Organização Mundial da Saúde. De acordo com o DSM-R-TR, o TEA é classificado pelo código 299.00 e seu diagnóstico exige a presença de critérios organizados em cinco domínios (A a E), além de especificadores clínicos (American Psychiatric Association, 2022).

O Critério A refere-se a déficits persistentes na comunicação e interação social em diferentes contextos. Isso inclui dificuldades na reciprocidade sócio emocional, como pouca troca afetiva ou dificuldade em manter conversas; prejuízos na comunicação não verbal, como uso limitado de gestos e expressões faciais; e dificuldades em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, incluindo a adaptação do comportamento a diferentes situações sociais. O Critério B envolve padrões restritos e repetitivos de comportamento, sendo necessário apresentar pelo menos dois desses padrões. Entre eles estão as estereotípias motoras ou verbais (como ecolalia ou movimentos repetitivos), a insistência em rotinas e resistência a mudanças, interesses altamente restritos e fixos, além de alterações na sensibilidade sensorial. O Critério C estabelece que os sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento, embora possam se tornar mais evidentes quando as demandas sociais aumentam. O Critério D indica que esses sintomas causam prejuízos significativos na vida social, acadêmica ou profissional do indivíduo. Por fim, o Critério E determina que os sintomas não podem ser melhor explicados por deficiência intelectual isolada, embora ambas as condições possam coexistir. (American Psychiatric Association, 2022).

Além disso, o diagnóstico deve especificar a presença de condições associadas, como comprometimento intelectual, alterações na linguagem e outros transtornos.

De acordo com a CID-11, publicada pela Organização Mundial da Saúde, classifica o TEA sob o código 6A02, substituindo a antiga classificação da CID-10. Uma das principais inovações da CID-11 é a subdivisão do TEA com base em dois critérios fundamentais: a presença ou ausência de deficiência intelectual e o nível de comprometimento da linguagem funcional.(Organização Mundial da Saúde, 2019).

Dessa forma, o TEA pode ser classificado, por exemplo, como sem deficiência intelectual e com linguagem preservada, ou com deficiência intelectual e linguagem prejudicada, entre outras combinações. Essa organização permite uma compreensão mais detalhada da funcionalidade do indivíduo (Organização Mundial da Saúde, 2019).

É importante destacar que o código 6A02.4 foi excluído da versão final, o que demonstra ajustes técnicos realizados durante a consolidação do sistema. A CID-11 representa um avanço significativo ao permitir diagnósticos mais precisos e favorecer intervenções mais adequadas, especialmente quando se considera a importância da identificação precoce no desenvolvimento infantil.(Organização Mundial da Saúde, 2019).



Tanto o DSM-5-TR quanto a CID-11 (American Psychiatric Association, 2022, Organização Mundial da Saúde, 2019) reconhecem que o autismo se manifesta em diferentes níveis de suporte:

No nível 1, o indivíduo apresenta maior autonomia, mas ainda enfrenta dificuldades significativas na interação social e na flexibilidade comportamental. Muitas vezes, essas pessoas utilizam estratégias de compensação, como o masking, que consiste em imitar comportamentos sociais para se adaptar ao ambiente, o que pode gerar sofrimento psicológico. No nível 2, os déficits são mais evidentes, especialmente na comunicação e na interação social. Há maior rigidez cognitiva e dificuldade em lidar com mudanças, sendo necessário apoio substancial. Já no nível 3, há comprometimentos severos, com grandes dificuldades de comunicação e alta dependência de suporte. Nesses casos, também é mais comum a presença de comorbidades, como ansiedade, depressão e outros transtornos do neurodesenvolvimento.

Constata-se que apesar da classificação em níveis de suporte, não é possível identificar uma heterogeneidade no espectro, pessoas com o mesmo nível de suporte apresentam comportamentos e necessidades de manejo completamente distintas.

### **Acessibilidade da pessoa com TEA no ensino superior**

Nas últimas décadas foram muitos os avanços para garantir acessibilidade das pessoas com TEA ao ensino superior no Brasil. Existem uma série de dispositivos legais que garantem e estruturam o direito à educação inclusiva.

Com a Lei nº 12.764/2012, a pessoa com TEA é reconhecida como pessoa com deficiência (PcS), assim, é garantido o direito à educação em todos os níveis, inclusive na graduação (BRASIL, 2012). A Lei nº 13.146/2015 reforça esse direito pois estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência, vedando qualquer forma de discriminação e assegurando a oferta de adaptações razoáveis no contexto acadêmico (Brasil, 2015). Além disso, a Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023, proporciona maiores oportunidades ao garantir reserva de vagas para PcD, o que inclui pessoas com TEA, ampliando as possibilidades de ingresso por meio de políticas afirmativas (Brasil, 2012b; Brasil, 2023). A inclusão educacional é garantida pelo Decreto nº 3.298/1999, que reafirma o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, incluindo o ensino superior (Brasil, 1999).

Apesar dos avanços e garantias, o acesso e a permanência enfrentam desafios, é necessário políticas universitárias efetivas e combate ao capacitismo com esforço para romper as barreiras de acessibilidade. Apesar dos avanços significativos, a consolidação de um ensino superior verdadeiramente acessível depende da efetivação dessas garantias no cotidiano das instituições.



A garantia da reserva de vagas colabora para o aumento de discentes com TEA no ensino superior. Em 2022, o censo nacional identificou 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil, o que corresponde a 1,2% da população brasileira com prevalência maior entre os homens. Os grupos de 18 a 24 anos (30,4% para autistas e 27,7% para o total) e 25 anos ou mais (8,3% e 6,1%, respectivamente), onde a taxa de escolarização entre pessoas com autismo superou a da população geral, sugerindo trajetórias mais prolongadas de escolarização ou retornos à educação formal (CENSO) não necessariamente indicando presença no ensino superior. A pesquisa revela que quase metade das pessoas com diagnóstico de autismo estava no grupo sem instrução e fundamental incompleto, e com relação ao ensino superior, o percentual cai para 0,8% (IBGE, 2022).

Apesar de um percentual incipiente, o número crescente de estudantes com TEA de acordo com Oliveira, Santiago, Teixeira (2022) exige que seja repensado uma formação inclusiva que leve em conta a possibilidade de existência de comprometimento sociais, motor, sensorial e cognitivo distintos.

Independentemente do nível de suporte, os problemas de comunicação e interações interpessoais frequentemente estão presentes. Outra questão inclui dificuldades linguísticas, pois impactam sua capacidade de compreender e produzir textos acadêmicos, podem ocorrer déficits associados às habilidades organizacionais e atencionais (Oliveira, Santiago, Teixeira, 2022).

Somente a existência das políticas para entrada de um certo grupo em um espaço não garante a entrada, ou mesmo a qualidade do atendimento e condições de permanência, ponto onde muitas pessoas com deficiência encontram suas maiores barreiras. A dificuldade de acesso, de linguagem, ambientes inacessíveis, dificuldade da comunicação professor-aluno e aluno-aluno e não aceitação de algumas características de pessoas autistas como a rigidez cognitiva, necessidades sensoriais diferentes e comunicação distinta faz com que, comumente, esse público seja deixado de lado. Ações afirmativas como cotas são necessárias e significativas diante do modelo em que nos encontramos, mas a entrada na universidade é muitas vezes marcada por inacessibilidade e preconceitos (Freitas, 2022).

### **Desafios na graduação de enfermagem e estratégias direcionadas ao discente com TEA**

A graduação em enfermagem expõe os alunos a experiências que envolvem razão e emoções, trabalharem com a fragilidade humana, o que pode acarretar o desenvolvimento de sentimentos como tristeza, angústia, medo, dúvida, ansiedade, etc. Além disso, o aumento da responsabilidade, dificuldades financeiras e sociais, lidar com o afastamento de amigos e familiares



e a pressão do ambiente acadêmico e hospitalar são fatores que podem provocar o desenvolvimento de sofrimento e transtornos mentais. (Rodrigues, 2020)

Os estudantes com TEA enfrentam dificuldades que envolvem múltiplas dimensões, incluindo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Essas barreiras podem impactar negativamente o desempenho acadêmico e aumentar o risco de evasão, especialmente quando não há suporte institucional adequado (Cage; Howes; Spence, 2021). A compreensão dessas dificuldades é essencial para o desenvolvimento de estratégias inclusivas, contribuindo para que políticas inclusivas efetivas possam ocorrer e, assim, diminuir as desigualdades no ambiente universitário.

A comunicação social configura-se como uma das principais limitações associadas ao TEA, impactando diretamente a participação acadêmica. Dificuldades na interpretação de sinais sociais e na expressão verbal podem comprometer a interação em atividades coletivas e a construção de vínculos interpessoais (APA, 2022). No ambiente acadêmico, essas limitações podem dificultar a participação em debates, trabalhos em grupo, interações com os docentes, dificuldades na compreensão de linguagem não-verbal, como os gestos, entonação da voz, essas limitações pode ocasionar interpretações incoerentes e contribuir para um isolamento social. Outro aspecto que deve ser considerado é a variabilidade nos perfis comunicativos desses estudantes no ensino superior, alguns podem apresentar boa comunicação, mas com dificuldades pragmáticas, outros podem ter comunicação verbal limitada ou depender de formas alternativas de comunicação.

No ensino superior, a complexidade da linguagem acadêmica representa um desafio significativo para estudantes com TEA, especialmente no que diz respeito à compreensão de conceitos abstratos, compreender conteúdos e à elaboração de produções acadêmicas. A literatura aponta que a mediação pedagógica é fundamental para facilitar o processo de aprendizagem e reduzir barreiras cognitivas (Cage; Howes; Spence, 2021).

No contexto universitário, ambientes como salas de aula, laboratórios e unidades de saúde frequentemente apresentam múltiplos estímulos simultâneos, incluindo ruídos intensos, iluminação artificial e grande circulação de pessoas e pode tornar o ambiente universitário um fator estressor para estudantes com TEA. Esses fatores podem desencadear desconforto sensorial, dificultando a concentração e a participação nas atividades acadêmicas devido a hipersensibilidade sensorial (Brasil, 2022). A adaptação ambiental surge, portanto, como estratégia relevante de inclusão, a ausência dessas adaptações e de estratégias institucionais pode dificultar o processamento das informações ,reduzindo a capacidade de concentração e comprometendo a assimilação dos conteúdos durante a formação acadêmica.

As atividades práticas constituem um componente essencial na formação universitária, pois exigem comunicação direta com pacientes, colegas e supervisores, além de envolverem cenários



frequentemente imprevisíveis. Essas características podem impactar a adaptação ao ambiente acadêmico e o desempenho em atividades práticas, especialmente quando não há suporte institucional adequado (Van Hees; Moyson; Roeyers, 2020).

Estudantes com TEA podem apresentar limitações na sequência de ações necessárias para a realização de determinadas práticas, o que exige estratégias pedagógicas inclusivas durante as atividades práticas.

A falta de preparo dos preceptores e docentes para lidar com estudantes com TEA pode resultar em experiências negativas e comprometer o processo de formação (Brasil, 2022). Diante desse cenário, a adoção de orientação prévia das atividades, supervisão contínua, adaptação do ambiente e uso de comunicação clara e objetiva, estratégias direcionadas podem favorecer a participação desses estudantes. Assim, a promoção de práticas inclusivas é fundamental para garantir o desenvolvimento de competências profissionais e o sucesso acadêmico de estudantes com TEA.

É ciente e uma reclamação constante docentes a falta de capacitações e apoio para essas temáticas, aí proponho a reflexão? O que já tentamos? Como já refletimos? Já dialogamos com esses alunos sobre como colaborar com o processo educacional? Alguns docentes sim, mas precisamos refletir como departamento. É necessário que o docente tenha interesse, e assim tenha uma postura de acessibilidade atitudinal. Ao remetermos as atividades em campos de prática, é necessária uma abordagem adaptada para um efetivo aprendizado.

A inclusão de estudantes com TEA no ensino regular representa um avanço significativo nas políticas educacionais contemporâneas, embora ainda existam desafios estruturais relevantes que dificultam a efetivação de práticas inclusivas (Cage; Howes; Spence, 2021).

A ausência de diretrizes claras e de acompanhamento sistemático por parte dos órgãos gestores favorece a descontinuidade das ações. Outro aspecto que tem relevância é a formação dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para lidar com as demandas específicas do autismo, o que impacta diretamente na qualidade das práticas pedagógicas e no desenvolvimento desses estudantes.

O conhecimento pedagógico não se constrói de maneira isolada, mas se fortalece por meio de troca de conhecimentos entre docentes, equipes multiprofissionais e gestão. A partir dessa perspectiva, espaços colaborativos como grupo de estudo e formação continuada são fundamentais para a efetivação de práticas sensíveis e eficazes para atender as necessidades desses estudantes.

A educação inclusiva deve ser compreendida como um direito fundamental que se articula diretamente com os princípios dos direitos humanos, garantindo o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes no ambiente escolar. Nesse sentido, a inclusão não se limita à



presença física do aluno, mas envolve a construção de práticas que respeitem as diferenças e promovam equidade no processo educacional (Turci, 2023).

A adoção de estratégias pedagógicas estruturadas é fundamental para favorecer a participação de estudantes com TEA no ensino superior, especialmente em atividades práticas, que exigem organização e interação social. Nesse contexto, recomenda-se a utilização de roteiros de forma detalhada para atividades práticas, com instruções passo a passo, com os objetivos claros e previsibilidade das etapas. Outra estratégia eficaz consiste na antecipação das atividades práticas por meio de materiais disponibilizados previamente, como vídeos com demonstrações, manuais ilustrados e checklists.

Essa prática permite que o estudante com TEA se familiarize com o ambiente e com os procedimentos antes da execução, favorecendo maior segurança e autonomia. Além disso, a repetição de instruções de forma clara e objetiva contribui para a consolidação do aprendizado.

A adaptação do ambiente físico se faz necessário, sobretudo em aulas práticas que envolvem laboratórios ou cenários clínicos. Reduzir estímulos sensoriais excessivos, como ruídos intensos, iluminação inadequada e movimentação constante, pode minimizar sobrecargas sensoriais, frequentemente relatadas por estudantes com TEA. As diferenças no processamento sensorial impactam diretamente a atenção, o engajamento e o desempenho acadêmico, tornando o ambiente um fator determinante para a aprendizagem desses estudantes (Mallory; Keehn, 2021). Em ambientes educacionais, estímulos visuais e auditivos concorrentes podem dificultar a filtragem de informações relevantes, prejudicando a concentração e a execução de tarefas.

Diante disso, algumas ações práticas tornam-se fundamentais, como a organização estruturada do espaço, a definição de áreas específicas para cada atividade, favorecendo a previsibilidade, o controle de ruídos ambientais, seja por meio de isolamento acústico parcial ou pela permissão do uso de dispositivos de redução sonora e a iluminação deve ser cuidadosamente planejada.

Além disso, evidências recentes apontam que o planejamento de ambientes sensorialmente responsivos deve considerar a diversidade de perfis dentro do espectro autista, uma vez que diferentes indivíduos apresentam respostas distintas aos estímulos ambientais (Finnigan, 2024). Dessa forma, adaptações simples, quando pensadas e efetuadas, podem reduzir significativamente barreiras à aprendizagem e favorecer maior autonomia, engajamento e desempenho dos estudantes com TEA no ensino superior.

Professores podem disponibilizar cronogramas detalhados, com datas, conteúdos e formas de avaliação desde o início do semestre, além de avisar previamente qualquer alteração, dividir tarefas complexas em etapas menores e mais objetivas evitando sobrecarga cognitiva. A utilização



de recursos visuais como mapas mentais, fluxogramas auxiliam na compreensão dos conteúdos e na organização das informações.

O ingresso no ensino superior não assegura a permanência dos estudantes. Diversos obstáculos ainda atravessam essa trajetória, como condições materiais insuficientes, o sentimento de não pertencimento e a fragilidade de políticas institucionais de acolhimento e suporte (Ganam; Pinezi, 2021). A permanência na graduação vai além da aprovação, implica a existência de políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas inclusivas, ampliação da assistência estudantil e a construção de um ambiente acadêmico que valorize a coletividade e os direitos educacionais (Lima; Maciel; Amorim, 2023).

As barreiras atitudinais influenciam no campo das relações interpessoais, e impactam na experiência acadêmica. O preconceito, o capacitismo e o despreparo para lidar com a diversidade contribuem para a construção de ambientes excludentes, afetando tanto o desempenho quanto o sentimento de pertencimento (Silva; Silva; Maia, 2023).

O capacitismo, entendido como a crença equivocada de que pessoas com deficiência são menos capazes, manifesta-se em práticas discriminatórias e na manutenção de barreiras sociais e físicas. Assim, discutir inclusão e acessibilidade implica, necessariamente, enfrentar o capacitismo, uma vez que a naturalização da exclusão é antiética e demanda mudanças estruturais e institucionais que promovam equidade (Brasil, 2024). Ademais, a ausência de formação docente adequada e de metodologias inclusivas representa um desafio adicional, já que muitos professores não se sentem preparados para atender às necessidades específicas desses estudantes (Martins; Andrade, 2016).

O termo acessibilidade engloba que todas as pessoas tenham acesso a todas as áreas de seu convívio. Assim, é necessária adaptação, preparo para atender as necessidades especiais diante da diversidade de demandas (Corrêa, 2009) A acessibilidade, conforme a legislação brasileira, refere-se à condição que permite que pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida utilizem, de forma segura e autônoma, de maneira total ou assistida, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, serviços de transporte, bem como dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação (Brasil, Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004).

Carvalho e Queiroz (2023) destacam que tanto as práticas pedagógicas inclusivas quanto às políticas institucionais desempenham papel central na garantia da aprendizagem e da permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. A partir de um estudo desenvolvido em uma universidade do Rio de Janeiro, os autores analisam documentos normativos institucionais e evidenciam um descompasso entre o que é previsto na legislação e o que, de fato, é ofertado a esses estudantes. Nesse contexto, defendem que a produção textual institucional deve acompanhar as



transformações necessárias à inclusão, considerando as especificidades e os diferentes contextos das instituições universitárias.

Além disso, estudantes com deficiência frequentemente enfrentam fragilidades na efetivação de seus direitos, o que se relaciona ao histórico de exclusão social desse grupo. Tal realidade é evidenciada por pesquisas que apontam a existência de lacunas comunicacionais e culturais que impactam negativamente os processos de ensino e aprendizagem (Ziliotto; Souza; Andrade, 2018).

A permanência de estudantes com deficiência na educação superior exige mais do que o simples acesso às instituições, sendo fundamental a implementação de medidas inclusivas que assegurem condições reais de participação acadêmica e social. As autoras ressaltam a importância de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades desses estudantes, respeitando seus diferentes modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento. Sob a perspectiva da educação inclusiva, o planejamento docente deve ser continuamente ajustado às necessidades concretas dos discentes, favorecendo a construção de ambientes acessíveis e acolhedores, essenciais para o êxito acadêmico (Cerqueira e Pimentel, 2025).

Em seu estudo, Silva (2024) apresenta o caso de um aluno com TEA na Universidade Federal de Sergipe, que falava que queria desistir do curso, pois era muito difícil conseguir adaptar-se a esse contexto educacional totalmente novo e diferente do qual estava habituado. Desse modo, foram articulados encontros coletivos com todos os estudantes do espectro autista, e também encontros individuais com os participantes, especialmente com aqueles que necessitarem de maior suporte. Essas ações foram fundamentais para os processos de adaptação dos alunos. Os professores e os colegas de turma desejavam que eles conseguissem se adaptar, e preocupavam-se em transformar a sala de aula em um espaço confortável para eles. Corroborando assim com o que Oliveira, Santiago e Teixeira (2023) relataram em sua pesquisa, de que as relações com professores e colegas, a partir do envolvimento e da colaboração, contribuem para o processo de formação de alunos autistas na universidade.

Torna-se imprescindível que as Instituições de Ensino Superior (IES) reconheçam tanto os desafios quanto os avanços no processo de inclusão, adotando ações estratégicas nos âmbitos físico, pedagógico e comunicacional, bem como em outros recursos que favoreçam o acesso e a aprendizagem das pessoas TEA. Ademais, é necessário investir em iniciativas que promovam conscientização, incentivo e valorização desses estudantes, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima no contexto educacional (Pagaiame; Prieto, 2024). Isso implica a promoção de uma educação inclusiva que favoreça a autonomia das pessoas com deficiência em um espaço



intercultural acessível, pautado na valorização do ser humano em condições de igualdade, respeitando suas múltiplas singularidades e especificidades.

Destacamos alguns pontos que podem ser considerados para as atividades práticas: Suportes atitudinais (diálogos individuais com o discente, mostrar uma atitude acolhedora), proporcionar informações de forma detalhada, objetiva, de preferência pedir ao aluno ir registrando por escrito, incentivar que o aluno faça acompanhamento no serviço de apoio ao discente disponibilizado pela Instituição de Ensino Superior (IES) e se o mesmo possui suporte psicológico.

Como colaborar para o aprendizado do aluno com TEA? É importante utilizar os monitores da disciplina para auxiliar no acompanhamento, o conteúdo da aula pode ser disponibilizado com antecedência, para as práticas elaborar roteiros detalhados e checklist do que o aluno irá fazer (o checklist pode ser elaborado entre aluno e monitor).

Uma das dificuldades do aluno com TEA pode ser desenvolver tarefas com muitas etapas, então o docente deve reservar alguns minutos antes do procedimento para verificar com os alunos as etapas do procedimento (verificar o checklist), como por exemplo: o que é necessário para realizar um curativo? Elencar etapas desde o preparo até descarte e anotação em prontuário. Para as avaliações oportunizar ao aluno a opção de fazer em sala individualizada ou de forma coletiva. Sempre detalhar como será realizado a avaliação, qual objetivo das atividades, o que espera ao final. Os monitores podem colaborar com acompanhamento quinzenal, elaborando junto com alunos roteiros de estudo, mapas mentais ou esquemas. Alunos com disgrafia podem ser oferecidos realizar avaliação de forma oral.

É necessário que o docente apresente sempre as informações de forma antecipada, detalhada e com objetivos claros. Evitar figuras de linguagem e buscar ser objetivo e assertivo na comunicação, o aluno pode facilmente confundir orientações, então estimule que o mesmo registre, anote de forma detalhada o que ele precisa fazer. Compreender que existem situações em que o aluno necessita se ausentar por curtos períodos da sala de aula para se autorregular, os estímulos da sala de aula ou do local do estágio podem provocar alterações nos sentimentos, pensamentos...Nunca expor a condição do estudante, suas particularidades ou dificuldades sem consentimento, combater o bullying em sala de aula e ter postura anticapacitista (Leite et al, 2024).

Uma revisão sistemática sobre a Adaptação Acadêmica em estudantes com TEA no período de 2015 a 2023, revelaram escassez de pesquisas sobre a temática, bem como a ausência de instrumentos validados destinados à mensuração da adaptação acadêmica em universitários com TEA. Os resultados dos estudos mostraram insuficiência de apoio institucional, fragilidade no acolhimento e desinformação sobre as necessidades específicas dos estudantes com TEA (De Oliveira; Lauria, 2025)



Uma revisão de literatura sobre o processo de inclusão de estudantes com TEA no ensino superior é diretamente influenciado tanto pelas práticas docentes quanto pelas ações institucionais. O desenvolvimento e a participação desses estudantes estão relacionado ao ambiente, que pode favorecer ou dificultar sua integração acadêmica. Os resultados revelam ainda a persistência de limitações no que se refere à flexibilização dos métodos avaliativos e das práticas pedagógicas cotidianas, aspectos que desempenham papel decisivo na permanência desses estudantes na universidade e em sua formação profissional (Nascimento; Silva; Teixeira, 2022)

Moretti; Hubner (2017) afirmam que é necessário que haja uma reformulação acerca da configuração da educação superior. Sugerem uma maior flexibilidade na organização dos cursos, liberdade no arranjo da carga horária e unidades de estudos a serem estudadas, independência e autonomia na forma de estudo, maior conexão entre a teoria e a prática e avaliações mais coerentes com a tecnologia atual ou diferentes mecanismos de acompanhamento de desempenho dos acadêmicos.

Quanto ao que diz respeito à instituição, é necessário que iniciativas para administrar o estresse sejam criadas, ofertando aos alunos apoio psicossocial, onde serão avaliados os gatilhos e possíveis estressores enfrentados pelo discente abrangendo não só o curso como também sua vida socioeconômica, disponibilizando uma equipe multiprofissional que tende a garantir tanto o seu acesso a uma formação acadêmica de qualidade quanto à permanência e o apoio necessário no decorrer da graduação.

Sugere-se então que os alunos sejam acompanhados durante todo o curso, levando em consideração que a Universidade não se resume apenas ao curso almejado, que contém conhecimentos fragmentados por disciplinas, mas sim enxergar o aluno como um todo, desenvolver capacidades de busca do conhecimento com foco em qualidades e preferências, promover habilidades que atendam às demandas do mercado de trabalho, desenvolver valores éticos e de compromisso social, incitando opiniões críticas e formando cidadãos engajados em suas sociedades. (Moretti; Hubner, 2017)

É imprescindível a flexibilização na rotina para permitir quando necessário que o discente com TEA tenha pausas, que sejam respeitados seus limites sensoriais, possibilitando assim que o mesmo consiga manter-se emocionalmente regulado, integrado às atividades e compreendido.

## **Conclusão**

A inclusão de estudantes com TEA no ensino superior, especialmente na graduação em Enfermagem, representa um avanço significativo no campo das políticas educacionais inclusivas, no entanto ainda enfrenta desafios em relação a permanência desses acadêmicos. Evidências



indicam que diferenças no processamento sensorial e nos mecanismos de atenção podem impactar significativamente o desempenho acadêmico, especialmente em ambientes com alta demanda cognitiva e múltiplos estímulos, reforçando a importância de adaptações no contexto educacional (Mallory; Keehn, 2021).

Percebe-se também a relevância da interação entre o indivíduo e o ambiente. Nesse contexto, torna-se essencial o acolhimento e a compreensão por parte de professores e colegas, que integram o cotidiano universitário do estudante autista e suas especificidades. Ademais, a construção de vínculos sociais, ainda que permeada por desafios, configura-se como um elemento fundamental para a permanência de pessoas autistas no ensino superior. Dessa forma, evidencia-se que a presença de uma rede de apoio contribui significativamente para que o percurso formativo seja marcado por experiências mais positivas nesse contexto (Silva, 2024).

A presença de ruídos, iluminação inadequada, exigências sociais complexas e práticas pedagógicas inflexíveis podem dificultar a concentração, a organização e a participação ativa desses estudantes na formação acadêmica. Assim, o ambiente universitário pode atuar tanto como facilitador quanto como barreira para a aprendizagem, dependendo do nível de acessibilidade promovido pela instituição e a postura dos docentes.

Promover a inclusão de estudantes com TEA não se limita somente ao cumprimento de leis, mas configura-se como uma construção diária de uma educação equitativa.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5th ed. Arlington: APA, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Atualizada pela Lei nº 14.723/2023. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2026.

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: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2026.



BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro autista (TEA).** Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Capacitismo: o que é, como combater e por que é tão importante falar sobre o tema.** Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CAGE, E.; HOWES, J.; SPENCE, S. Experiences of autistic students in higher education: a systematic review. **Autism**, v. 25, n. 4, p. 1172–1188, 2021.

CARVALHO, A. O.; QUEIROZ, P. P. A inclusão de universitários com deficiência: uma análise de normativas. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 7, p. 46–66, 2023.

CERQUEIRA, M. C.; PIMENTEL, S. C. Estratégias de permanência dos estudantes com deficiência na educação superior. **Diálogos e Diversidade**, v. 4, e20318, p. 1–11, 2025.

COORDENADORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS, DIVERSIDADE E EQUIDADE (CAADI). **Transtorno do espectro autista: guia de orientações para as instituições de ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2023.

DE OLIVEIRA, A. P.; LAURIA, M. Adaptação acadêmica em universitários com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0062, p. 1–16, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0062>. Acesso em: 14 abr. 2026.

FINNIGAN, K. A. Sensory responsive environments: a qualitative study. **Land**, v. 13, n. 5, p. 636, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/land13050636>. Acesso em: 17 abr. 2026.

FREITAS, I. J. **Características da entrada e permanência de mulheres autistas.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br>. Acesso em: 16 abr. 2026.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária. **Educação em Revista**, v. 37, e228757, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698228757>. Acesso em: 15 abr. 2026.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** Rio de Janeiro: Record, 2021.

IBAC – INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO. **Regulação emocional no transtorno do espectro autista.** Disponível em: <https://ibac.com.br>. Acesso em: 15 abr. 2026.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas com autismo no Brasil.** 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2026.



LIMA, T.; MACIEL, C. E.; AMORIM, C. C. Acesso e permanência na educação superior. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 8, n. 13, p. 1–14, 2023.

MALLORY, C.; KEEHN, B. Implications of sensory processing. **Frontiers in Psychiatry**, v. 12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.695825>. Acesso em: 17 abr. 2026.

MARTINS, C. A. F.; ANDRADE, L. B. P. Formação continuada do professor. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL...**, 2016. Anais [...]. Franca: Unesp, 2016.

MELO, S. C.; CONSTANT, E.; FERREIRA, A. T. Acesso e permanência de pessoas com autismo. **Revista Teias**, 2023.

MORETTI, F. A.; HUBNER, M. M. C. O estresse e a máquina de moer alunos. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 105, p. 258–267, 2017.

NASCIMENTO, S. M. C.; SILVA, C. L. K.; TEIXEIRA, C. S. S. Formação em ensino superior e inclusão. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 10, e11176, 2022.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: OMS, 2019.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, R. A. G. Educação inclusiva na universidade. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

RODRIGUES, S. B. et al. Panorama da saúde mental dos estudantes de enfermagem. **Brazilian Journal of Health**, 2020.

SANTOS, G. F. Formação do enfermeiro na perspectiva da competência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 1, p. 66–70, 2004.

SILVA, G. S.; GIVIGI, R. C. N.; CAMARGO, E. D. F. **Vivências de alunos autistas no ensino superior**. 2024.

SILVA, J. C.; SILVA, A. M. S.; MAIA, L. M. Capacitismo no ensino superior. **Psicologia e Saber Social**, v. 12, n. 1, p. 372–402, 2023.

SILVEIRA, P. T.; DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. Inclusão e permanência de universitários. **Avaliação (Campinas)**, v. 25, n. 3, 2020.

SULKES, S. B. Transtornos do espectro autista. In: **MSD Manual Profissional**, 2025.

TURCI, D. A. Educação inclusiva como direito. **SCIAS**, v. 6, n. 2, p. 223–243, 2023.

VAN HEES, V.; MOYSON, T.; ROEYERS, H. Higher education experiences of students with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 50, p. 1673–1688, 2020.

ZILIOOTTO, D. M.; SOUZA, D. J.; ANDRADE, F. I. Quando a inclusão não se efetiva. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 727–740, 2018.



## CAPÍTULO 11

### A IMPLEMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: Do estudo de caso ao Projeto Político-Pedagógico.

**Rosimar Serena Siqueira Esquinsani**

Universidade de Passo Fundo - UPF  
rosimaresquinsani@upf.br

**Wylana Cristina Alves de Souza**

Universidade de Passo Fundo - UPF

**Viviane Fátima Lima do Prado**

Universidade de Passo Fundo - UPF

**DOI - 10.29327/5845915.1-11**

A formação docente continuada, enquanto atividade laboral consolidada há mais de três décadas no âmbito da educação básica, oferece um campo fértil para a identificação de padrões e recorrências nas experiências compartilhadas por professores participantes. Essas vivências, marcadas por interações reflexivas e práticas pedagógicas, revelam não apenas as dinâmicas cotidianas da profissão, mas também as tensões inerentes à implementação de políticas educacionais. Dentre as recorrências contemporâneas, uma das mais proeminentes e desafiadoras emerge como um questionamento persistente: "como fazer" para atender às legislações que asseguram a inclusão de alunos da educação especial? Essa dúvida, longe de ser isolada, reflete a complexidade do arcabouço normativo brasileiro, que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), impõe obrigações de equidade e acessibilidade, mas frequentemente carece de suporte prático para sua operacionalização no dia a dia escolar.

Essa recorrência contemporânea não se limita a uma mera incerteza técnica; ela expõe lacunas estruturais no sistema educacional, onde a formação inicial e continuada dos professores nem sempre alinha competências teóricas com estratégias concretas de inclusão. Por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) enfatiza a necessidade de adaptações curriculares e práticas pedagógicas diferenciadas, mas relatos de professores indicam que a ausência de recursos materiais, como materiais adaptados ou apoio de profissionais especializados, agrava a sensação de impreparação. Assim, o "como fazer" transcende o âmbito individual, revelando a urgência de abordagens integradas que combinem



capacitação contínua, colaboração interdisciplinar e avaliação formativa.

A transposição do plano legal para a prática efetiva é objeto de constante debate, bem como reclamações da ausência de parâmetros e direcionamentos objetivos e inconteste, que favoreçam, inclusive, a atuação dos agentes públicos. Essa lacuna entre a legislação e sua aplicação prática evidencia a necessidade de discutir contextualizadamente o arcabouço legal que orienta a Educação Especial no país, servindo como referência para a atuação docente e dos demais agentes educacionais.

O atual marco normativo da Educação Especial no Brasil é constituído, dentre outras legislações, pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo as bases, diretrizes e mecanismos de implementação dessa política no âmbito educacional. Esse decreto foi posteriormente modificado em 27 pontos pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, o qual altera o Decreto nº 12.686/2025, promovendo ajustes, inclusões e atualizações relevantes na estrutura e no conteúdo da política, com vistas ao seu aperfeiçoamento e à ampliação de suas diretrizes e instrumentos.

A estrutura do Decreto revela uma lógica progressiva e articulada, iniciando com a definição de fundamentos e objetivos (Cap. I), avança para a operacionalização concreta por meio de instrumentos pedagógicos e organização do atendimento (Cap. II), estabelece mecanismos de gestão e financiamento (Cap. III) e se encerra com disposições normativas finais (Cap. IV). Essa organização evidencia uma concepção de inclusão que não se limita a princípios abstratos, mas se desdobra em procedimentos, responsabilidades, sujeitos e instrumentos concretos, buscando assegurar, de forma efetiva, o direito à educação para o público da educação especial.

O fato é que o Decreto (tanto o primeiro, quanto o que faz retificações posteriores), representam um avanço em relação a educação especial, pois “a não obrigatoriedade do laudo médico, o combate ao capacitismo no ambiente escolar e o reforço do AEE [...] representam alinhamento com perspectivas contemporâneas de direitos humanos e inclusão” (Araújo, 2025, p.12)

O plano normativo é suficientemente objetivo e respalda outras legislações que favorecem a inclusão. Entretanto, a questão determinante quando trabalhamos com formação docente continuada é: ‘como fazer’ para que a lei ‘saia do papel’ e ganhe contornos materiais na escola de educação básica?

Para dar conta dessa (e de outras) questões, o texto assume como objetivo analisar o desenho metodológico proposto pelo Decreto nº 12.686/2025, evidenciando como o estudo de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o Plano Educacional



Individualizado (PEI) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) se articulam para favorecer os princípios da inclusão para práticas efetivas na educação básica.

O presente artigo foi desenvolvido com base em uma metodologia dialética, orientada por uma abordagem qualitativa, cujo procedimento é de caráter descritivo e fundamentado em análise documental. Para tanto, foram considerados exclusivamente dados extraídos de legislações pertinentes, que foram ilustrados por bibliografias temáticas, quando pertinente, permitindo um exame crítico das normas em diálogo com o conhecimento produzido na área.

### **Da Declaração à Prática: Desafios da Inclusão Escolar no Cotidiano**

A análise do desenho metodológico indicado pelo Decreto nº 12.686/2025, revela uma proposta articulada de promoção da inclusão na educação básica, na qual instrumentos como o estudo de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o Plano Educacional Individualizado (PEI) se articula ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e atuam de maneira interdependente. Cada componente cumpre um papel estratégico: o estudo de caso organiza e orienta a identificação das necessidades e potencialidades do estudante; o PAEE e o PEI traduzem essas informações em ações e objetivos pedagógicos personalizados; e o PPP assegura que tais estratégias estejam alinhadas às diretrizes e valores da instituição escolar. Essa integração metodológica evidencia uma abordagem centrada no estudante, que ultrapassa a lógica do diagnóstico clínico e valoriza a análise contextualizada, a participação familiar e a colaboração intersetorial, promovendo práticas educacionais inclusivas de caráter efetivo.

Assim, o desenho metodológico estabelecido pela legislação, evidencia que o estudo de caso não é apenas uma etapa preliminar, mas o eixo estruturante que fundamenta toda a organização do Atendimento Educacional Especializado, sendo definido como a “metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial” (Art. 11, Brasil, 2025a). Portanto, o estudo de caso constitui o ponto de partida de todo o processo, assumindo natureza investigativa e diagnóstica em perspectiva pedagógica, e não clínica.

Ao ser definido como processo de produção, sistematização e registro de informações, ele inaugura um percurso investigativo que parte da identificação das demandas individuais e das barreiras, avança para a análise do contexto escolar e das potencialidades do estudante e culmina na definição de estratégias e recursos de acessibilidade. Ou seja, operacionalmente o estudo de caso apresenta, textualmente, as seguintes etapas: “identificação inicial das demandas individuais e barreiras; análise das barreiras e do contexto escolar; identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao estudante; e definição de estratégias e recursos de acessibilidade para



eliminação de barreiras” (Art. 11, § 1, incisos I, II, III e IV, Brasil, 2025a).

Portanto, o estudo de caso tem uma lógica progressiva e isso pode ser melhor compreendido ao observar que as etapas seguem uma lógica sequencial, cumulativa e orientada à ação (Art. 11, § 1º, incisos I, II, III e IV, Brasil, 2025a). O processo começa com um levantamento inicial e evolui até a implementação de soluções concretas, o que caracteriza progressão tanto em profundidade quanto em finalidade.

A perspectiva é de que esse movimento não seja linear nem isolado, mas construído de forma dialógica, com a participação ativa do estudante e de sua família, e, quando necessário, com o apoio de profissionais da rede de proteção social, o que amplia a compreensão das necessidades educacionais para além do espaço estritamente escolar. Nesse sentido, ainda que a avaliação biopsicossocial possa subsidiar o processo, a lei rompe com a centralidade do diagnóstico clínico ao afirmar que o acesso ao AEE independe de laudo, deslocando o foco para a análise pedagógica contextualizada (Art. 11, § 7º, Brasil, 2025a).

É justamente desse processo analítico e colaborativo que decorre a fundamentação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), textualmente previsto na lei como “o resultado do estudo de caso fundamentará o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e o Plano Educacional Individualizado – PEI” (Art. 11, § 2º, com redação dada pelo Decreto nº 12.773, Brasil, 2025b).

A complementaridade entre PAEE e PEI é evidente em sua origem comum: ambos derivam de um estudo de caso detalhado, que mapeia as potencialidades, limitações e contextos do aluno, servindo como base para uma articulação integrada. Enquanto o PAEE oferece precisão técnica para ações especializadas, o PEI assegura a coesão com o projeto pedagógico escolar, evitando fragmentações e promovendo uma inclusão efetiva. Essa sinergia, conforme argumenta Sarkis (2018), fortalece a efetividade das políticas inclusivas, ao transformar o AEE em um pilar de suporte sistêmico, capaz de responder às demandas individuais sem negligenciar o coletivo. Em última análise, a implementação articulada desses planos não apenas cumpre exigências normativas, mas contribui para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora, onde a diversidade é valorizada como recurso pedagógico essencial.

O PAEE e o Plano Educacional Individualizado (PEI) representam instrumentos fundamentais na estruturação do atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação inclusiva, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial no Âmbito da Educação Básica (Brasil, 2008). Enquanto o PAEE concentra-se primordialmente na organização do AEE, com ênfase em intervenções específicas, na alocação de recursos pedagógicos e na implementação de estratégias de acessibilidade, o PEI adota uma perspectiva mais abrangente,



abrangendo a totalidade da trajetória educacional do estudante. Essa distinção, embora clara em termos de escopo, não implica uma dicotomia rígida, mas sim uma complementaridade essencial, uma vez que ambos os planos emergem de um diagnóstico inicial fundamentado no estudo de caso individualizado do aluno, alinhando-se à lógica estruturante que visa à promoção da equidade e da participação plena no ambiente escolar.

No cerne do PAEE reside a necessidade de intervenções pontuais e especializadas, projetadas para mitigar barreiras específicas que o estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou alta habilidade/superdotação possa enfrentar. Esse plano orienta, por exemplo, a definição de recursos como materiais adaptados, tecnologias assistivas ou profissionais de apoio, além de estratégias de acessibilidade que garantam a interação efetiva com o currículo. Tais elementos são delineados com base em avaliações multidisciplinares, assegurando que as ações sejam não apenas reativas, mas proativas, promovendo o desenvolvimento de competências autônomas. Como destaca Glat (2016), o PAEE atua como um mecanismo de suporte complementar ao ensino regular, evitando a segregação e fomentando a inclusão por meio de práticas que respeitam a singularidade do aluno, sem comprometer a universalidade do processo educativo.

Por outro lado, o PEI transcende o âmbito estritamente especializado, englobando a integração do estudante no cotidiano escolar amplo, com foco nas práticas pedagógicas gerais realizadas na sala de aula comum. Ele delinea objetivos de longo prazo, estratégias de adaptação curricular e mecanismos de monitoramento que envolvem toda a equipe escolar, família e o próprio aluno, quando viável, configurando-se como um roteiro holístico para a participação ativa e o sucesso acadêmico e social. Essa amplitude permite que o PEI aborde não apenas as necessidades decorrentes da deficiência, mas também os aspectos socioemocionais, culturais e relacionais que influenciam a aprendizagem, alinhando-se aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil. Assim, o PEI não se limita a intervenções isoladas, mas constrói uma narrativa contínua de suporte, que considera o estudante como agente de sua própria educação.

De acordo com o plano normativo vigente, tanto o Plano de Ações Especializadas do Estudante (PAEE) quanto o Plano Educacional Individualizado (PEI) assumem a finalidade primordial de orientar de maneira integrada e complementar as práticas educacionais inclusivas, conforme estabelecido no Artigo 12, § 2º, incisos I a IV, com redação atualizada pelo Decreto nº 12.773 de 2025 (Brasil, 2025b). Especificamente, esses instrumentos normativos visam a guiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum, promovendo adaptações pedagógicas que favoreçam a participação plena do estudante com deficiência, transtorno global do



desenvolvimento ou alta habilidade/superdotação; o trabalho realizado no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com intervenções pontuais e recursos especializados; as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino, incentivando a interação entre professores, equipe multidisciplinar e a comunidade escolar; e, por fim, as ações de articulação intersetorial, que envolvem parcerias com serviços de saúde, assistência social e outras redes de apoio para uma abordagem holística. Essa estrutura normativa reforça a transição de uma visão fragmentada para uma perspectiva sistêmica da inclusão.

Ainda, tanto o PAEE, quanto o PEI, não são documentos autônomos ou meramente formais, mas expressões sistematizadas das evidências, decisões e estratégias construídas no estudo de caso. Ao mesmo tempo, são instrumentos dinâmicos e complementares: enquanto se originam de uma base comum, o diagnóstico ampliado possibilitado pelo estudo de caso, também se projetam para a ação, orientando o trabalho tanto na sala de aula comum, quanto no âmbito do AEE.

Importante salientar que não há uma distinção conceitual explícita, clara e detalhada entre PAEE e PEI no plano normativo, mas há uma diferenciação funcional implícita e parcialmente construída ao longo do texto, especialmente após a redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025. O texto original, Decreto 12.686, definia apenas o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como o principal instrumento pedagógico individualizado (Art. 12), diretamente vinculado ao AEE e derivado do estudo de caso. Com a atualização, o decreto passa a incluir também o Plano Educacional Individualizado (PEI), mas sem apresentar uma definição própria ou conceitualmente delimitada para ambos os documentos.

Considerando que os decretos analisados não apresentam definição ou diferenciação explícita entre os dois planos, a bibliografia temática esclarece que o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) seria responsável por organizar “o serviço pedagógico oferecido no âmbito do AEE [...] Sua função não se restringe ao apoio individual ao estudante, mas envolve a identificação de barreiras à aprendizagem e a proposição de estratégias que favoreçam a participação do estudante no ensino comum”, enquanto, de forma complementar” (Cunha: Bins; Silva, 2026, p.07), ocorrendo geralmente no contra turno escolar e em associação às Salas de Recursos Multifuncionais. Por seu turno,

o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento pedagógico que orienta diretamente o processo de ensino na sala de aula comum, para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições que demandam adaptações curriculares, definindo metas, estratégias e formas de avaliação compatíveis com as singularidades do estudante. Sua



função ultrapassa a adaptação pontual de atividades, constituindo-se como instrumento de mediação curricular que busca alinhar o desenvolvimento do estudante às expectativas formativas da escola (Cunha; Bins; Silva, 2026, p.10).

Dessa maneira, o PAEE organiza e sistematiza os apoios oferecidos no AEE, enquanto o PEI articula essas ações ao currículo e às práticas da sala regular, formando um ciclo integrado de planejamento e intervenção pedagógica que visa maximizar a aprendizagem e a participação do estudante.

Nesse contexto, observa-se que a ampliação normativa, ao incorporar o PEI sem delimitar com precisão suas especificidades em relação ao PAEE, desloca para o campo da prática pedagógica a responsabilidade de atribuir sentido e operacionalidade a esses instrumentos. Tal lacuna normativa tende a produzir interpretações diversas nos sistemas de ensino, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de articulação entre os profissionais envolvidos, para que não haja sobreposição ou fragmentação das ações. Desse modo, mais do que documentos distintos em sua essência formal, PAEE e PEI passam a ser compreendidos como dispositivos complementares no planejamento educacional, cuja efetividade depende da coerência entre diagnóstico, intervenção e acompanhamento contínuo do estudante.

### **A Dialética das Barreiras no Percorso Investigativo: Dimensões Visíveis e Invisíveis**

O decreto que 12686/2025 enfatiza a necessidade primordial de identificar e analisar as barreiras existentes no contexto escolar, a fim de promover uma identificação real das potencialidades, demandas e deficiências das estratégias necessárias para eliminá-las. Ao tratarmos de estudantes público-alvo da educação especial, as barreiras revelam-se mais amplas e complexas do que a mera consideração de obstáculos físicos, que, embora evidentes, representam o aspecto mais tangível e imediato. O Art. 11, §5º, do decreto reitera que os recursos de acessibilidade na educação serão planejados para assegurar ao estudante condições de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares e desenvolvimento da aprendizagem, abrangendo tecnologias, serviços, estratégias e adaptações que eliminam barreiras nos materiais, nos ambientes, no transporte, nos mobiliários e equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação e nas demais dimensões da vida escolar.

A identificação das barreiras é, portanto, primordial para a definição e o direcionamento de estratégias voltadas ao desenvolvimento do potencial de cada estudante. No entanto, para que esse público tenha acesso pleno à educação, é essencial compreender dimensões que vão além das barreiras visíveis, de natureza tangível e imediata, frequentemente associadas à dimensão



arquitetônica e tecnológica, como a ausência de rampas, banheiros inacessíveis, falta de mobiliário adaptado ou inexistência de recursos de tecnologia assistiva, tais como softwares de leitura ou lupas. É necessário um olhar cuidadoso para as barreiras invisíveis, por vezes mais impeditivas à aprendizagem e à participação, que se manifestam nas dimensões atitudinais e metodológicas. As barreiras atitudinais revelam-se no capacitismo, em baixas expectativas em relação ao potencial do estudante ou na não percepção de que a inclusão possui dimensões que vão além do que os olhos podem ver, passando despercebidas no ambiente escolar (MAZZILLO, 2012).

Portanto, no percurso investigativo, a identificação de barreiras exige uma sensibilidade analítica que transcenda os obstáculos físicos e arquitetônicos. No contexto da educação inclusiva, as barreiras à aprendizagem e à participação social são, frequentemente, as invisíveis, que se manifestam de forma aguda na experiência de estudantes neurodivergentes e demandam uma tradução das necessidades subjetivas do estudante para a prática pedagógica diária. As barreiras invisíveis constituem uma das dimensões mais críticas desse mapeamento, uma vez que, para estudantes com hipersensibilidade, o ambiente escolar não é neutro, mas um campo de constantes estímulos que podem gerar sobrecarga cognitiva e sofrimento psíquico. O que para a maioria é imperceptível – como o zumbido de lâmpadas fluorescentes, a textura de certos papéis, o eco de corredores ou o odor de produtos de limpeza – configura-se para o estudante neurodivergente como um entrave físico real à concentração e ao bem-estar.

Identificar essas nuances no estudo de caso permite prever adaptações ambientais e orienta sobre a necessidade de antecipação e controle desses estímulos, transformando o espaço físico em um território de acolhimento sensorial. Adicionalmente, emergem as barreiras de comunicação e interação social, que residem nas entrelinhas da cultura escolar. A prevalência de uma linguagem figurada, o uso de ironias ou a ausência de comandos explícitos e estruturados podem excluir o estudante que processa a informação de forma literal. A barreira, neste caso, não está na capacidade cognitiva do aluno, mas na rigidez comunicacional do entorno. Instruções puramente verbais e multietapas – aquelas que historicamente fazem parte do contexto da sala de aula, consistindo em sequências de comandos complexos que exigem alta demanda de memória de trabalho e capacidade de organização sequencial – para um estudante neurodivergente, podem se tornar obstáculos intransponíveis devido ao modo como o cérebro processa a memória de trabalho e as funções executivas. Assim, sem o suporte visual adequado ou a fragmentação necessária, tornam-se barreiras invisíveis significativas que geram a chamada "solidão pedagógica" (DIAS, 2021).

Mencionamos ainda as barreiras atitudinais e pedagógicas, que representam o núcleo mais resistente da exclusão. Elas se materializam no capacitismo que subestima o potencial de aprendizagem do estudante neurodivergente, reduzindo sua presença na escola à mera socialização,



desprovida de desafios intelectuais, e manifestam-se quando a desorganização sensorial é confundida com indisciplina, ou quando o tempo de processamento diferenciado é interpretado como falta de interesse. Identificar o invisível é complexo e exige escuta afetiva e diálogo. Às vezes, a maior barreira não é a deficiência em si, mas a solidão pedagógica de um aluno que está presente fisicamente, mas excluído da interação social e das práticas pedagógicas, e ainda do professor que não recebeu a formação adequada ou a orientação pertinente para ter esse olhar em sala e assim trabalhar de forma pontual, materializando o PEI de maneira consistente e necessária.

Portanto, é imprescindível que as barreiras invisíveis sejam nomeadas e explicitadas no estudo de caso, para cumprir uma função ética: retirar do estudante a "culpa" pela sua não adaptação e deslocar a responsabilidade para o planejamento institucional. Assim como preconiza o marco normativo (Brasil, 2025b), a eliminação de tais barreiras através do binômio PAEE-PEI não é apenas uma estratégia técnica, mas um imperativo de dignidade humana, assegurando que o percurso educacional respeite a singularidade dos modos de sentir, processar e habitar o mundo. Nesse contexto, o estudo de caso não apenas identifica obstáculos, mas também fundamenta a elaboração dos planos educacionais, que por sua vez retornam ao processo de ensino-aprendizagem, formando um ciclo metodológico integrado. Assim, no ciclo metodológico os planos retroalimentam a prática educativa, exigindo constantes revisões e reinterpretações à luz das respostas e necessidades do estudante.

No ciclo metodológico há, ainda, outro protagonista. Os planos não podem permanecer isolados no nível individual, pois devem ser incorporados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que “a institucionalização do PAEE e do PEI compõe o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino” (Art. 12, § 1º, com redação dada pelo Decreto nº 12.773, Brasil, 2025b).

Essa incorporação institucional tem o condão de evidenciar que a inclusão não pode ser tratada como uma ação paralela ou acessória, mas como parte constitutiva da organização escolar, uma vez que o projeto pedagógico é da escola (Brasil, 1996, Art.14, inciso I), garantindo coerência entre as práticas individuais e o projeto educativo coletivo, como representado na figura apresentada na sequência.



**Figura 01** – Eixo central do Ciclo Metodológico



**Fonte:** elaboração autoral, 2026

A incorporação do desenho metodológico de atendimento da educação especial inclusiva ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não é apenas pertinente, mas indispensável para garantir coerência entre princípios, práticas e resultados educacionais. Quando a inclusão deixa de ser um conjunto de ações isoladas e passa a integrar o núcleo estruturante do PPP, há maior possibilidade de promover equidade, acessibilidade e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

No entanto, essa integração exige intencionalidade e compromisso coletivo, pois elaborar/alinhar um bom PPP envolve ao menos quatro itens: “conhecimento do que se deseja incorporar no projeto; tempo que levará para que todos os itens do PPP sejam aplicados; colaboração para que o teórico vire prática e vice-versa dentro e fora do ambiente escolar; e, por fim, planejamento, que é o motor central do desenvolvimento de um projeto político-pedagógico” (Santos, 2024, p.427). Assim, sem esses itens articulados, corre-se o risco de a inclusão permanecer apenas no discurso, fragilizando sua efetividade no cotidiano escolar.

Nesse ciclo, os recursos de acessibilidade, entendidos em sentido amplo, como tecnologias, estratégias, serviços e adaptações, deixam de ser acessórios e passam a constituir elementos centrais da mediação pedagógica, planejados com base nas barreiras identificadas e nas potencialidades



reconhecidas. Desse modo, a política articula fundamentação, planejamento e intervenção como dimensões indissociáveis, assegurando que a inclusão não seja apenas um princípio normativo, mas uma prática efetivamente construída no cotidiano escolar.

Além desses instrumentos centrais, o plano normativo também prevê documentos complementares que qualificam e viabilizam a prática pedagógica. O parecer pedagógico (Art. 12, §4º) é um desses instrumentos, tendo a função de autorizar o uso de dispositivos digitais portáteis como tecnologia assistiva, sempre com base nas necessidades identificadas no estudo de caso e sistematizadas nos planos. Já a avaliação biopsicossocial “poderá ser utilizada como documento subsidiário ao estudo de caso” (Art. 11, §6º, Brasil, 2025a), contribuindo com informações que sejam relevantes para a compreensão das condições do estudante. No entanto, esse documento não é obrigatório e não pode ser condição para o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, reforçando uma perspectiva não medicalizante e centrada nas necessidades educacionais.

Dessa forma, estabelece-se um encadeamento metodológico claro: o estudo de caso produz conhecimento sobre o estudante e seu contexto; esse conhecimento fundamenta a elaboração do PAEE e do PEI; tais planos orientam a prática pedagógica tanto no âmbito do AEE quanto na sala comum; e, por fim, essas ações se integram ao Projeto Político-Pedagógico, consolidando a inclusão no plano institucional. Paralelamente, documentos como a avaliação biopsicossocial e o parecer pedagógico atuam como elementos de apoio, subsidiando e operacionalizando as decisões pedagógicas.

Em síntese, a lei organiza esses documentos como partes interdependentes de um mesmo processo contínuo e articulado, no qual o estudo de caso produz conhecimento, os planos estruturam a ação pedagógica, o PPP institucionaliza a inclusão e os instrumentos complementares refinam e viabilizam a prática, configurando um sistema coerente voltado à garantia efetiva do direito à educação inclusiva.

### **Das lacunas do plano normativo**

No âmbito do Decreto nº 12.686 e do Decreto nº 12.773, observa-se a ausência de disposição expressa que atribua, de forma clara e objetiva, a responsabilidade pela condução ou elaboração do estudo de caso, do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) ou do Plano Educacional Individualizado (PEI). Ambos os normativos não especificam qual ator institucional — seja professor, equipe pedagógica, gestão escolar ou profissional especializado — deve assumir a liderança desses processos, limitando-se a apresentar diretrizes gerais e orientações de caráter complementar.



No caso específico do Decreto nº 12.686, o art. 11 traz elementos coadjuvantes acerca do estudo de caso, destacando, por exemplo, no § 3º, a necessidade de garantir o envolvimento do estudante e de seus familiares ao longo de todo o processo, tanto para a contribuição com o histórico de estratégias já adotadas quanto para o acompanhamento da implementação do plano. Ademais, o § 4º prevê a possibilidade de articulação com profissionais da rede de proteção social, como saúde, assistência social e órgãos de proteção à criança e ao adolescente. Tais previsões, contudo, embora relevantes para a construção colaborativa do estudo de caso, não suprem a lacuna normativa quanto à definição de responsabilidade pela sua elaboração e condução.

Outra lacuna relevante do plano normativo refere-se à ausência de orientações operacionais mais concretas que auxiliem na tradução dos instrumentos previstos — estudo de caso, PAEE e PEI — em práticas efetivas no cotidiano escolar. Embora o decreto apresente uma arquitetura metodológica coerente e articulada, ele não explicita, por exemplo, como se dá o acompanhamento sistemático desses planos, quais critérios podem ser utilizados para sua avaliação, nem quais parâmetros mínimos devem orientar sua revisão ao longo do tempo. Na prática, essa ausência tende a deslocar para os sistemas de ensino e, sobretudo, para os professores, a responsabilidade de construir, de forma muitas vezes isolada, estratégias de implementação que garantam a efetividade da política. Tal cenário reforça a percepção recorrente, evidenciada nos processos de formação docente continuada, de que há um descompasso entre o que a legislação propõe e as condições reais de sua materialização na escola.

Além disso, observa-se que o plano normativo também não explicita de que maneira a formação docente, inicial ou continuada, deve se articular com a implementação desses instrumentos. Considerando que a efetividade do estudo de caso, do PAEE e do PEI depende diretamente da capacidade dos professores de compreender, interpretar e operacionalizar tais dispositivos, a ausência de diretrizes mais claras sobre processos formativos fragiliza a consolidação da política no chão da escola. Desse modo, a lacuna não se limita ao campo da normatização, mas se estende ao campo da profissionalização docente, reforçando a necessidade de políticas integradas que articulem legislação, formação e prática pedagógica.

### **Conclusão:**

O desenho metodológico previsto pelo Decreto nº 12.686/2025, sublinhado e, quando pertinente, retificado pelo Decreto 12.773/2025, evidencia que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo articulado e contínuo, no qual o estudo de caso, o PAEE, o PEI e o PPP não são elementos isolados, mas instrumentos interdependentes que sustentam a prática pedagógica. Essa abordagem fortalece a centralidade do estudante, promove a colaboração entre profissionais e familiares e assegura que as intervenções não se limitem a documentos formais, mas



se traduzam em ações concretas no cotidiano escolar.

O planejamento educacional voltado para a inclusão, que articula a análise de estudo de caso com a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Individualizado, não constitui uma prática recente no contexto jurídico-educacional brasileiro. Essa orientação já está prevista na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), especificamente no Capítulo IV – Do Direito à Educação, Art. 28, inciso VII, que assegura às instituições de ensino a responsabilidade de promover ajustes e adaptações necessárias para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado efetivo de todos os estudantes, consolidando a inclusão como princípio estruturante da educação. Todavia, a prática cotidiana tem mostrado que o texto legal nem sempre atravessa barreiras e se efetiva na sala de aula.

Nesse contexto, a citação de Araújo (2025, p.14) se torna particularmente relevante: "a política exige monitoramento, investimento e compromisso federativo para evitar que a inclusão se restrinja ao campo declaratório, tornando-se prática efetiva no cotidiano escolar". A implementação bem-sucedida das políticas inclusivas depende, portanto, de esforços coordenados entre diferentes níveis de governo, gestores escolares e equipes pedagógicas, garantindo que os instrumentos previstos pela norma sejam aplicados de forma efetiva e consistente.

A integração entre estudo de caso, planos individualizados e projeto político-pedagógico evidencia que a inclusão não é apenas uma intenção normativa, mas um processo dinâmico que exige revisão contínua, avaliação das respostas dos estudantes e adaptação de recursos e estratégias pedagógicas. Essa lógica reforça a importância de consolidar práticas inclusivas que considerem barreiras, potencialidades e contextos específicos, transformando a lei em experiência concreta para cada estudante.

Por fim, é possível afirmar que o sistema articulado de instrumentos estabelecido pela norma cria condições importantes, ainda que não plenamente suficientes, para que a inclusão escolar se torne uma realidade cotidiana. Ao vincular planejamento, intervenção e acompanhamento, a política educacional promove coerência entre a teoria e a prática pedagógica; contudo, suas lacunas, especialmente no que se refere à definição de responsabilidades, à operacionalização dos processos e à articulação com a formação docente, indicam que a efetivação da inclusão ainda depende de mediações institucionais e formativas mais consistentes. Nesse sentido, a consolidação de práticas inclusivas exige não apenas o respaldo normativo, mas também investimento contínuo em formação, acompanhamento e suporte aos profissionais da educação, garantindo que a inclusão seja não apenas uma diretriz formal, mas um direito efetivamente vivenciado, alinhando-se ao compromisso de investimento, monitoramento e cooperação federativa.



## Referências

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes [et.al]. **A nova política de educação especial no Brasil: principais diretrizes do decreto nº 12.686/2025**. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v.7, n.11, 2025, p. 1-16.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília/DF, 2025a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm)

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília/DF, 2025b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm#art1)

CUNHA, Ana Rosemeri; BINS, Katiusha Lara Genro; SILVA, Karla Fernanda Wunder da. O Plano Educacional Individualizado e o Plano de Atendimento Educacional Especializado: dispositivos pedagógicos para a equidade na educação inclusiva. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e2323, 2026. DOI: 10.52641/cadcajv11i3.2323. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/2323>

DIAS, D. **Educação Inclusiva: superando as barreiras de acessibilidade metodológica**. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.167>

MAZZILLO, I. B. C. V. **Barreiras invisíveis presentes na educação inclusiva: um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos portadores de paralisia cerebral**. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/pucricio.acad.4305>

SANTOS, Rosineia Oliveira dos. Projeto político pedagógico (PPP) e suas implicações em uma comunidade escolar. **Revista Humanidades e Inovação**- v.11, n.1 - Palmas - TO - 2024



## CAPÍTULO 12

### JOGOS ELETRÔNICOS: Ferramenta auxiliar no desenvolvimento da criança com TDAH.

**Eduardo Gomes Onofre**

Universidade Estadual da Paraíba -UEPB  
<https://lattes.cnpq.br/5339741056906369>  
 eonofre@servidor.uepb.edu.br

**Francisco Fábio de Moura Menezes**

Universidade Regional do Cariri - URCA  
<https://lattes.cnpq.br/8129416314501322>  
 francisofabiomenezes@gmail.com

**Luciana Maria de Souza Macêdo**

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB  
 Endereço Lattes luciana.macedo@urca.br

**José Simão de Oliveira Neto**

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE  
<https://lattes.cnpq.br/6371474244619323>  
 Jnsimao041@gmail.com

**DOI - 10.29327/5845915.1-12**

#### Resumo

A presente pesquisa objetiva socializar e discutir a utilização de jogos eletrônicos como auxílio no processo de desenvolvimento cognitivo de crianças que possuem o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Procuramos elucidar a pesquisa relacionando os benefícios que essas atividades possuem, centrada nos dois principais ambientes de convívio dos estudantes, (familiar e escolar). O TDAH se apresenta como um transtorno neurobiológico, afetando o comportamento das crianças. Entender sobre TDAH favorece aos pais e professores o entendimento para auxiliá-las no processo de ensino aprendizagem. Apontar novas possibilidades, como a utilização de videogame, caracterizando-os como espaços interativos de aprendizagem, se torna uma ferramenta viável para que as crianças sobreponham as suas dificuldades, e consigam ser incluídos no processo de ensino.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Ensino; Jogos Eletrônicos; TDAH; Videogame.

#### Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos neuropsicológicos mais frequentes durante a infância, podendo prevalecer durante a vida adulta, apresentando a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade como características. No entanto, em graus de intensidade diferentes, ou seja, em três níveis diferentes. Os critérios para estabelecer



o diagnóstico começam a surgir antes dos doze anos de idade e afeta principalmente o ambiente familiar e escolar.

A prevalência de crianças com TDAH, vem sendo um desafio frequente para famílias, profissionais da educação e a medicina em geral. Embora hoje se tenha muitos avanços, ainda existem muitas incógnitas e questionamentos nessa área tão abrangente, que precisam ser exploradas.

Os discentes com TDAH, assim como outros transtornos, apresentam diferentes níveis: leve, moderado e grave. Estudantes acometidos com TDAH leve conseguem acompanhar mais facilmente os colegas de turma e, podem apresentar dificuldades, mas poderão ser amenizadas ou superadas com o apoio familiar e escolar; os estudantes acometidos com os níveis moderado e grave, necessitam de uma maior atenção, com metodologias diferenciadas e atendimento educacional especializado, e, em alguns casos, o tratamento em saúde mental (medicação, terapia, orientação familiar).

As crianças com TDAH, tendem a desenvolver problemas de aprendizagem, e outros tipos de problemas psicológicos que afetam o emocional, o que, conseqüentemente, ocasiona o abandono escolar. Em muitos diálogos de educadores surgem questionamentos da forma “Como manter um aluno com TDAH motivado em sala de aula, promovendo o processo de ensino-aprendizagem?”. Ensinar a crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) não é uma tarefa desafiadora, especialmente porque nos leva a ressignificar a nossa prática docente, pois somos chamados a sempre buscarmos aperfeiçoar o conhecimento. Aprender sobre práticas inclusivas deve fazer parte do currículo de qualquer profissional da área da educação, e aplicá-las na prática pedagógica faz parte das situações as quais podemos nos deparar no convívio em sala de aula.

Neste estudo, buscamos analisar e discutir práticas relacionadas aos jogos eletrônicos que possam contribuir no desenvolvimento dos estudantes com TDAH, podendo ser aplicadas no ambiente escolar e familiar. Nesse sentido, abrindo novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, utilizando como hipótese que os recursos e estímulos visuais contribuem no cognitivo dos discentes à medida que os videogames podem melhorar a coordenação motora, o aprendizado e a atenção de quem joga, fatores esses que estão em déficit no TDAH.

## **Metodologia**

O presente artigo tem como delineamento metodológico, a pesquisa exploratória, trazendo a proposta da utilização de jogos eletrônicos no ambiente educacional e familiar, como auxílio no processo de desenvolvimento de crianças com TDAH.



O estudo se propõe através de evidências e hipóteses, apresentar aos leitores a utilização de jogos eletrônicos, como auxílio complementar no processo de ensino aprendizagem de estudantes com TDAH, centrado nos principais ambientes de convívio do aluno.

Trataremos como eixo temático, a contribuição da utilização dos videogames para crianças com TDAH. Em casa, buscaremos apresentar de forma descritiva o que temos de concreto e cientificamente comprovado no tratamento do TDAH e, após, expor práticas metodológicas de jogos eletrônicos, com princípios de gamificação que podem ser utilizados para qualquer pessoa, que apresentem TDAH ou não, trazendo uma nova perspectiva de ensino, com metodologias ativas que podem contribuir no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, incluindo os discentes com necessidades educacionais especiais.

### **Fundamentação teórica**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apresenta três características básicas: a desatenção, a agitação e a impulsividade. A criança com TDAH tem dificuldade de concentrar-se e distrai-se com facilidade, esquece seus compromissos, perde ou esquece objetos, tem dificuldade em seguir instruções, em se organizar, fala excessivamente, interrompe, não consegue esperar sua vez, respondendo a perguntas antes mesmo de serem formuladas (Rohde, 2003; Benczik, 2000).

O TDAH é um dos transtornos mais estudados em crianças e adolescentes, atingindo aproximadamente cerca de 3% a 5% da população durante a vida toda, não importando o grau de inteligência, o nível de escolaridade, a classe socioeconômica ou etnia. Estudos recentes apontam que o diagnóstico é mais frequente em crianças do sexo masculino do que feminino, sendo que nos meninos os principais sintomas são a impulsividade e a hiperatividade, e nas meninas a desatenção (Goldstein, 2006).

O tratamento de crianças e adolescentes com TDAH, baseia-se em dois aspectos: na intervenção psicossocial e psicofarmacológica, envolvendo profissionais das áreas médicas, saúde mental e pedagógica. Em conjunto com os pais, contribuem para que a criança consiga superar suas dificuldades e desenvolver seus processos cognitivos.

Na intervenção psicossocial faz-se necessário fornecer a família informações sobre o transtorno, como agir diante de determinadas situações, se precisa elaborar um programa de treinamento para os pais, onde poderão aprender a gerenciar os sintomas da criança, assim como ajudá-las quanto à organização e ao planejamento das atividades (diárias e escolares) (Rohde; Benczik, 1999).



A intervenção no âmbito escolar é importante, e se faz necessária à medida que este é um ambiente educacional que deve oferecer a todos, incluindo o aluno diagnosticado com TDAH a assistência adequada para que este se desenvolva, porém, a falta de conhecimento dos profissionais na área, dificulta esse processo.

As crianças com TDAH necessitam ser motivadas constantemente, de maneira que é importante que o docente tenha conhecimento acerca dos processos pedagógicos a serem aplicados a estes alunos, auxiliando-os e estimulando-os, para assim contribuir no processo de ensino aprendizagem e, por conseguinte, em seu desempenho escolar. (Gonçalves, 2019, p. 29).

O TDAH é um transtorno com alta incidência de dificuldade/insucesso escolar. Nesse sentido, a escola deve acolher e amparar esses estudantes, apresentando projetos, fazendo o uso de pesquisas e práticas pedagógicas que possam auxiliar no desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Na intervenção psicofarmacológica, o uso de estimulantes como medicação vem sendo usado desde a década de 50, sendo o metilfenidato e a lisdexanfetamina os fármacos disponibilizados no Brasil para o tratamento do TDAH. Cerca de 70% dos pacientes com TDAH, respondem adequadamente aos estimulantes, com redução de pelo menos 50% dos sintomas básicos do transtorno e os toleram bem. (ABDA).

No entanto, o uso exagerado de medicação na infância é alvo de críticas, pois os próprios efeitos colaterais que vão desde os aspectos comportamentais como labilidade emocional, irritabilidade, ansiedade, até os aspectos físicos como cefaleia, dores abdominais, anorexia e dependência química (Santos; Vasconcelos, 2011), se classificam como dificultadores no tratamento dessas crianças, esse fator abre espaço para a busca de novas possibilidades e alternativas como auxílio no tratamento, como as apresentadas nesse estudo.

Tratamentos e alternativas fazendo uso de princípios neuropsicológicos apontam sinais, os quais poderão ser mais eficientes do que apenas fazer uso do tratamento medicamentoso. Podemos citar uma pesquisa experimental que foi realizada com 15 crianças mexicanas, onde todas acometidas e diagnosticadas com TDAH. Nas crianças com o tipo desatento, foi identificada que a diminuição dos sintomas da desatenção teve um número acentuado entre as crianças que foram submetidas apenas a reabilitação neurológica, por um período de 6 meses. No entanto, quando comparadas ao grupo das crianças que fizeram uso apenas de medicamento e que fizeram o tratamento combinado, alcançaram um resultado mais positivo. (Oliveira, 2004).

O médico neurologista Roger Soares, categoriza a atenção em dois tipos: *Bottom-Up* e *Top-Down*. A atenção *Bottom-Up* – que em tradução literal significa ‘de baixo para cima’, é categorizado



como uma atenção espontânea que acontece ao se perceber sons ou movimentos ao nosso redor que chamam a nossa atenção. Essa classificação está presente em crianças com TDAH e este é o fator responsável pelas distrações que os estudantes enfrentam, como por exemplo, ao ouvir um barulho de uma conversa paralela na classe, ou de uma cadeira sendo arrastada. Todos os exemplos citados ocasionam a perda do foco e a concentração na aula.

A atenção *Top-Down* – ‘de cima para baixo’, é o tipo de atenção que exige um esforço maior de concentração, onde é necessário gastar energia para manter o foco, como por exemplo, manter a atenção centrada em um objeto parado por um período prolongado, ignoramos o meio externo e nos concentramos fixamente na proposta aplicada. Esse tipo de atenção é necessário no ambiente escolar, para poder assimilar e compreender conceitos importantes nas mais diversas áreas do conhecimento.

Mediante a definição do Dr. Roger Soares, podemos perceber que os jogos eletrônicos têm como característica, a atenção do tipo *Bottom-Up* (de baixo para cima), o que se explica o fato das crianças com TDAH manterem suas atenções focadas nesse tipo de atividade. A escola não consegue manter esse tipo de atenção o tempo todo. Porém, devemos analisar o fato de que a escola, além de ser um ambiente educacional deve oferecer ferramentas e metodologias que propiciem ao aluno desenvolver suas habilidades cognitivas. Adaptar o processo de aprendizagem do tipo *Bottom-Up*, pode ajudar discentes com ou sem TDAH, a obter resultados e avanços satisfatórios.

Em sua tese, Moita (2006, p. 16-17), defende que,

como ambientes virtuais, os games são lugares privilegiados de aprendizagem onde co-habitam a co-construção do conhecimento, a interatividade, a intersubjetividade, a autonomia e o alcance de uma consciência crítica nos indivíduos, constituindo novos paradigmas epistemológicos da educação, em oposição à perspectiva educacional tradicional ainda vigente em muitas de nossas escolas que, não sintonizadas com a realidade do mundo que em vivemos, não oferecem um ensino eficiente e sensível às experiências e dificuldades vividas no cotidiano pelos seus educandos.

Os ambientes interativos se encaixam nessa proposta inovadora, onde os jogos eletrônicos, que para muitos podem ser vistos apenas como um passatempo ou algo que atrapalha o desenvolvimento das crianças, vão muito além, e podem ser empregados como grande auxílio no tratamento e no processo de aprendizagem de discentes com TDAH. Pois, segundo Paul Gee (2009), os bons videogames incorporam bons princípios de aprendizagem, princípios esses apoiados pelas pesquisas atuais em Ciência Cognitiva. Por esse motivo, a utilização de *games* no



campo educacional, e em outras áreas (multidisciplinar) demandam um estudo exploratório, para que possa contribuir no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com ou sem TDAH.

### **Aprovação do videogame como tratamento do TDAH**

No ano de 2020 a FDA (*Food and Drug Administration* – organização responsável pela aprovação de tratamentos médicos nos Estados Unidos), aprovou o primeiro jogo do mundo a ser usado como tratamento para problemas de saúde. Após 7 anos de estudos, analisando os benefícios de utilizar o videogame no tratamento de crianças com TDAH, pesquisadores chegaram a essa decisão.

EndeavorRx (AKL-T01) é o primeiro e único tratamento de videogame aprovado para crianças de 8 a 12 anos com TDAH. O jogo é produzido pela Akili Interactive, trata-se de um jogo mobile, disponível nas principais lojas de dispositivos móveis, *Google Playstore e Applestore*, no entanto o acesso ao tratamento no jogo requer uma receita do profissional de saúde, e está limitada apenas aos residentes dos EUA.

Após 7 anos de pesquisa, para analisar a eficácia do jogo, um dos estudos realizados, publicado no *The Lancet Digital Health* (2020), avaliou 857 crianças entre 15 de julho de 2016 e 30 de novembro de 2017. Os pacientes foram divididos de forma aleatória em dois grupos, um de intervenção com o jogo AKL-T01 e outro de grupo controle. A intervenção do grupo de controle foi projetada para corresponder ao AKL-T01 em termos de expectativas, participação e tempo de jogo na forma de um jogo digital, o objetivo era um domínio cognitivo diferente do AKL-T01 e não estavam relacionados essencialmente ao TDAH.

Em comparação com o grupo controle, a intervenção do AKL-T01 melhorou significativamente o desempenho das crianças com TDAH em uma medição objetiva da atenção, o teste computacional de atenção (TOVA API). O estudo mostrou que após um mês de tratamento com o videogame, cerca de um terço das crianças deixaram de apresentar significativo déficit de atenção em pelo menos uma medida de atenção objetiva. Metade dos pais notaram uma mudança significativa no comportamento de seus filhos após um mês de tratamento com o jogo.

Os resultados que foram expostos no estudo, realizados por pais e médicos, referentes a atenção, não houve nenhuma diferença entre os dois grupos de crianças. Foram encontradas um pequeno número de pacientes com reações adversas, cerca de 2% no grupo de controle e 7% no grupo de intervenção. As reações frequentes foram: frustração, dor de cabeça, tontura, reação emocional ou agressão (Focus, TDAH).



Nesse sentido, os pais não devem criar grandes expectativas na mudança do comportamento de seus filhos. Uma vez que o videogame tem como objetivo contribuir no desenvolvimento da criança, no que tange o déficit de atenção.

O jogo foi criado por neurocientistas de classe mundial e designers de jogos premiados, o EndeavorRx é movido pela tecnologia *Selective Stimulus Management Engine* (SSME), projetada para desafiar e encaminhas as áreas do cérebro, as quais são responsáveis pela atenção.

Segundo a desenvolvedora do jogo, EndeavorRx foi aprovado apenas para ser usado 5 dias por semana por até 25 min por dia. Ao jogar, o objetivo é que a criança navegue com sucesso em seu personagem através dos cursos enquanto coleta alvos e evita obstáculos. Eles vão perseguir criaturas místicas, correndo por mundos diferentes, usando impulsos para resolver problemas enquanto constroem seu próprio universo – e os níveis de dificuldade se ajustam em tempo real com base no desempenho de cada criança.

De acordo com a empresa na prática clínica, o uso do jogo EndeavorRx é indicado para melhorar a atenção medida por testes baseados em computadores em crianças de 8 a 12 anos de idade com TDAH principalmente desatento ou do tipo combinado. A empresa declara que os pacientes que se envolvem com o EndeavorRx demonstram melhorias em uma medida avaliada digitalmente (Teste de Variáveis de Atenção, TOVA) de atenção sustentada e seletiva e podem não apresentar benefícios em sintomas comportamentais típicos, como a hiperatividade.

É recomendado o EndeavorRx como parte de programas terapêuticos, tais como, terapia acompanhada pelo médico, medicamento e/ou programas escolares, onde são apontados os sintomas de forma mais acentuada. O jogo não se destina a ser uma terapêutica autônoma, nem é um substituto para a medicação da criança.

### **Videogame em casa auxiliando o desenvolver da criança com TDAH**

Em constante evolução os videogames ou jogos eletrônicos, são hoje, uma das mais populares formas de entretenimento e lazer que existe. No início eram bem simples, porém, com o passar dos anos acompanhou o ritmo das novas tecnologias e teve grandes avanços, evoluindo, trazendo gráficos e recursos que despertam a atenção de crianças, jovens e adultos, seja por suas características visuais, realísticas, animadas, interativas e desafiadoras. Ou até mesmo histórias envolventes que inserem o jogador nesse universo virtual, apresentando evidências que podem contribuir na melhora do humor, combatendo o estresse e a ansiedade, além de outros benefícios.

Embora seja enraizado um preconceito, que essa atividade possa ser prejudicial à saúde, pais, responsáveis e até mesmo educadores têm uma ideia bastante equivocada dos reais benefícios



que tais atividades podem trazer para crianças e adolescentes. Ao contrário do que muitos acreditam, ela pode se tornar uma aliada no desenvolvimento das crianças com ou sem TDAH, à medida que essa atividade ativa funções executivas no cérebro, onde a criança é instigada a pensar, planejar, criar estratégias, raciocinar, ter atenção seletiva e memória operacional, tais funções condicionam o cérebro a aplicar essas habilidades em outras áreas.

É cientificamente comprovado que crianças com TDAH, ativam seu hiperfoco – concentração intensa e sustentada em um único interesse ou projeto por um período prolongado, quando praticam atividades prazerosas (Focus TDAH). Utilizar o jogo como artifício para ajudar os discentes trabalhar suas dificuldades, pode ser uma alternativa viável que venha a contribuir no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a utilização moderada e adequada do videogame proporciona alguns benefícios como, o desenvolvimento do raciocínio lógico e da coordenação motora – jogos de estratégia exigem essa capacidade, onde para passar dos obstáculos necessita-se encontrar uma solução certa, melhora a tolerância a frustrações.

Os jogos eletrônicos proporcionam esse tipo de situações, o que contribui para que as crianças aprendam a lidar com as perdas e ajudam a manter o foco nos seus objetivos até atingi-los, desenvolve capacidades cognitivas, trabalha os reflexos, foco e concentração, – fatores esses que estão em déficit no TDAH, proporcionam momentos agradáveis em família, relaxa mente e corpo, ajuda a criar vínculos com colegas, e dependendo do tipo de jogo auxiliam também como atividade física.

Apesar de seu uso ser algo positivo, é inegável que existem malefícios. No geral isso pode estar associado a inadequação da faixa etária e/ou ao seu uso em excesso, sem limites tudo pode se tornar um vício, cabe aos pais supervisionar, para que seu uso não passe de um aliado para um vilão. O jogo eletrônico possui elementos que atraem a criança com TDAH para este universo, como por exemplo, o estímulo constante e as recompensas, são fatores que podem gerar preocupação aos pais, uma vez que a tendência de crianças com TDAH hiper focar essa atividade, exacerbam esse receio das crianças se tornarem viciadas.

Os pais podem extrair vantagens desse tipo de estratégia. Para isso deve-se levar em consideração alguns fatores, como a adequação a faixa etária apropriada, a escolha de jogos educativos, estabelecer limites de horas e horários, para que não atrapalhe outras atividades e a participação dos pais nesse universo da criança, onde pais e filhos ganham juntos, perdem juntos e acima de tudo se divertem juntos.

Segue abaixo alguns exemplos de jogos, que podem ser utilizados no ambiente familiar como forma de lazer, estimulando funções neurobiológicas afetadas pelo transtorno e jogos



educativos que podem contribuir no processo de aprendizagem. Os jogos a seguir tem classificação livre, sendo indicada principalmente para crianças entre 8 e 12 anos.

- ***Rayman Legends (2013)***: é um videogame de multiplataformas produzido pela Ubisoft Montpellier e publicado pela Ubisoft, pode ser jogado com até 4 jogadores e possui uma grande diversidade de personagens. Os jogadores podem andar, planar, correr, saltar, derrotando inimigos e abrindo caminho pelos níveis. Os *Lums* (vagalumes que voam durante as fases, e servem como um tipo de recompensa no jogo que desbloqueiam novos personagens) podem ser colecionados ao ser tocados, derrotando inimigos, ou libertando *Teensies* (prisioneiros que foram capturados pelo inimigo do jogo). No total são 120 fases diferentes com as mais loucas temáticas – indo do pântano aos céus, para o fundo do mar, dentro de doces e até no México. Um dos pontos positivos desse jogo são as últimas fases de cada mundo. A jogabilidade são ao ritmo de algum estilo musical, como rock, clássico, entre outros, garantindo a diversão em família.
- ***Educational Games for Kids (2020)***: é um pacote de jogos educacionais desenvolvido pela *CrazySoft*, disponível para as plataformas *Xbox One*, *Playstation 4* e *PC* (via *Steam*), adequado para crianças e adolescentes de 3 a 18 anos. Possui 21 jogos diferentes com 51 variações que educam de várias maneiras, como: Reflexos, lógica, matemática, memória e conhecimento. Os pais podem acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos através das estatísticas que o jogo apresenta. Os 21 jogos são fáceis de aprender, apresentam objetos significativos e divertidos para realizar.
- ***The SIMS 4 (2014)***: Produzido pela EA (*Electronic Arts*), *The Sims* é um dos jogos mais famosos de todo o mundo. O jogo promove a educação e a responsabilidade em meio a crianças e adolescentes, pois permite criar um personagem com suas próprias características e fazê-lo conviver com outros personagens. Além das crianças terem a oportunidade de construir sua própria residência e poder auxiliar as outras crianças na realização de várias atividades, a evolução do personagem vai acontecer mediante o nível de estudo e trabalho realizado por cada criança, similar a vida real. Sendo assim, cada criança vai aprender sobre ter responsabilidade do cuidar do próximo, a relevância de construir sua carreira profissional, aprende sobre o controle de suas finanças, entre outros aspectos essenciais para sua caminhada.
- ***Minecraft (2011)***: Produzido pela *Mojang Studios*, em *Minecraft*, os jogadores exploram um mundo aberto tridimensional intencionalmente em blocos, pixelizado, podendo descobrir e extrair matérias-primas, ferramentas artesanais, construir estruturas ou terraplenagens e, mediante o seguimento do jogo, de como segue seu planejamento, poderá combater os inimigos que estão sendo controlados pelo computador, assim como competir ou colaborar com outros jogadores no mesmo mundo. Além disso, o *Minecraft* desenvolve habilidades importantes no desenvolvimento infantil como: o trabalho em



equipe, aprimora e cria a habilidade de desenvolver problemas, ensina conceitos matemáticos e geográficos e o divertimento em família.

- ***Just Dance:*** é uma série de jogos de dança desenvolvido pela *Ubisoft*, seu primeiro lançamento ocorreu em 2009 e desde então cada versão é lançada anualmente, trazendo os principais sucessos internacionais de cada ano e músicas nostálgicas com coreografias, que vão desde níveis fáceis aos mais avançados, ideal para estimular o exercício físico e deixar de lado o sedentarismo. O jogo utiliza uma tecnologia com sensor de movimentos que captam a movimentação dos jogadores frente a tela, onde aparece um dançarino na tela executando movimentos e você precisa imitar os movimentos dele, quanto mais parecido e no tempo certo o movimento é executado, maior é sua pontuação no jogo.

### **A gamificação como tendência de aprendizagem**

Gamificação, do inglês *gamification* é a prática de mecânicas e características de jogos para engajar, motivar comportamentos e facilitar o aprendizado de pessoas em situações reais, tornando conteúdos densos em materiais mais acessíveis. O principal objetivo é aumentar o engajamento e despertar a curiosidade dos usuários e, além dos desafios propostos nos jogos, na gamificação as recompensas também são itens cruciais para o sucesso. Embora não seja necessário criar um jogo em si (Vasconcelos, 2016). No entanto, nesse estudo iremos abordar a temática da gamificação em jogos eletrônicos como auxílio no processo de ensino-aprendizagem de discentes com TDAH.

Naturalmente a humanidade é atraída por jogos, sejam eles eletrônicos, analógicos, de azar, esportivos e etc. Isso é um fato histórico e podemos constatar através da antiguidade, como a criação dos jogos olímpicos na Grécia, as lutas de gladiadores e as batalhas navais em Roma.

A utilização de jogos como metodologia gamificada é uma prática que pode ser tanto aplicada para a turma em geral, quanto para estudantes com TDAH, uma vez que reter a atenção deles é um desafio, e a proposta dessa metodologia desperta a atenção e o engajamento, contribuindo também com a formação de vínculos afetivos. Acreditamos que associar *games* ao ensino tradicional, pode contribuir para a concentração do educando e isso melhoraria o seu aprendizado.

Embora sejam termos parecidos, existem algumas diferenças que definem, o que são um *game* e *gamificação*. Alves (2015) desenvolveu uma tabela que demonstra de forma resumida essas diferenças.



**Quadro 1:** Games x Gamificação

GAME	GAMIFICAÇÃO
Sistema fechado definido por regras e objetivos.	Pode ser um sistema que apresente tarefas com as quais se coleciona pontos ou recompensas.
A recompensa pode ser exclusivamente intrínseca o que significa dizer que o jogo acontece pelo jogo.	Recompensa intrínseca é uma opção, mas, acontece com menos frequência, especialmente no campo da instrução.
O custo do desenvolvimento de um game em geral é alto e de desenvolvimento complexo.	Em geral é mais simples e menos custoso para desenvolver.
Perder é uma possibilidade.	Há possibilidade de perda, porém não é o ideal, uma vez que estamos em busca de motivar alguém para fazer algo específico ligado a um objetivo.
O conteúdo é formatado para moldar-se a uma história e cenas do jogo.	Características e estética de games são adicionadas sem alterações sensíveis de conteúdo.
É sempre voluntário, o jogador pode escolher jogar ou não jogar e ainda quando parar.	Jogar não é optativo. É preciso ser atrativo para conseguir o engajamento mesmo não sendo voluntário.

**Fonte:** Alves (2015, 131-2) – Adaptado.

A aprendizagem, associada com o uso dos jogos eletrônicos, ajudam a simplificar o que é complexo. Jogos que compõe desde desafios simples até os mais complexos ativam funções cognitivas importantes no cérebro da criança, e as ajudam a sobrepor os déficits que elas possuem.

Segue abaixo alguns exemplos de atividades gamificadas gratuitas que podem ser apresentadas os estudantes de 8 a 12 anos.

- **Duolingo:** é uma plataforma de ensino de idiomas que compreende um site, aplicativos para diversas plataformas e também um exame de proficiência digital. O *Duolingo* está disponível na Web, iOS, Android, *Windows Phone* e *Linux*. O método *Duolingo* se caracteriza por apresentar atividades de forma fragmentada, onde os que fazem uso dessa ferramenta asseguram a aprendizagem da língua estudada fazendo uso do método mnemônico de repetição. As atividades objetivam a escrita e o ditado, apresentando a fala, porém, com menor intensidade. Mediante a evolução do usuário, continuará a seguir em uma árvore de habilidades, onde o levará ao final do curso. No entanto, também é oferecido a opção de retornar as atividades para repetir o estudo de palavras e estruturas antigas que poderiam ser esquecidas.
- **Mestre da tabuada:** neste jogo o aluno terá que resolver operações matemáticas de adição, subtração, multiplicação e divisão. O aluno terá que movimentar um passarinho pela tela recolhendo os números e sinais para completar uma tabuada, porém haverá obstáculos, a cada obstáculo não



superado o aluno perderá uma vida. O jogo é indicado para estudantes de 10 a 12 anos.

- **Memrise:** é um aplicativo disponível para *Android* e *iPhone (iOS)* que oferece aulas dinâmicas grátis, de inglês, espanhol e vários outros idiomas, além de abranger outras áreas como: Artes e Literatura, Matemática e Ciências humanas e da Natureza, Geografia, treinamento de memória, profissões e carreira, testes padronizados, trívia e entretenimento, traz uma interface interessante e bem intuitiva, onde a criança se sente protagonista dos conhecimentos adquiridos na plataforma e sendo recompensado por cada conquista.
- **ABCyal:** é um aplicativo indicado para crianças maiores de 5 anos e é gratuito com publicidade, mas também existe uma versão familiar que custa U\$6,99. Com esse jogo educativo, a criança poderá realizar atividades que a possibilitaram de treinar a escrita, a ortografia e a matemática. São muitas tarefas que podem, inclusive, ser realizadas com a ajuda de outras crianças. A versão gratuita do jogo já é bastante interessante, evitando mais gastos.
- **Voo Educativo:** Consiste em um avião que deve ser comandado pelas teclas direcionais no teclado de um computador a cada estrela coletada de forma correta, o avião faz uma acrobacia, a cada erro emite um sinal sonoro desagradável. Em cada estrela estará escrito um numeral, letra ou sílaba. O objetivo do jogo é acertar a sequência pedida. É indicado para discentes entre 5 e 9 anos e envolve as disciplinas Português e Matemática.

### Considerações finais

Como educadores, somos desafiados diariamente. A profissão nos apresenta um campo aberto, onde estamos constantemente nos deparando com novas situações. A pauta da inclusão está mais do que nunca presente no ambiente escolar. Somos chamados na busca pelo conhecimento, aprender sobre práticas inclusivas nos tornam mais qualificados tanto como profissionais, quanto seres humanos, que respeitam as diferenças e prezam pela inclusão social. Objetivando-se na permanência e na busca pelo potencial de aprendizagem dos estudantes com TDAH, no referente estudo, nos propomos a analisar e discutir práticas inclusivas relacionadas aos jogos eletrônicos, que pudessem ser usadas e aprimoradas no ambiente escolar e familiar, abrindo novas possibilidades no processo de desenvolvimento cognitivos e ensino-aprendizagem de discentes com TDAH.

Nada do que se analisou aqui tem caráter definitivo, o que se espera com a elaboração desse trabalho, é que as propostas apresentadas, sirvam de apoio para pais, professores, escolas, e incentive-os na busca por novas práticas pedagógicas, no ensino de crianças com TDAH. Acreditamos que esse estudo, possa abrir espaço para a discussão e a pesquisa relacionada ao uso dos jogos eletrônicos como aliados do processo pedagógico multidisciplinar.



O jogo não deve ser visto como a cura ou um único tratamento para o TDAH. Analisamos que o uso do videogame não exclui outras formas convencionais de tratamento como a terapia comportamental e a medicação, mas que podem ajudar como auxílio complementar no tratamento e no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que tange o déficit de atenção. Onde tais práticas possam servir como um complemento, que possa auxiliar a assimilar conteúdos importantes no âmbito educacional, e conviver de maneira plena no âmbito social, além de contribuir para trabalhar suas dificuldades propiciando a democratização do ensino.

## Referências

ADHD. **A novel digital intervention for actively reducing severity of paediatric (STARS-ADHD): a randomised controlled trial** Prof Scott H Kollins, PhD, Denton J DeLoss, PhD, Elena Cañadas.

ABDA. **Associação Brasileira de Déficit de Atenção**. Disponível em: [www.tdah.org.br](http://www.tdah.org.br). Acesso em: 15 set. 2022.

ALVES, Flores. **Gamification como criar experiências de aprendizagem engajadoras: Um guia completo: do conceito à prática**. DVS Editora, 2015.

ATTENTION Deficit Hyperactivity Disorder. **National Institute of Mental Health**. Disponível em: <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficithyperactivity-disorder-adhd/>. Acesso em: 18 set 2022.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização diagnóstica e Terapêutica – Um guia de orientações para profissionais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CERETTA, Nathalia. Videogame para o tratamento do TDAH é aprovado pelo FDA. **Focus TDAH**. 11 jul. 2020. Disponível em: <http://focustdah.com.br/tag/treinamento/>. Acesso em: 4 out. 2021.

CORDIOLI, Carol. **Memrise: conheça o app que dá aulas de idiomas pelo celular**. 16 dez. 2019. Disponível em: <https://comparaplano.com.br/blog/memrise/>. Acesso em: 4 out. 2022.

D.M.C.F. Oliveira, Q. Rojas. Tratamiento Neuropsicológico en niños con TDA com predominio de Déficit de Atención. In: Y. Solovieva, L.Q. Rojas. **Métodos de Intervención en la Neuropsicología Infantil**. Puebla: BUAP, 2004.

DUOLINGO. Página Inicial. 2021. Disponível em: <https://pt.duolingo.com/>. Acesso em: 26 set. 2022.

ENDEAVORRX. Página Inicial. 2021. Disponível em: <https://www.endeavorrx.com/>. 2021 Acesso em: 25 set. 2022.

ESCOLA, **Games**. Página Inicial. 2021. Disponível em <https://www.escolagames.com.br/jogos/>. 2021. Acesso em: 26 set. 2022.



GOLDSTEIN, Sam. **Hiperatividade: Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma Visão Geral sobre TDAH.** Artigo: Publicação, novembro/2006.

GONÇALVES, Kátia. **O aluno com TDAH: problematização diagnóstica e inclusão na escola.** Universidade de Brasília, 2019.

GROUP, TEAM TEX. **7 jogos educativos para crianças aprenderem brincando.** São Paulo - SP. Disponível em: <https://www.teamtex.com.br/blog/7-jogos-educativos-paracrianças-aprenderem-brincando>. Acesso em: 2 out. 2022.

INÊS, Tatiane. **Para toda família! 8 jogos do PlayStation 4 para jogar com as crianças: Diversão e aprendizado caminham juntos!** 17 abr. 2017. Disponível em: <<https://meups.com.br/especiais/para-toda-familia-8-jogos-playstation-4-para-jogar-com-crianças/>>. Acesso em: 3 out. 2022.

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. Neuropsicologia no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. In D. Fuentes, et al. (Org.). **Neuropsicologia teoria e prática.** 2ª Ed, páginas 165-182. Artmed, 2014.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **GAMES: CONTEXTO CULTURAL E CURRICULAR JUVENIL.** Orientador: Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia. 2006. 181 f. Tese (Doutorado) - Curso de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, CENTRO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa - PB, 2006. Disponível em: <<http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/tesegames.pdf>> Acesso em: 5 out. 2022.

PAUL GEE. **Bons videogames e boa aprendizagem.** *Perspectiva*, 1:161-178, Janeiro/Junho 2009. Disponível em: < [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2009\\_01/James.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf)> Acesso em: 25 Set 2022.

PLAYSTATION, Página oficial PlayStation: Consoles, Jogos, Acessórios e mais. 2021. Disponível em: <<https://www.playstation.com/pt-br/>>. Acesso em: 24 Set 2022.

ROHDE, L. A. **Princípios e Práticas em TDAH.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre, 1999.

SANTOS, L. F.; VASCONCELOS, L. A. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 4:717-724, 2011.

SOARES, Roger Taussing. Videogame e TDAH: por que o déficit de atenção não atrapalha nos jogos? **Doutor Cérebro – Neurologia.** 27 Mar. 2019. Disponível em: <<https://doutorcerebro.com.br/videogame-e-tdah/>>. Acesso em 04 out. 2022.

TDAH, Focus. Hiperfoco em TDAH. **TDAH, Focus.** 22 jul. 2019. Disponível em: <<http://focustdah.com.br/2019/07/22/hiperfoco-em-tdah/>>. Acesso em: 4 out. 2022.

VASCONSELOS, Paulo. **O que é Gamificação?** – Conheça a ciência que traz os jogos para o cotidiano. 19 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/07/o-que-e-gamificacao-conhecaciencia-que-traz-os-jogos-para-o-cotidiano.html>>. Acesso em: 29 set. 2022.



## CAPÍTULO 13

### REGULAÇÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS AUTISTAS.

**Giovanna de Oliveira Libório Dourado<sup>20</sup>**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<http://lattes.cnpq.br/1423309700767874>  
 Giovannaliborio@ufpi.edu.br

**Jônatas de Oliveira Libório Dourado<sup>21</sup>**

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP  
<http://lattes.cnpq.br/8992939826505766>  
 jonatasliborio@gmail.com

**Mateus da Cunha Moraes**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<http://lattes.cnpq.br/8311078497404679>  
 Mateusdcmoraes01@gmail.com

**Nayra da Costa e Silva Rego<sup>22</sup>**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<https://lattes.cnpq.br/5910898342076028>  
 nayralygil@ufpi.edu.br

**Ana Maria Pereira Lopes de Oliveira<sup>23</sup>**

Faculdade Santo Agostinho - FSA  
<http://lattes.cnpq.br/9510212033075954>  
 ana.lopes.maria@gmail.com

**Mara Jordana Magalhães Costa<sup>24</sup>**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<http://lattes.cnpq.br/7399601477150382>  
 mara.jordana@ufpi.edu.br

**Paula Gardênia Campelo dos Santos<sup>25</sup>**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<https://lattes.cnpq.br/8990995235174223>  
 paulagardeniacampelo@gmail.com

**Gustavo Pereira da Silva<sup>26</sup>**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<http://lattes.cnpq.br/9599394120834396>  
 Gustavopereiradasilva160804@gmail.com

<sup>20</sup> Doutorado em Enfermagem

<sup>21</sup> Residência médica em: Nutrologia Pediátrica-UNIFESP

<sup>22</sup> Doutorado em Biotecnologia (Renorbio UFPI)

<sup>23</sup> Psicóloga- Faculdade Santo Agostinho e Discente de Terapia ocupacional-Uninassau Joquei

<sup>24</sup> Doutorado em Educação e Docente em Universidade Federal do Piauí

<sup>25</sup> Mestranda em Saúde e Comunidade -UFPI

<sup>26</sup> Graduando em Educação Física – UFPI



**Hygor Melo de Sena<sup>27</sup>**

Instituto Federal do Piauí - UFPI  
<http://lattes.cnpq.br/4736322867876397>  
[senahygor.pe@proton.me](mailto:senahygor.pe@proton.me)

**Rodolfo Matheus Lopes Passos<sup>28</sup>**

Universidade Federal do Piauí - UFPI  
<http://lattes.cnpq.br/9547103381293852>  
[matheuslopa1206@gmail.com](mailto:matheuslopa1206@gmail.com)

**DOI - 10.29327/5845915.1-13**

## Resumo

A regulação emocional é um processo fundamental para o desenvolvimento socioemocional e adaptativo das crianças, especialmente daquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este estudo tem como objetivo discutir a regulação emocional em crianças autistas, destacando evidências científicas sobre suas dificuldades, estratégias de intervenção e implicações clínicas, educacionais e familiares. Trata-se de uma revisão temática da literatura, qualitativa e descritiva, realizada na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizando os descritores “regulação emocional” e “transtorno do espectro autista”. Foram incluídos sete estudos após análise criteriosa das bases MEDLINE, LILACS e Index Psicologia. Os resultados evidenciam que crianças com TEA apresentam maior prevalência de desregulação emocional, associada a sintomas internalizantes, dificuldades sociais e comportamentos desafiadores, como agressividade e autoagressão. As intervenções mais eficazes incluem estratégias cognitivo-comportamentais, suporte parental, recursos visuais, reforço positivo e tecnologias de apoio, como aplicativos e realidade virtual. Além disso, estudos apontam que vulnerabilidades neurobiológicas influenciam a capacidade de regulação emocional, sugerindo potenciais biomarcadores relacionados à substância branca cerebral. A psicoterapia psicodinâmica e abordagens centradas na família também demonstram benefícios, favorecendo maior confiança, empatia e habilidades de enfrentamento. Conclui-se que compreender e aprimorar a regulação emocional em crianças autistas é essencial para promover inclusão escolar e social, reduzir estigmas e ampliar oportunidades de desenvolvimento integral.

**Palavras-chave:** regulação emocional; autismo; infância; competências socioemocionais.

## Introdução

A regulação emocional é uma temática que vem ganhando destaque desde a pandemia em que ampliou-se a preocupação com relação a saúde mental em todas as idades. Porém a produção científica é reduzida, mas o conhecimento é disseminado de diversas formas, em redes sociais, em formas de cartilhas educativas, vídeos, dentro outros. Para compreender onde a regulação emocional se encaixa é preciso conhecer o conceito de competência socioemocional e sobre a

<sup>27</sup> Licenciado em Física -UFPI

<sup>28</sup> Graduando em Educação Física – UFPI



habilidade de reconhecimento de emoções. Uma revisão integrativa evidencia que regulação emocional é uma ferramenta auxiliar no processo adaptativo dos indivíduos aos seus contextos sociais (Silva, Pessoa, 2025).

“Competência socioemocional é um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional.”. É soma do desempenho socioemocional, habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto (Marin,2017).

Identificar, reconhecer emoções é uma habilidade que deve ser iniciada em idades precoces, em programas estruturados e ministrados na escola. Uma educação continuada, baseada na formação preventiva com foco na empatia e na comunicação não-violenta. Estudo realizado com crianças e adolescentes entre 9 e 15 anos em Portugal revelou que os participantes têm fraca capacidade de identificação e diferenciação emocional, evidenciando, contudo, maior capacidade na diferenciação de emoções positivas. Encontrou maior competência de identificação e diferenciação emocional no género feminino. A identificação de emoções e sentimentos aumenta gradualmente com a idade (Aparício, et. Al, 2020).

A emoção é um conceito relativamente recente, consolidado a partir do século XIX, e refere-se a um conjunto complexo de respostas do organismo diante de eventos significativos. De acordo com a perspectiva neurocientífica, a emoção não corresponde a uma função cerebral isolada, mas ao funcionamento integrado de múltiplos sistemas. Nesse sentido, autores como Gazzaniga e Nolden definem a emoção como um conjunto de respostas que promovem alterações psicológicas e fisiológicas, contribuindo para a adaptação do indivíduo ao ambiente (Miguel, 2024).

Os modelos contemporâneos compreendem a emoção como um fenômeno multidimensional, composto por três principais componentes: experiências subjetivas (sentimentos), comportamentos observáveis e alterações fisiológicas. Essas dimensões atuam de forma simultânea e interdependente, influenciando o funcionamento global do organismo. Por exemplo, emoções como o medo podem desencadear respostas corporais específicas, como tensão muscular, evidenciando a relação entre estados emocionais e respostas fisiológicas(Miguel, 2024).

É importante diferenciar emoção de conceitos correlatos. O sentimento corresponde à experiência subjetiva da emoção, sendo acessível apenas por meio do relato individual. Já o humor refere-se a estados afetivos mais duradouros, enquanto a emoção tende a ser transitória e vinculada a eventos específicos. O termo afeto é mais abrangente, englobando tanto emoções quanto estados de humor, e a sensação diz respeito às informações captadas pelos órgãos sensoriais, sendo um processo distinto e mais simples que a experiência emocional(Miguel, 2024).



O processo emocional inicia-se com a percepção de um evento, que pode ser interno ou externo, seguido pela avaliação cognitiva, na qual o cérebro atribui significado à situação com base em experiências prévias. Essa interpretação desencadeia a ativação emocional, envolvendo simultaneamente sentimentos, respostas comportamentais e alterações fisiológicas. Esse processo ocorre de forma rápida e, muitas vezes, automática, podendo não envolver a consciência imediata. Além disso, a expressão emocional pode ser modulada pelo contexto social, de modo que nem sempre o que é sentido corresponde ao que é externamente demonstrado, evidenciando o papel da regulação emocional e das experiências individuais na vivência afetiva (Miguel, 2024).

Ao remeter as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) existem desafios pois muitas crianças podem apresentar dificuldades em reconhecer, expressar e manejar suas próprias emoções. Essas circunstâncias podem impactar no desempenho escolar e relações familiares e sociais.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento presente em uma em cada 44 crianças de até 8 anos, manifesta-se antes dos 24 meses, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O modelo teórico de Regulação Emocional (RE) considerado o de maior suporte empírico é o Modelo Processual de Regulação Emocional proposto por James Gross. As habilidades fundamentais para uma boa regulação emocional envolvem ser capaz de diferenciar, compreender a função e refletir sobre as emoções. Sintomas relacionados ao autismo como inflexibilidade, alta demanda por rotina diária, menor capacidade de ler pistas sociais e reconhecer emoções de outras pessoas, além de dificuldades com a tomada de perspectiva, contribuem para um maior comprometimento da regulação emocional. (<https://ibac.com.br/>)

A desregulação emocional (DE) é a dificuldade em regular as próprias emoções em resposta a um ambiente em constante mudança, A DE é prevalente em indivíduos autistas e tem sido proposta como subjacente tanto a transtornos internalizantes quanto a desafios comportamentais. A metanálise identificou que autistas apresentam gravidade de DE significativamente maior quando comparados a pessoas neurotípicas (Mc Donald)

“Transtornos do espectro autista são distúrbios do neurodesenvolvimento caracterizado por deficiente interação e comunicação social, padrões estereotipados e repetitivos de comportamento e desenvolvimento intelectual irregular, frequentemente com retardo mental.” as crianças com TEA podem possuir dificuldades com a interação, comportamento e comunicação (Sulkes, 2025).

É crescente a preocupação dos serviços de saúde e educação sobre o TEA, o que reflete no aumento da produção científica sobre a temática, porém ainda existe uma lacuna na



compreensão das estratégias de regulação emocional utilizadas por essas crianças e na eficácia das intervenções existentes.

A relevância do tema também se estende ao âmbito das políticas públicas, uma vez que estratégias eficazes de intervenção podem subsidiar programas de apoio às famílias e instituições educacionais, promovendo ambientes mais acolhedores e responsivos às necessidades dessas crianças.

Portanto, este artigo tem o objetivo de discutir sobre regulação emocional e TEA. Justifica-se pela importância de reunir e analisar evidências científicas sobre a regulação emocional em crianças autistas, destacando práticas clínicas, educacionais e familiares que contribuem para o fortalecimento de suas habilidades socioemocionais. Ao fazê-lo, busca-se oferecer subsídios teóricos e práticos para profissionais da saúde, educação e para familiares, colaborando com a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente das especificidades do TEA.

## **Desenvolvimento**

### **Crianças autistas: desafios relacionados as emoções**

As dificuldades vivenciadas por autistas podem envolver dificuldade em interpretar pistas sociais e ao reconhecimento de emoções, o que pode tornar a regulação emocional mais complexa. Esse contexto pode ocasionar reações emocionais intensas ou na dificuldade de ajustar comportamentos a diferentes contextos sociais e emocionais, gerando frustrações. É preciso desmistificar a crença que pessoas com TEA não sentem afeto, o que difere é a forma de expressar amor e empatia. Estudos indicam que o processamento emocional no cérebro ocorre de maneira distinta em relação aos indivíduos não autistas, o que significa que a forma como as pessoas com autismo percebem e transmitem as emoções muitas vezes não seguem os padrões convencionais (Autismo e realidade, 2025).

Ainda precocemente, nos primeiros meses de vida, podem ser identificados sinais de alerta no neurodesenvolvimento ([www.saude.pr.gov.br](http://www.saude.pr.gov.br)). Mães relatam a dificuldade em criação de vínculo com o bebê na amamentação, ou em demonstrações de afeto, bem como irritabilidade.

A resposta emocional das crianças autistas pode ser interpretada como exagerada, desconexa. É comum a ocorrência de sensações físicas, como aumento da frequência cardíaca, respiração acelerada ou tensão muscular. Pela existência da dificuldade na identificação e expressão de emoções, pode levar a reações inesperadas, como explosões emocionais, ou ao isolamento social. Uma das principais dificuldades para as crianças autistas é a interpretação das expressões faciais, que são fundamentais para o reconhecimento das emoções nos outros. A criança pode não entender, por



exemplo, que um sorriso indica felicidade ou que uma careta de dor expressa sofrimento. Isso não significa que a criança não sinta as emoções de forma genuína, mas que ela pode ter mais dificuldade em reconhecê-las, tanto em si quanto nos outros (Tismoo,2026)

Para pessoas com TEA a regulação emocional pode ser um desafio no cotidiano, por ter dificuldade na gestão e compreensão das emoções. Isso ocorre devido a uma confluência de fatores neurológicos e de processamento, as funções executivas, um conjunto de habilidades mentais controladas pelo córtex pré-frontal que inclui controlo inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho, estão frequentemente comprometidas. Isso se relaciona a impulsividade, pois existe uma dificuldade de parar para pensar antes de agir. O processamento sensorial atípico, significa que informações sensoriais do ambiente podem provocar reações de desconforto, dor, o que faz a pessoa ficar em um estado constante de alerta e estresse. Ainda existe a dificuldade na interocepção, a percepção dos estados internos do corpo, como fome, sede ou batimento cardíaco acelerado torna difícil para a pessoa com TEA identificar os sinais físicos iniciais de uma emoção, como a ansiedade, antes que ela se torne avassaladora (<https://omundoautista.com.br/>).

Para autoregulação emocional é necessário conhecimento, reconhecimento sobre as emoções. A autorregulação envolve a capacidade de perceber estados internos, entender os acontecimentos e conseguir ter habilidades e estratégias para lidar com as experiências. Para crianças com TEA pode ser difícil acalmar sem reconhecer o que sente, assim pode-se solicitar que a criança:

- Descreva ou informe desconfortos antes que eles se intensifiquem;
- Ensinar a criança e incentivar auxiliando o uso de estratégias aprendidas (pausas, respiração, atividades sensoriais reguladoras)

O ensino de hábitos pode ter resultados mais positivos, ensinar uma criança a reconhecer as emoções como: frustração, sobrecarga sensorial ajudam a prevenir crises. A criança amplia o repertório emocional de acordo com sua idade, sua forma de comunicação e personalidade (Tismoo, 2026).

As dificuldades da autoregulação envolve a neurobiologia, diferenças estruturais e de funcionamento cerebral, uma forma diferente de processar os fenômenos vivenciados. Autistas frequentemente têm uma conectividade diferente entre a amígdala, o centro de processamento de emoções como o medo e a ansiedade, e o córtex pré-frontal, a área responsável pelo pensamento racional e pelo controlo dos impulsos. A rigidez cognitiva dificulta a adaptação diante de mudanças, pode ocorrer dificuldade com o controlo inibitório, capacidade de compreender as perspectivas, intenções e emoções dos outros, o que provoca uma concepção de mundo social como imprevisível



e estressante (<https://omundoautista.com.br/>).

As crises no TEA estão diretamente ligadas a dificuldade de regulação emocional. A diferença crucial entre um meltdown e uma birra é que o primeiro é involuntário, ocorre a perda de controle. A birra geralmente tem sentido social, conseguir algo, ou uma reação relacionada a frustração. O meltdown só termina quando a tempestade neurológica interna se acalma. O shutdown é a implosão em vez de uma explosão, a resposta do sistema nervoso é de congelamento, o cérebro se retira para evitar mais danos. Ambos, meltdown e shutdown, antecede-se sinais de stresse crescente, como aumento de estereotípias, irritabilidade, dificuldade de comunicação ou busca por isolamento (<https://omundoautista.com.br/>).

É necessário compreender as três grandes áreas afetadas pelo autismo: social, linguagem e comunicação, atividades e interesses em que pode ocorrer ausência de atividades imaginativas. Com relação ao prejuízo social, pode apresentar severas dificuldades nas comunicações verbais e não verbais, e ausência de atividades imaginativas. Na área da interação social pode ocorrer falta de contato visual; utilização do outro para conseguir o desejado; ausência de compreenderem como se estabelecem relações de amizade, de contato físico, comportamentos agressivos e destrutivos. Na área da linguagem e comunicação, as dificuldades mais comuns são: a comunicação verbal precoce limitada; dificuldade para compreender mímica, gestualidade e fala; ausência ou falha no jogo de faz-de-conta e imitação social; atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem verbal; linguagem ecológica; uso restrito e estereotipado da linguagem e inversão pronominal. Na área de repertório de atividades e interesses, existe dificuldade em atividades lúdicas, podendo ocorrer focalização em apenas um tipo de brinquedo ou brincar (Alencar,2009).

É necessário identificar sinais de desregulação emocional que podem ser: choro intenso, gritos, tentativas de fuga, comportamentos agressivos, autoagressão, isolamento, aumento das estereotípias e dificuldade com mudanças na rotina. Precisamos buscar compreender o que está por trás de certos comportamentos, o que a criança quer dizer com aquilo? O aumento dos estímulos externos também podem desregular, para isso pode ser usado fones de ouvido, bem como salas sensoriais, ambiente mais tranquilo que proporcione conforto (<https://eduautista.com.br/>).

Trata-se de uma revisão da literatura temática da literatura descritiva. A revisão da literatura é processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. É temática pois concentra-se no tema, assim, envolve material relevante e não concentra-se apenas em artigos científicos, inclui artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos. A pesquisa descritiva é aquela que descreve fenômenos, uma realidade de forma imparcial, sem interferências de quem está pesquisando (Tumelero,2025).



O delineamento por esse método justifica-se por ser uma temática pouco trabalhada, conteúdos relacionados ao TEA tem despertado maior interesse da sociedade e comunidade científica, porém ainda existe uma lacuna na produção acadêmica.

Os estudos incluídos foram extraídos da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) com uso dos descritores “regulação emocional” operador booleano “and” “transtorno do espectro autista” “or” “autismo”. Foram excluídos artigos que não atendiam a temática selecionada, ou com adultos e adolescentes. E foi realizada busca complementar no google acadêmico.

Por ser um estudo teórico não é necessário a aprovação pelo Comitê de ética em pesquisa, mas mantem-se a ética citando os autores utilizados. Foram encontrados na BVS artigos em três bases de dados: MEDLINE 92, LILACS 5 e INDEX PSICOLOGIA 2. Após análise, exclusão de artigos repetidos ou que atendiam ao objetivo do estudo foram incluídos 11 estudos, as demais referencias incluídas foram encontradas no google acadêmico.

### **Regulação emocional e intervenções em crianças autistas**

A criança com autismo apresenta dificuldades no controle das emoções na primeira infância, e os problemas emocionais e comportamentais podem agravar com o passar dos anos. A capacidade de regulação emocional de crianças com TEA de alto risco está significativamente correlacionada com as conexões de múltiplos feixes de fibras da substância branca, o que representa um potencial biomarcador neurológico dessa capacidade (Ding, et al 2024).

Crianças com TEA possuem habilidades de regulação emocional mais precárias, bem como maior comprometimento no domínio emocional em comparação com controles não autistas. Pesquisa mostra uma associação significativa entre dificuldades em regulação emocional/desempenho emocional com a gravidade do TEA, habilidades sociais e sintomas internalizantes. A medida que a gravidade dos sintomas do autismo aumentam, ampliam-se as dificuldades na disposição de emoções DE. (Restoy, 2024).

A dra. Ghroayeb (2025) expõe que, para James Gross, quando falamos de regulação emocional o ponto-chave é: o problema não é sentir emoções intensas, mas como lidamos com elas. Raiva, ansiedade ou tristeza podem ser sinais importantes e, se bem regulados, nos ajudam a tomar melhores decisões e preservar relações saudáveis. Regular emoções é uma habilidade treinável, e o autor apresenta cinco formas de regular as emoções:

1-Escolha da situação – decidir evitar ou buscar situações que favoreçam o bem-estar.



- 2- Modificação da situação – alterar aspectos de uma situação difícil para reduzir seu impacto.
- 3- Direcionamento da atenção – escolher no que focar para mudar a intensidade da emoção.
- 4- Reavaliação cognitiva – reinterpretar a situação de forma mais construtiva.
- 5- Modulação da resposta – agir sobre como expressamos a emoção já sentida.

Comportamentos desafiadores, como a agressão, são prevalentes em crianças e adolescentes com TEA. Com relação a estratégias para regulação emocional, uma revisão sistemática mostrou que tem evidências de maior qualidade: Intervenção Implementada pelos Pais, Treinamento em Regulação Emocional, Reforço, Suportes Visuais, Estratégias Cognitivo-Comportamentais/Instrucionais e Intervenções Baseadas em Antecedentes. Os autores destacam a importância do ensino explícito de habilidades de regulação emocional, do reforço positivo de comportamentos alternativos/substitutivos, do uso de recursos visuais e metacognição, da abordagem proativa dos estressores e do envolvimento dos pais (Nuske, 2024)

Estudo realizou uma intervenção educativa por meio de tarefas aplicadas pela família e mediadas por recursos tecnológicos durante a pandemia de covid-19 sobre as expressões faciais das emoções com as etapas: identificação, reconhecimento, nomeação e imitação de emoções. As tarefas de identidade observou maiores frequências de acertos em um tempo reduzido de resposta, sugerindo maior facilidade para sua realização. Nomear a expressão facial, a emoção levou maior tempo (Araujo, et al, 2024).

A regulação emocional ocupa um papel central na compreensão do autismo. Pessoas com espectro autista apresentam dificuldades em lidar com emoções, o que se traduz em ansiedade, isolamento e comportamentos repetitivos ou autoagressivos. Essas dificuldades têm origem em vulnerabilidades neurobiológicas que tornam a conexão com os cuidadores algo ameaçador e estressante. Como resposta, a criança desenvolve estratégias defensivas de auto-regulação que, embora funcionem como proteção, acabam bloqueando o acesso ao apoio emocional externo e reforçam o isolamento. A regulação emocional pode ser implícita, ligada a mecanismos automáticos de defesa, ou explícita, relacionada a estratégias conscientes de enfrentamento (Singletary ,2023)

No autismo, há uma predominância de defesas rígidas contra afetos dolorosos, o que limita o uso de estratégias adaptativas. Nesse contexto, a psicoterapia psicodinâmica surge como uma abordagem capaz de ajudar a criança a abandonar proteções destrutivas e desenvolver confiança em relações de cuidado. O processo terapêutico, no entanto, exige superar a desconfiança inicial e o medo de conexão. Quando isso acontece, os resultados positivos incluem maior capacidade de auto-regulação, estratégias de enfrentamento mais adaptativas e abertura para relações de cuidado.



Estudos mostram que, mais do que medidas objetivas como escolaridade ou renda, a qualidade das relações é determinante para o bem-estar e para melhores desfechos na vida de pessoas com autismo. Assim, a regulação emocional é vista como um eixo fundamental para promover neuroplasticidade adaptativa, confiança e capacidade de se conectar com os outros, oferecendo esperança de desenvolvimento e qualidade de vida (Singletary, 2023)

As dificuldades na regulação emocional estão relacionadas a ansiedade, depressão, isolamento social e comportamentos considerados “desafiadores”, como agressividade ou autoagressão. Os relatos de familiares, cuidadores e dos próprios autistas mostram que muitas vezes os estados emocionais são mascarados em público, fenômeno conhecido como *camouflaging*. A dificuldade em expressar emoções impacta na qualidade de vida (QV), do indivíduos e cuidadores (Gillies-Walker, et al 2023)

Tecnologias de apoio podem desempenhar um papel importante na regulação emocional, oferecendo recursos consistentes e previsíveis que ajudam a reduzir ansiedade e promover bem-estar. Podem ser úteis para adquirir habilidades sociais, treinar interações e ser uma ferramenta de autoregulação o uso de dispositivos móveis, aplicativos e tecnologias de realidade virtual. Soluções tecnológicas precisam ser centradas na pessoa, adaptáveis às diferentes demandas e desenvolvidas de forma colaborativa, promovendo autonomia sem tentar “corrigir” ou mascarar características do autismo (Gillies-Walker, et al 2023)

Compreender e aprimorar a regulação emocional em crianças autistas é fundamental para favorecer sua inclusão escolar e social, reduzir estigmas e ampliar oportunidades de desenvolvimento integral.

O diagnóstico dos transtornos do espectro autista é clínico e baseia-se nos critérios do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Os critérios são divididos em A, B, C, D e E com alguns pontos específicos dentro deles.

**CRITÉRIO A** - Déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos como:

Limitação na reciprocidade emocional e social, com dificuldade para compartilhar interesses e estabelecer uma conversa;

Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal usados para interação social, variando entre comunicação verbal e não verbal pouco integrada e com dificuldade no uso de gestos e expressões faciais;

Limitações em iniciar, manter e entender relacionamentos, com variações na dificuldade de adaptação do comportamento para se ajustar nas situações sociais, compartilhar brincadeiras imaginárias e ausência de interesse por pares.



CRITÉRIO B - Padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes itens, ou por histórico prévio:

- Movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitiva e estereotipada (estereotipias, alinhar brinquedos, girar objetos, ecolalias);
- Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a padrões e rotinas ritualizadas de comportamentos verbais ou não verbais (sofrimento extremo a pequenas mudanças, dificuldade com transições, necessidade de fazer as mesmas coisas todos os dias);
- Interesses altamente restritos ou fixos em intensidade, ou foco muito maiores do que os esperados (forte apego ou preocupação a objetos, interesse preservativo ou excessivo em assuntos específicos);
- Hiper ou Hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente (indiferença aparente a dor/temperaturas, reação contrária a texturas e sons específicos, fascinação visual por movimentos ou luzes).

CRITÉRIO C - Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, porém eles podem não estar totalmente aparentes até que exista uma demanda social para que essas habilidades sejam exercidas, ou podem ficar mascarados por possíveis estratégias de aprendizado ao longo da vida.

CRITÉRIO D - esses sintomas causam prejuízos clínicos significativos no funcionamento social, profissional e pessoal ou em outras áreas importantes da pessoa.

CRITÉRIO E - Esses distúrbios não são bem explicados por deficiência cognitiva e intelectual ou pelo atraso global do desenvolvimento (DSM-V)

Pesquisa com objetivo de compreender, a partir das percepções de profissionais de saúde de uma clínica privada, os impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TEA destaca que impacta no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, da regulação emocional, pois acentuam dificuldades já existentes em crianças com TEA, principalmente nas áreas de comunicação, interação social e habilidades motoras e sensoriais (Alves, etal, 2025)

A organização Autismo e realidade (2025) sugere que o uso de agendas visuais e quadros de rotina pode proporcionar previsibilidade, ajudando a reduzir a ansiedade gerada pelas mudanças inesperadas. Os pais e equipe terapêutica deve ensinar e reforçar estratégias de enfrentamento, como técnicas de respiração profunda, pausas sensoriais ou atividades relaxantes, também pode ser muito útil para ajudá-las a se acalmar em momentos de sobrecarga emocional. Deve-se sempre buscar ouvir e validar o que a pessoa sente ou como se comporta.



Uma das estratégias citadas por Alencar (2009) que foi proposta por Ibidem é dividida em níveis:

Nível 1- Reconhecimento de expressão facial em fotografias. Apresenta-se para as crianças fotos de expressões faciais para as crianças familiarizarem-se e identificarem.

Nível 2 – Busca-se que a criança tenha reconhecimento de emoções básicas em desenhos esquemáticos com as quatro expressões emocionais básicas: medo, felicidade, tristeza e raiva.

Nível 3 – Identificação de emoções baseadas em situações. São disparadas situações, simulações para que as crianças possam prever como se sentirá um personagem a partir do conteúdo emocional da cena.

Nível 4 – Emoções baseadas em um desejo. As crianças reconhecem emoções experimentadas quando um personagem tem cumprido ou não seus desejos. Devem ser capazes de identificar o sentimento de um personagem.

Nível 5 – Emoções baseadas em uma crença. A criança deve interpretar o sentimento que os personagens da história experimentarão, levando em conta suas próprias crenças.

Alencar (2009) expõe que a intervenção nas habilidades emocionais poderá contribuir para que essas pessoas aprendam a transferir as emoções presentes nas atividades pedagógicas para a vida real.

Durante a crise de desregulação é necessário acolher e fornecer segurança, transmitir calma e empatia. Estratégias eficazes incluem:

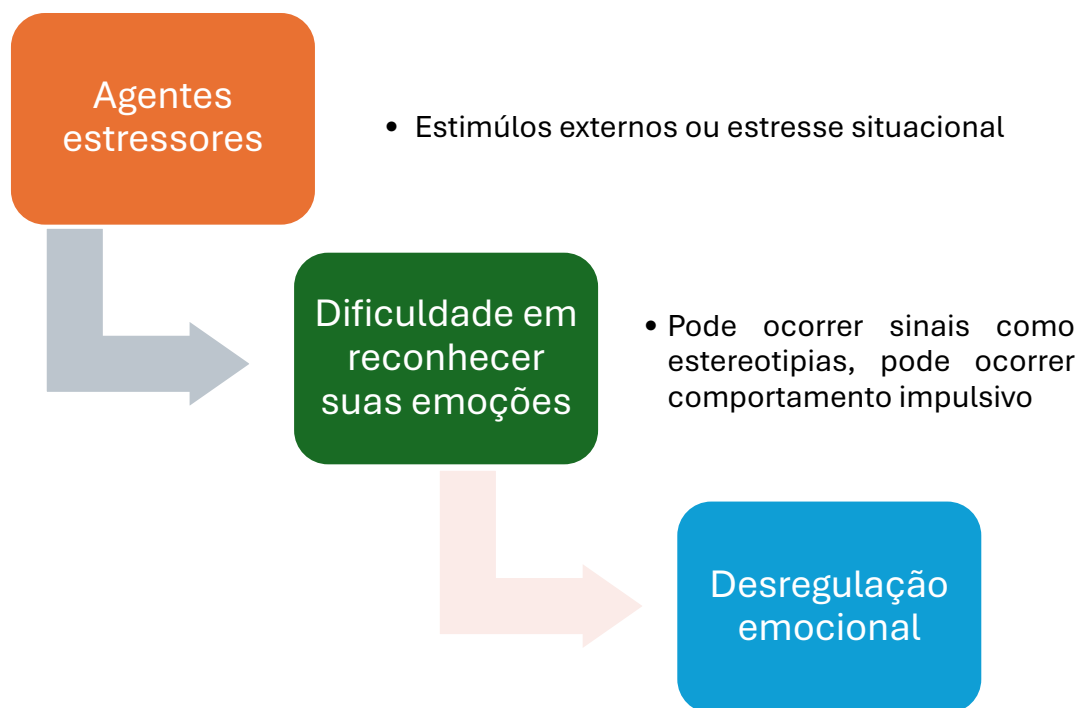
-Nomear emoções, como supracitado, pode ser ensinado com fotos e desenhos;

-Oferecer ferramentas de autorregulação: técnicas como respiração guiada, pausas planejadas e brinquedos sensoriais são úteis para ajudar a criança a se reorganizar emocionalmente.

- Validar as emoções, o apoio constante fortalece a capacidade da criança de lidar com seus sentimentos e na regulação emocional no autismo, de forma autônoma ao longo do tempo (<https://eduautista.com.br/>)



**Figura 1.** Ilustração que mostra o desencadeamento de uma desregulação emocional. (Teresina, 2026)



**Fonte:** produzido pela autora.

É importante entender que os agentes estressores podem levar a dificuldade em reconhecer emoções, em concentrar-se, podendo agir de forma impulsiva, o que pode desencadear uma desregulação emocional.



**Figura 2.** Estratégias e intervenções que colaboram com a regulação emocional.



**Fonte:** elaboração da autora.

A regulação emocional pode ser apreendida e praticada de diversas formas, mas o primeiro passo é sempre reconhecer as emoções. A criança deve apreender como reagir diante de situações que podem ser comuns no cotidiano, porém para quem tem TEA pode ser desafiador, como interagir com pessoas novas. Diante de uma situação de grande estímulo, do reconhecimento de sinais de ansiedade a criança que aprendeu estratégias de manejo poderá assim se autorregular.

Encontrar Desregulação Emocional (DE) no Transtorno do Espectro Autista (TEA) é comum, porém as opções terapêuticas adequadas são limitadas. Atualmente a Terapia Dialética Comportamental (DBT) possui maior nível de evidência científica no tratamento da DE, apesar de ter sido criada originalmente para tratar o transtorno de personalidade borderline (TPB). (Weiner; Luisa, *et.al.* 2025).

É possível encontrar na literatura diferentes métodos para melhorar o estresse em crianças atípicas, dentre as metodologias analisadas está o uso da terapia assistida por animais (TAA). Um desenho de pesquisa quantitativa com amostragem por conveniência foi utilizado para categorizar os participantes pediátricos em dois grupos (não verbais ou verbais) com base em sua verbalidade. A conclusão desse estudo foi que o uso de animais é eficaz para reduzir o estresse em crianças neuro divergentes. (Kilmer; Michele, *et.al* 2025).

Após a aprovação do comitê de ética um ensaio clínico randomizado realizado entre setembro de 2019 e abril de 2022 na Holanda entrevistou crianças entrevistou 65 crianças atípicas



com o intuito de analisar a efetividade da terapia assistida por cães versus a terapia assistida por cães robôs. Análises multiníveis mostraram que crianças que receberam terapia assistida por cães se desenvolveram de forma significativa, indo além em termos de sintonia emocional do que crianças na condição controle. Para a escala de Regulação Emocional, encontramos um efeito de interação borderline significativo para a condição de terapia assistida por cães. Para todas as outras escalas, não foram encontradas diferenças significativas entre a condição de cão e controle ou entre o cão robô e a condição de controle. O efeito positivo hipotetizado da terapia com um cachorro real nas habilidades sociais das crianças foi visto apenas para sintonização emocional e, em certa medida, regulação emocional. Isso mostra que, para algumas crianças, como aquelas com alergias ou medo de cães, ou em ambientes onde a assistência de cães pode não ser viável, a terapia com um cão robô pode ser uma alternativa eficaz. (Steen; Steffie, Kamphorst; Erica, Griffioen; Richard, 2025).

Ao longo dos anos, pesquisadores sugeriram realizar intervenções nos mecanismos centrais subjacentes aos déficits cognitivo-emocionais e comportamentais de crianças autistas, haja visto a possível melhoria dos sintomas do TEA. Sub-regiões específicas do córtex pré-frontal estão envolvidas nos déficits, incluindo a hipoatividade do córtex pré-frontal dorsolateral (DLPFC). A regulação de regiões específicas do DLPFC com estimulação cerebral não invasiva, nomeadamente estimulação ânodal transcraniana por corrente contínua (tDCS), resulta em melhora no funcionamento social e comportamental em crianças com TEA. Entretanto, existem poucos estudos na literatura atual que avaliam os efeitos dessa intervenção na teoria da mente, regulação emocional e problemas emocionais e comportamentais (Zemestani; Mehdi, *et.al* 2022).

## Conclusão

A regulação emocional em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um eixo central para compreender os desafios enfrentados no desenvolvimento socioemocional, escolar e social. A revisão realizada evidenciou que a desregulação emocional é prevalente nesse grupo, estando associada a sintomas internalizantes, dificuldades de interação e comportamentos desafiadores, como agressividade e autoagressão. As vulnerabilidades neurobiológicas, aliadas às barreiras sociais e educacionais, reforçam a necessidade de estratégias de intervenção que sejam multidimensionais e adaptadas às especificidades do TEA.

As evidências apontam que intervenções baseadas em suporte parental, recursos visuais, estratégias cognitivo-comportamentais e tecnologias de apoio apresentam resultados promissores na promoção da autorregulação e na redução de comportamentos desadaptativos. Além disso, abordagens psicodinâmicas e centradas na família contribuem para fortalecer vínculos de confiança



e ampliar a capacidade de enfrentamento das crianças.

Conclui-se que compreender e aprimorar a regulação emocional em crianças autistas é fundamental para favorecer sua inclusão escolar e social, reduzir estigmas e ampliar oportunidades de desenvolvimento integral. O estudo reforça a importância de práticas clínicas e educacionais que integrem ciência, cuidado e empatia, além de subsidiar políticas públicas voltadas ao fortalecimento das competências socioemocionais. Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem a investigação sobre biomarcadores neurológicos e sobre a eficácia de tecnologias emergentes, de modo a oferecer subsídios cada vez mais consistentes para profissionais da saúde, educação e famílias.

### Referências bibliográficas

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Ensino de habilidades emocionais para pessoas autistas**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2009. Trabalho apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2116-8.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

ALVES, Tamilly Martins; HOLANDA, Rochelly Rodrigues; ROCHA, André Sousa. Uso excessivo de telas em crianças com TEA: percepções de uma equipe multiprofissional em clínica privada no Ceará. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 14, e6404, 2025. DOI: <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpd.2025.e6404>.

APARÍCIO, G. et al. Identificação de emoções e sentimentos: estudo exploratório com alunos do ensino básico. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, e-APE20190057, 2020.

ARAÚJO, Patrícia Pereira de et al. Avaliação e ensino de emoções com crianças e jovens adultos com autismo ou síndrome de Down mediado pela família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 44, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003258093>.

AUTISMO E REALIDADE. A regulação emocional no autismo: compreendendo a necessidade de solitude e afeto. 28 dez. 2024. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2024/12/28/a-regulacao-emocional-no-autismo-compreendendo-a-necessidade-de-solitude-e-afeto/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BARBOSA, Vilkiene Natércia Malherme; LAVOR FILHO, Tadeu Lucas de. Uso excessivo de telas em crianças com transtorno do espectro autista: percepções de uma equipe multiprofissional em clínica privada no Ceará. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 14, e6404, 2025. DOI: <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpd.2025.e6404>.

DING, N. et al. A correlação entre características da estrutura cerebral e capacidade de regulação emocional em crianças com alto risco de transtorno do espectro autista. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 33, p. 3247–3262, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02369-y>.

EDUAUTISTA. Regulação emocional no autismo. Disponível em: <https://eduatista.com.br/regulacao-emocional-no-autismo>. Acesso em: 21 jan. 2026.



GHORAYEB, Dani. Autorregulação emocional: o que James Gross ensina sobre como lidar melhor com as emoções. Disponível em: <https://www.dradanighorayeb.com.br/autorregulacao-emocional-o-que-james-gross-ensina-sobre-como-lidar-melhor-com-as-emocoes>. Acesso em: 21 jan. 2026.

GILLIES-WALKER, Lauren et al. “You feel like you kind of walk between the two worlds”: a participatory study exploring how technology can support emotion regulation for autistic people. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 53, p. 216–228, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05392-z>.

IBAC – INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO. Regulação emocional no transtorno do espectro autista: o que sabemos. Disponível em: <https://ibac.com.br/regulacao-emocional-no-transtorno-do-espectro-autista-o-que-sabemos/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

KILMER, Michele et al. The effect of animal-assisted therapy on prosocial behavior and emotional regulation in autistic children with varying verbal abilities: a pilot study. **PLOS ONE**, São Francisco, jul. 2025.

MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92–103, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.

MCDONALD, R. G. et al. Emotion dysregulation in autism: a meta-analysis. **Autism**, v. 28, n. 12, p. 2986–3001, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/13623613241257605>.

NUSKE, H. J. et al. Systematic review: interventions for emotional dysregulation and challenging behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorder. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 33, p. 1963–1976, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02298-2>.

O MUNDO AUTISTA. Qual é o papel da regulação emocional no TEA. Disponível em: <https://omundoautista.com.br/qual-e-o-papel-da-regulacao-emocional-no-tea>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Saúde. Transtorno do espectro autista – TEA. Disponível em: <https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Transtorno-do-Espectro-Autista-TEA>. Acesso em: 21 jan. 2026.

RESTOY, Damián et al. Emotion regulation and dysregulation in children and adolescents com transtorno do espectro autista: a meta-analysis of assessment and intervention studies. **Clinical Psychology Review**, v. 109, p. 102410, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102410>.

SILVA, Letícia Oliveira da; PESSOA, Luciana Fontes. Regulação emocional infantil: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, e73864, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2025.73864>.

SINGLETERY, William M.; RICE, Timothy. Autism spectrum disorders: there remains a place for psychodynamic psychiatry through neuroplasticity, emotion regulation, caring connections, and hope. **Psychodynamic Psychiatry**, v. 51, n. 2, p. 152–159, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1521/pdps.2023.51.2.152>.



STEEN, Steffie; KAMPHORST, Erica; GRIFFIOEN, Richard. A randomized controlled trial of the effects of dog-assisted versus robot dog-assisted therapy for children with autism or Down syndrome. **PLOS ONE**, mar. 2025.

SULKES, Stephen B. Transtornos do espectro autista. In: **MSD Manual Profissional**. 2025. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>. Acesso em: 19 jan. 2026.

TISMOO. Como trabalhar autoconhecimento emocional em crianças autistas. Disponível em: <https://tismoo.com.br/saude/como-trabalhar-autoconhecimento-emocional-em-criancas-autistas/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

TUMELERO, Naína. Pesquisa descritiva: o que é e como fazer corretamente em sua pesquisa. Atualizado em: 7 mar. 2025. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-descritiva/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

WEINNER, Luisa et al. Dialectical behavior therapy in autism. **Springer Nature Link**, Londres, v. 27, p. 307–318, mar. 2025.

ZEMESTANI, Mehdi et al. The impact of prefrontal transcranial direct current stimulation (tDCS) on theory of mind, emotion regulation and emotional-behavioral functions in children with autism disorder: a randomized, sham-controlled, and parallel-group study. Hoboken, set. 2022.



## CAPÍTULO 14

### O OLHAR INFANTO-JUVENIL NO CINEMA: Linguagem, Identidade e os Impactos da Normatividade.

**Vanderleia Barbosa da Silva Spanholi**  
Universidade Federal de Jataí – UFJ  
<https://lattes.cnpq.br/1210688869041727>  
[vanderleia.spanholi@discente.ufj.edu.br](mailto:vanderleia.spanholi@discente.ufj.edu.br)

**Táisa Carneiro Nunes**  
Universidade Federal de Jataí – UFJ  
<http://lattes.cnpq.br/0884290601768100>  
[taisa.nunes@discente.ufj.edu.br](mailto:taisa.nunes@discente.ufj.edu.br)

**Damillys Gabriele dos Santos**  
Universidade Federal de Jataí – UFJ  
[damillys.santos@discente.ufj.edu.br](mailto:damillys.santos@discente.ufj.edu.br)

**Hygor Pereira de Sousa**  
Universidade Federal de Jataí – UFJ  
<http://lattes.cnpq.br/9441682786254677>  
[Hygor.sousa@discente.ufj.edu.br](mailto:Hygor.sousa@discente.ufj.edu.br)

**Dr. Edson de Sousa Brito**  
Universidade Federal de Jataí – UFJ  
<http://lattes.cnpq.br/6645760028100883>  
[edsonbrito@ufj.edu.br](mailto:edsonbrito@ufj.edu.br)

**DOI - 10.29327/5845915.1-14**

#### Resumo

Este artigo analisa a representação da infância e os desafios da inclusão social e educacional a partir de três obras cinematográficas: Filme *Close* dirigido por Lukas Dhont, *Divertida Mente 2* dirigido por Kelsey Mann e *A culpa de Fidel* escrito e dirigido por Julie Gavras. A pesquisa explora como essas narrativas audiovisuais operam como ferramentas de reflexão sobre a alteridade e o desenvolvimento humano. No longa-metragem *Close*, examina-se a necessidade de ambientes escolares inclusivos que desconstruam normas rígidas de gênero e acolham a vulnerabilidade afetiva masculina. Em *Divertida Mente 2*, a análise volta-se para a inclusão neuroemocional, discutindo a integração de estados complexos, como a ansiedade, na formação da identidade adolescente. Por fim, *A Culpa de Fidel* é utilizado para discutir a inclusão sob a ótica da diversidade sociopolítica, observando o esforço da criança em mediar conflitos ideológicos e integrar diferentes visões de mundo. Conclui-se que o cinema, ao dar protagonismo a essas vivências, oferece subsídios essenciais para práticas educativas mais empáticas e para o fortalecimento de redes de apoio que respeitem a singularidade do sujeito em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Infância; Inclusão Social; Cinema e Educação; Desenvolvimento Humano; Alteridade.



"A conduta antissocial é um grito de desespero para o sujeito que reivindica do social aquilo que lhe foi prometido."

Donald Winnicott

## Introdução

O cinema, enquanto potente meio de comunicação e expressão artística, transcende o entretenimento ao oferecer representações de mundo fundamentadas em complexas concepções teóricas, ideológicas e sociais. A presente investigação tem como tema central a “Representação e linguagem cinematográfica”, propondo uma análise detalhada sobre a visão da criança mediada pelas lentes do longa-metragem. Compreende-se que as narrativas fílmicas funcionam como janelas que descortinam posicionamentos diante do real, permitindo investigar como a infância percebe seu mundo particular e como este é moldado por forças externas e internas.

Para fundamentar essa discussão, o trabalho ancora-se no exame de três obras distintas que convergem na análise dos desafios da inclusão e do desenvolvimento humano. Primeiramente, aborda-se o filme *Close*, dirigido por Lukas Dhont, para discutir a impossibilidade afetiva na infância sob a pressão de um padrão heteronormativo. Analisa-se como o discurso hegemônico afeta as relações interpessoais desde cedo, restringindo a afetividade masculina em um contexto rural belga. Em um segundo momento, a análise volta-se para a animação *Divertida Mente 2* (2024), de Kelsey Mann, focando na tradução do universo emocional e afetivo que dá sentido à realidade da criança. A obra é utilizada para compreender como as transformações internas e o processo de autoconhecimento moldam a percepção de si e do outro durante a transição para novas etapas da vida.

Por fim, ao integrar esses recortes à obra *A Culpa de Fidel*, de Julie Gavras, este artigo busca compreender como o cinema representa a complexidade da experiência infantil diante de barreiras sociais, emocionais e políticas. O objetivo é evidenciar como a linguagem cinematográfica não apenas reflete, mas também constrói sentidos sobre os desafios da inclusão social e educacional, revelando a infância como um território de constante negociação entre a subjetividade e as normas do mundo adulto.



### Análise do filme Close

O filme, dirigido por Lukas Dhont, “Close” indicado ao Oscar na categoria de melhor filme internacional e vencedor do Grande Prêmio do Festival de Cannes em 2022, expõe de forma sensível a relação de amizade entre dois garotos, Leo (Eden Dambrine) e Remi (Gustav de Waele), que começa a ficar conturbada após começarem a estudar em um novo colégio e terem a sua relação de amizade contestada diante de uma norma heteronormativa.

A relação entre os personagens Leo e Remi é marcada por uma história de muito afeto e carinho, podendo ser vista quase como uma relação de irmandade, os dois fazem tudo junto, andam de bicicleta, deitam no colo um do outro, brincam e afluam a sua imaginação de uma forma quase telepática, mas, tudo vira de cabeça para baixo, quando começam a contestar essa relação na escola. Leo e Remi veem seus amigos os questionarem se são um casal, e aquela delicada relação de amizade começa a “quebrar” a partir do medo de Leo em ser visto enquanto um “menino gay”. Para Thurler, Woyda e Rocha a amizade entre Leo e Remi,

[...] celebra o poder emancipador da amizade como uma marca do nosso tempo, um palco alegre onde se inventam novas formas de vida à margem das estruturas estabelecidas, onde celebram a amizade como um medo de vida, uma forma específica de existência, um projeto político de mudança social. (2025, p. 5).

Assim, essa amizade marca um processo emancipador entre a relação afetuosa composta por dois homens, socialmente vista como algo que marca uma relação homoafetiva, já que o sujeito socialmente designado e reconhecido pelo gênero masculino e constantemente exposto a um padrão que reforça a sua masculinidade, demonstração de afeto e sentimentos é visto como algo frágil e que afasta o indivíduo da sua construção social de masculinidade.

A perspectiva de Leo em relação a todo esse processo é construída de forma lenta e simbólica, após ter sua relação de amizade com Remi contestada pelos seus colegas, que estranham a amizade entre os dois, que demonstram uma afeição que também se manifesta de forma física vista socialmente um tanto ou quanto “incomum” para os meninos (ALMEIDA, 2023), Leo começa a se afastar de Remi quase que de forma silenciosa. Aos poucos Remi começa a ficar afetado com todo esse afastamento de Leo, tendo como estopim o momento em que Leo abandona a rotina quase que obrigatória nessa amizade, em irrem justos para a escola de bicicleta.

Esse processo social de contestação do corpo e da identidade do indivíduo marca o fim de uma infância pura, sensível e afetuosa. Assim,



A infância, frequentemente idealizada como um espaço de pureza e neutralidade é, na verdade, um campo de disputas normativas sobre o corpo, o afeto e a subjetividade a fim de preservar, a todo custo sua “hegemonia política-sexual”. (Preciado, 2020 apud Thurler, Woyda e Rocha, 2025, p. 2).

Essa disputa normativa de uma hegemonia política-sexual do corpo e da masculinidade reafirma que os personagens estão inseridos dentro de um contexto político social, que reproduz a manutenção de um sistema heteronormativo das relações sociais, produzindo de forma direta uma contestação individual e coletiva da própria identidade. Os personagens “[...] não estão imunes aos conjuntos de crenças e hábitos que socialmente influenciam indivíduos a seguir determinados modos de vida ou, como também poderíamos entender, imunes a práticas sociais hegemônicas.” (Wandscheer; Pacheco, 2024, p. 4).

Ao decorrer do filme, Leo busca meios para reforçar uma masculinidade que o afastaria da dúvida social, assim ele decide praticar hockey no gelo, visto socialmente como um esporte para meninos. Outra atitude tomada por Leo foi parar de dormir com Remi na mesma cama abandonando também os seus momentos de carinho e segredos. Almeida (2023, p. 9) contesta:

Mas por que essa rigidez? Por que essa resistência feroz a qualquer coisa que possa ser vista como “feminina”? Aqui, o temor do “outro”, do desconhecido, torna-se evidente. A homofobia, em muitos casos, não é apenas um medo da homossexualidade em si, mas uma manifestação extrema do terror de se associar ao que é considerado “fraco” ou “inferior”. Numa cultura em que o valor de um homem é medido por sua masculinidade percebida, qualquer desvio é uma ameaça. E, nesse cenário, a proximidade afetiva com outro homem, ou simplesmente a expressão de sentimentos, torna-se um território perigoso.

Diante desse prisma social, Leo busca se proteger de um mundo violento, cruel e imprevisível, capaz de manipular e personificar o medo de ser visto como diferente, mesmo que o filme não seja levado para um lado amoroso-sexual que reforça uma possível homossexualidade nos personagens, apenas a troca de afeto e carinho gerou todo o drama de uma hegemonia heteronormativa da masculinidade. Assim, o filme evidencia como os estereótipos enraizados e a homofobia internalizada podem direcionar os destinos das pessoas desde a infância, fragilizados pelo julgamento alheio. (Almeida, 2023).

Outro comportamento humano que é retirado de Leo, diante dessa hegemonia da masculinidade, é a possibilidade de chorar. O drama principal do filme ocorre quando Remi comete suicídio, diante de todo esse processo social que reprimiu e modificou sua amizade com Leo. Leo



diante disso tenta se manter firme para reafirmar sua masculinidade, mas, desaba após se machucar em um jogo de hockey, assim o choro tenciona,

em relação à masculinidade hegemônica não apenas por que o personagem conteve o choro em diversos momentos (inclusive durante o enterro de Remi, ocasião em que Leo não chora), mas também devido à homofobia ter sido um fator que reprimiu o afeto entre os protagonistas de *Close*, culminando no suicídio de Remi. (Wandscheer; Pacheco, 2024, p. 9).

A homofobia diante desse contexto não afeta apenas aqueles sujeitos que se orientam sexualmente como gays, mais a todos aqueles indivíduos que apresentam comportamentos que fogem de um padrão da heteronormatividade, sendo o chorar, um comportamento que afasta o individuo da sua masculinidade, já que o choro e visto como algo que demonstra sensibilidade, sentimento e fragilidade.

### **Uma segunda análise sobre o Filme Close**

O filme “Close” do belga Lukas Dhont, retrata a história de dois amigos inseparáveis que estão se preparando para o inicio das aulas. Durante esse período de férias, Rémi e Léo estão sempre brincando juntos, ambas as famílias compreendem esse vinculo como uma amizade muito forte e todos eles apoiam o intimismo que acontece entre os dois.

Quando os meninos entram na escola, há uma pressão social muito forte, logo de início são confrontados pelos colegas sobre a intimidade que os cerca, gerando uma série de adversidades, diante das normas que a sociedade impõe, pois a intimidade gera muitos conflitos para Léo e Rémi. Os comentários dos colegas causam certo desconforto em Léo, que pela primeira vez se vê oprimido pela sociedade e pelos padrões impostos pela masculinidade do grupo escolar. A partir desse momento, o comportamento de Léo passa a ser diferente, ele se afasta de Rémi, não demonstra mais afeto e carinho pelo amigo, agora passa a se enturmar com os outros colegas e em atividades esportivas, como o hóquei. Essa tentativa de se adaptar as expectativas dos grupos sociais exala um conflito que Léo tem com si mesmo, uma necessidade exorbitante por aceitação. Rémi, enquanto isso, se sente deixado de lado pelo seu melhor amigo, solitário, incompreendido, ferido, confuso e rejeitado, passando por toda essa situação sozinho e sem Léo para compartilhar seus sentimentos de mágoas e angustias.

O afastamento dos melhores amigos resulta em uma grande tragédia, Rémi é encontrado morto enquanto Léo estava em um passeio com a turma da escola, um aparente suicídio. O filme não mostra o ato em si, mas insinua que a dor emocional do afastamento entre melhores amigos



pode gerar tal consequência de perda e de extrema dor. A partir desse momento do filme, a narrativa é voltada para o luto e para a culpa que Léo sente da perda do amigo, ele passa a conviver com a ausência e com o sentimento de responsabilidade pelo ocorrido.

A partir daí, na escola começa a haver rodas de conversas para que as crianças enfrentem o luto, o que é muito difícil para Léo ver os outros meninos falarem de seu amigo como se o conhecem. Posteriormente, ele começa a se reaproximar da mãe de Rémi, vai até a casa dela, pede para olhar o quarto do amigo, quando a mãe pergunta se eles tiveram algum conflito, o garoto vai embora correndo. Entretanto, vez ou outra ele voltava para visitá-la, eles relembram algumas histórias do garoto, os dois começam a se abraçarem em suas dores, a relação se torna uma elaboração de culpa, onde o silêncio substitui as palavras.

Ao longo do filme a trilha sonora é discreta e melancólica para retratar e reforçar o clima introspectivo da produção. Os diálogos se tornam mais curtos, o silêncio vai tomando conta, revelando o que não havia sido dito. A fotografia de tons suaves e luzes naturais, vem para reforçar ainda a inocência da infância e a necessidade do amadurecimento do jovem que ficou e precisa passar por um sofrimento tão árduo.

No desfecho, Léo vai até o trabalho da mãe de Rémi, ela trabalha em um hospital maternidade, ela se vê na obrigação de levá-lo para casa, no caminho ele fala que a culpa do garoto ter falecido foi dele, que ele o afastou, levando-o a morte, a mãe o expulsa do carro tomada de ódio e tristeza e o garoto corre pela floresta. Após, a mãe corre atrás de Léo e ele fica com medo e tenta se defender, mas ela entende a situação e o abraça e acolhe o garoto, não foi culpa dele, chegando ao fim do filme.

A obra convida o telespectador a refletir sobre diversos temas, dentre eles a vulnerabilidade emocional masculina, afetividade, medo do julgamento no processo de amadurecimento na adolescência. Para melhor compreensão dessa abordagem, iremos analisar as teorias de Jean Piaget no campo da psicologia cognitiva e moral e as teorias de Donald Winnicott (1990) a partir da psicanálise do desenvolvimento emocional.

Winnicott (2019) irá abordar a distinção entre o true self e o false self, o qual segundo o artigo "A violação do ser Reflexões sobre psicanálise e homossexualidade com base no filme Close" virá trazer a definição do verdadeiro self como algo que emerge gestos espontâneos, de uma vivência mais genuína do ser, da qual a criança e/ou adolescente consegue "ser" e "fazer" em contato mais adequado com o ambiente. Já o falso self é como uma máscara de adaptação, um modo ativado que a criança ativa para se proteger, toda vez que ela está em um ambiente que não se sente segura, quando sente vontade de chorar e não chora, quando esconde seus sentimentos para se proteger e se sentir aceito pelo ambiente externo. No filme, o falso self se torna perceptível



quando Léo começa a se afastar de Rémi e tenta parecer “mais masculinizado”, interagindo mais com esportes e fazendo outros amigos, se afastando de quem mais gostava, (1990) Cott diria que ele estaria construindo esse perfil, tentando se encaixar nos olhares dos outros, levantando muros para seus próprios sentimentos, mesmo que isso o machuque interiormente.

Piaget é menos focalizado em análise de gênero, mas oferece para o mundo sua teoria de desenvolvimento cognitivo uma base como a criança e/ou adolescente constrói (inclusive o olhar) sobre o gênero. Essa teoria define os estágios: sensório- motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal. Durante os estágios de formação da criança, aos 8 anos a ela irá formar sua identidade, a partir daí terá noção sobre suas escolhas, opções, preferências, no estágio operatório formal já saberá distinguir e construir sua identidade de gênero.

### **Análise do filme Divertidamente 2**

O texto analisa a narrativa do filme Divertidamente 2 (2024), produzido pela Pixar Animation Studios, sob a perspectiva do amadurecimento emocional e da construção psíquica da personagem Riley. A obra é interpretada como uma metáfora da mente humana em transformação, evidenciando o equilíbrio entre razão e emoção, em diálogo com a filosofia platônica e estudos sobre desenvolvimento afetivo.

A narrativa do filme Divertidamente 2 (2024), produzido pela Pixar Animation Studios, estrutura-se em torno do processo de amadurecimento emocional da personagem Riley, evidenciando a chegada de novas emoções – Ansiedade,

Vergonha, Tédio e Inveja – que desestabilizam o equilíbrio conquistado na infância. A trama se desenvolve como uma metáfora da construção psíquica, representando de forma visual o conflito interno entre razão e emoção. No filme, a personagem Riley vive o dilema de equilibrar sentimentos opostos enquanto busca aceitação e pertencimento.

Segundo Platão (séc. IV a.C.), em A República, a alma humana é composta por três partes – razão, coragem e desejo –, e a harmonia entre elas é essencial para a justiça interior. Essa concepção filosófica se reflete na narrativa do filme, em que cada emoção busca ocupar o “Quartel-General”, símbolo da mente em constante transformação. A jornada de Riley, portanto, representa a tentativa de restaurar essa harmonia perdida, simbolizando o processo de autoconhecimento que conduz à maturidade emocional. Como observam Abreu e Moreira (2002), o desenvolvimento afetivo envolve aprender a reconhecer e nomear emoções, o que o filme traduz de forma sensível e visualmente poética.

Em uma das cenas iniciais, a entrada das novas emoções – Ansiedade, Vergonha, Tédio e



Inveja – é marcada por uma mudança repentina na trilha sonora e na paleta de cores. As notas vibrantes e o ritmo acelerado expressam o desconforto e a confusão que acompanham o amadurecimento psíquico. O “Quartel-General” transforma-se em um espaço caótico e colorido, simbolizando a sobreposição de sentimentos que disputam o controle interno da protagonista.

O enredo segue uma estrutura simbólica em que a mente de Riley é o cenário principal – um espaço onde se manifestam as tensões entre o novo e o familiar. O amadurecimento emocional é representado pelo processo de aprender a reconhecer e a nomear sentimentos, permitindo à protagonista reorganizar suas experiências internas. A narrativa, portanto, traduz o processo de autoconhecimento e integração das emoções como elementos essenciais para compreender a si mesma e o mundo ao redor.

Os personagens de *Divertidamente 2* (2024) personificam emoções humanas universais. Alegria, Tristeza, Ansiedade, Vergonha, Raiva, Medo, Nojinho, Tédio,

Inveja e Nostalgia não são apenas figuras simbólicas, mas expressões de estados internos que definem o modo como a personagem Riley interage com o mundo.

Segundo a perspectiva de Espinosa (2009), o afeto é compreendido como uma alteração na capacidade de ação do indivíduo — podendo expandi-la ou reduzi-la — acompanhada pela percepção mental dessa mudança. No contexto de *Divertida Mente 2*, essa dinâmica é ilustrada pelo embate entre Alegria e Ansiedade: embora a Ansiedade inicialmente limite a autonomia emocional de Riley, o entendimento dessa emoção permite que ela seja ressignificada como um elemento impulsionador do seu amadurecimento.

Conforme Freire (séc. XX), a autonomia e a consciência crítica do sujeito exigem que o controle emocional não seja uma repressão, mas a integração das emoções por meio da reflexão e da *práxis*. Assim, as personagens do filme *Divertidamente 2* ilustram o percurso interno da protagonista rumo à maturidade emocional, revelando que o olhar infantil sobre o mundo é um processo dinâmico, em constante reconstrução.

A leitura do filme permite compreender o “Quartel-Geral” como uma metáfora do inconsciente infantil. As emoções personificadas representam pulsões, desejos e mecanismos de defesa que se manifestam simbolicamente na mente de Riley. Segundo a visão de Piaget (séc. XX), a construção do 'eu' e o desenvolvimento

emocional se dão por meio da interação, assimilação e acomodação das experiências. A constituição da identidade está, portanto, profundamente ligada à adaptação constante do mundo interno aos estímulos externos.

Essa dinâmica é evidenciada na sequência em que as memórias antigas de Riley são apagadas



para dar lugar às novas. A imagem das esferas luminosas sendo descartadas simboliza o processo de repressão e esquecimento típico do inconsciente. Nesse mesmo instante, a trilha sonora suaviza e adota um tom melancólico, indicando a dor emocional que acompanha o ato de deixar o passado para trás.

Nesse sentido, o filme *Divertidamente 2* expressa o processo de formação do superego e a emergência do sentimento de culpa e vergonha – aspectos típicos da infância. A introdução da emoção Vergonha marca a interiorização do olhar social, isto

é, o reconhecimento do outro como instância de julgamento. Esse elemento revela o início da consciência moral e a formação de uma identidade mais autônoma.

Além disso, o filme propõe uma reflexão sobre o papel do inconsciente na organização da experiência emocional. Segundo Abreu e Moreira (2022), o crescimento cognitivo e afetivo ocorre quando a criança é capaz de compreender a multiplicidade dos sentidos e ressignificar suas ações. Riley, ao aceitar a presença da Ansiedade e da Tristeza, alcança um nível mais profundo de autoconhecimento –

expressão simbólica da interação entre ego e as forças inconscientes.

O filme permite relacionar a experiência individual de Riley às transformações sociais contemporâneas. Vivemos em uma sociedade que valoriza a produtividade e a positividade constante, mas que frequentemente negligencia o valor pedagógico das emoções. O filme questiona essa lógica ao mostrar que o amadurecimento exige reconhecer e acolher sentimentos desconfortáveis.

O desenvolvimento emocional de uma criança deve ser lido à luz da teoria de Vygotsky (séc. XX), que enfatiza o papel dos fatores culturais e sociais na formação da subjetividade e dos processos psicológicos superiores. Nesse sentido, a jornada de Riley reflete a tensão entre autenticidade emocional e as pressões de adequação social, um dilema vivenciado por muitas crianças no mundo.

Além disso, o filme contribui para uma reflexão sobre a educação emocional na sociedade das telas. O personagem Tédio introduzido em *Divertidamente 2* simboliza o esvaziamento afetivo que se opõe à autoeducação e à "mente absorvente" de Montessori (séc. XX), indicando que a saturação digital impede a concentração e a construção interna do indivíduo. Essa leitura evidencia a atualidade da obra, que convida o espectador a repensar o papel das emoções em um mundo marcado pela velocidade e superficialidade das relações.



### **Análise do filme: A culpa é de Fidel**

O filme selecionado para análise tem como título “A culpa de Fidel”, é um drama italiano que foi escrito e dirigido por Julie Gavras, foi lançado primeiro na França em 29 de novembro de 2006 e posteriormente no Brasil em 25 de dezembro de 2007. Ele se passa em meio a Movimentos socialistas e comunistas dos anos 1970 e tem como protagonista a menina de nove anos Anna de La Mesa, estrelado pela atriz Nina Kervel-Bey. O filme mostra o ponto de vista da menina perante as transformações em sua vida cotidiana, a qual ela considerava perfeita. E Segundo Rosas e Mousinho (2010) é:

A partir de Anna é que vemos o desenrolar das ações do filme; trata-se de uma personagem central, observadora, falante e questionadora. Dessa maneira, sua caracterização e suas ações acabam demonstrando claramente as percepções daquilo que ela vê e vivencia. (Rosas; Mousinho, 2010, p.4)

No entanto, Anna ao decorrer do filme vai se transformando junto com sua realidade, entende que talvez sua vida não tenha deixado de ser “perfeita”, apenas está diferente. Tanto que quando foi necessário, a menina defendeu seu novo modo de viver.

O filme começa com Anna de La Mesa desfrutando de sua vida na burguesia francesa, sendo retratada como uma dama perfeita e se sentindo bem nesse papel, enquanto ensina outras crianças a maneira correta de descascar uma laranja com garfo e faca. Ao sair da mesa, ela olha a festa ao seu redor e sorri, se sentindo satisfeita de como as coisas estão.

Esta obra tem tantos detalhes que até a forma como o cabelo da protagonista é arrumado tem significado. Assim como a firma Núbia de Oliveira Santos (2008,p.15) “A ‘bagunça’ do seu cabelo pode ser interpretada como uma representação concreta do desmantelamento de suas ideias ‘certinhas’ e bem definidas.”

A primeira mudança que Anna encontra é a chegada da irmã do seu pai e sua filha Pilar, passam a morar com os avós da menina. Apenas com essa pequena mudança, ela já se encontra resistente, perguntando várias vezes quando elas vão voltar para a Espanha, o que ela não esperava é que isso seria apenas o começo. Pois, após mais alguns acontecimentos seus pais decidiram serem mais engajados politicamente.

O pai de Anna, Fernando que é advogado, e a Mãe, Marie que é escritora, saem de seus empregos e se juntam as causas comunistas, após uma viagem a América Latina, a qual Fernando volta com a barba crescida fazendo referência a “Los barbudos”, os revolucionários cubanos ,especialmente a Fidel Castro e seus companheiros. Tais que a babá de Anna lhe contou de forma



pejorativa, citando-os como os vês, pessoas perigosas, ateias e subversivas, que ameaçam a “ordem” e a fé cristã. Como Núbia de Oliveira Santos (2008,p.15) afirma

Muito bem penteada pela babá, uma refugiada cubana que, com suas idéias anticomunistas, odeia os "barbudos vermelhos" aliados de Fidel. "Eu fugi de Cuba. Tive que abandonar minha casa. Agora vocês também terão que abandonar a de vocês", diz. Os comentários da querida babá fazem com que Anna conclua que a culpa da mudança repentina em sua vida é toda do Fidel. (Santos, 2008,p.13)

No momento que voltam, começam a organizar as malas para se mudarem e em meio ao alvoroço, entregam o presente das crianças, um boneco chamado “momio”, que também era o nome dos que estavam contra Salvador Allende, e posteriormente também o novo apelido de Anna, dado por seu pai.

As idéias "conservadoras" de Anna, que se admira porque a mãe não se casou de véu, não quis festa no casamento e se recusa a sair da escola católica, faz o pai apelida-la de "pequena Múmia", nome dado aos "reacionários" contrários a Allende. (Santos, 2008,p.15)

A protagonista odeia várias das mudanças que ocorrem, do fato de seu pai querer a tirar de sua escola católica ao das novas iguarias que é obrigada a experimentar.

A menina se revoltou porque teve que sair do catecismo apenas porque o pai achava religião uma tolice; ou porque ela devia parar de ler os quadrinhos do Mickey, visto pelo seu pai como fascista. Por isso, ela observa, procura ouvir o que todos têm a dizer e, não satisfeita, questiona e experimenta.(Rosas; Mousinho, 2010, p.4)

O sorriso do início é substituído por uma feição mais carrancuda e chateada, a perda da previsibilidade a deixa aflita e irritada e das formas que pode, tenta entender a situação. Mas por ser ainda uma criança, no meio dos seus conflitos, se revolta.

O filme também mostra como as crianças por vezes entendem o que ouvem de forma diferente de um adulto, como quando Anna acredita que se mudaram porque estão pobres e que precisam economizar, mantendo o máximo de luzes apagadas e chegando até mesmo a roubar na escola. Como Núbia de Oliveira Santos afirma:



O filme não deixa de fora a maneira própria como as crianças se apropriam do que ouvem. Isso aparece na fala de François, de 5 anos, que, numa maneira literal de compreender as coisas, relaciona Papai Noel (figura do seu imaginário infantil) ao comunismo, por ser barbudo e usar roupa vermelha, assim como Anna, equivocadamente, passa a roubar na escola. (Santos, 2008, p.16)

Em meio a espiadelas, Anna escuta diversas conversas dos adultos que não estava acostumada a ouvir e que provavelmente não deveria, mas por meio delas que o espectador conhece o contexto familiar e social do filme, por mais que Anna não entenda direito do que se trata, o espectador passa a entender. Entretanto, o filme ainda está do ponto de vista da menina, o que passa a sensação de que tudo o que está acontecendo na vida dela não é bom, a tristeza dela quando sai da sala, por que não pode participar da aula de catequese e ao perder a única amiga que ainda tinha, pois a amiga não quer mais ficar perto dela, a trilha sonora etc. Assim como diz

Se dentro da histórica, ela não deveria participar de certos episódios, sua presença é importante para o discurso narrativo; técnica e tematicamente, o olhar de Anna é a narração privilegiada. (Rosas; Mousinho, 2010, p.5)

Mas com o decorrer do filme, Anna passa a aceitar sua nova vida, a trilha sonora passa a ser mais animada, a casa cheia de pessoas vira motivo de alegria, a menina e seu irmão cumprimentam a todos com alegria. A aceitação faz parecer que tudo está em seu devido lugar, mesmo sem voltar a ser como antes da mudança. A protagonista brinca como uma criança, correndo, rindo e gritando, coisa que no início do filme não fazia, pois estava presa a seus costumes tradicionais.

O ato de conhecer a história da família de seu pai, permite a ela, entender o motivo de sua luta, ela vê que no mundo há muitas maneiras de se viver e que não precisa ficar apenas no conhecido. Ao entender isso ela decide mudar também sua escola, renunciando ao tradicional e embarcando em uma escola cheia de alegria e liberdade, ao contrário da que estava. Concordando com o diz Vasconcelos, Melo e Souza Neto:

Encontramos, nos olhares incisivos de Anna, a disrupção das propostas preestabelecidas, o reinventar das crenças diante de um mundo fluido e mutável, onde verdades são contextuais e nos importa desbravar as possibilidades mais que se firmar sobre alguma palavra de ordem (2018, p. 219)



Apesar do processo ter sido ríspido para Anna, ela aproveita o resultado e mesmo sem tomar como verdade absoluta o que seus pais defendem, ela os apoiou e confortou, quando necessário. Anna amadureceu com tudo o que vivenciou.

### Conclusão

A análise das obras cinematográficas discutidas neste artigo permite concluir que o cinema, enquanto linguagem e ferramenta de reflexão, oferece um olhar privilegiado sobre a complexidade do universo infantil e seus processos de amadurecimento. Em *A Culpa é do Fidel*, observa-se como a visão da criança, personificada em Anna, é capaz de questionar e se adaptar a realidades sociais e ideológicas confusas, revelando que a infância não é imune às escolhas dos adultos, mas sim um território de constante desbravamento e aprendizado sobre as múltiplas formas de existir e pensar. A obra reforça a urgência de um diálogo geracional pautado na escuta, permitindo que o amadurecimento seja compreendido como a capacidade de enxergar com sensibilidade o que antes parecia imutável.

Por outro lado, o filme *Close* traz à tona a face mais rígida dos desafios da inclusão e do pertencimento. A narrativa evidencia como as relações sociais hegemônicas e a manutenção de padrões de masculinidade podem fragilizar os vínculos afetivos e os sentimentos desde a infância. Através dessa obra, fica clara a forma como a divisão de gênero atua de maneira restritiva, afetando o processo de reconhecimento do sujeito no contexto social em que está inserido.

Em suma, a articulação entre esses filmes demonstra que o cinema é um suporte fundamental para a compreensão dos desafios da inclusão social e educacional. Ao traduzir o mundo pelos olhos da criança, as obras aqui analisadas nos convocam a repensar as estruturas sociais que moldam a infância. Conclui-se que o crescimento pessoal, retratado nessas telas, exige não apenas o esforço individual da criança em aprender, mas também um compromisso coletivo em acolher a vulnerabilidade e a pluralidade de perspectivas, garantindo que o amadurecimento não signifique a perda da afetividade, mas sim a expansão da potência de agir e sentir no mundo.

### Referencias bibliográfica

ABREU, C. M.; MOREIRA, J. S. Desenvolvimento afetivo e cognição na infância: uma abordagem integrativa. *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 2, p. 145-158, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/R7CcTTZ4tRdgqnTDVmSStGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: [inserir data].

ALMEIDA, A. P. **Por uma ética do cuidado**: Winnicott para educadores e psicanalistas. São Paulo: Blucher, 2023. v. 2.



ALMEIDA, Alexandre Patricio de. A violação do ser: reflexões sobre psicanálise e homossexualidade com base no filme Close. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 56, n. 105, p. 89-105, 2023.

Aqui estão as referências da segunda imagem ajustadas conforme a **ABNT NBR 6023**:

CLOSE. Direção: Lukas Dhont. [S.l.]: Menuet; Diaphana Films, 2023. 1 filme (105 min).

DIVERTIDAMENTE 2. Direção: Kelsey Mann. Estados Unidos: Pixar Animation Studios; Walt Disney Studios Motion Pictures, 2024. 1 filme (96 min).

ESPINOSA, B. de. **Ética**: demonstrada segundo a ordem geométrica. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

ROSAS, Inara de Amorim; MOUSINHO, Luiz Antonio. Perspectiva narrativa e representação das relações familiares em A culpa é do Fidel!. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 12., 2010, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-0994-1.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SANTOS, Núbia de Oliveira. A causa da infância pela criança na causa: um olhar sobre a relação adulto-criança a partir do filme A Culpa é do Fidel. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [s. l.], v. 1, p. 12, jun. 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf#page=12>. Acesso em: 7 nov. 2025.

THURLER, Djalma; WOYDA, Duda; ROCHA, Fábio Di. “Close” e a impossibilidade da infância queer. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís, v. 11, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2025.

VASCONCELOS, Michele Freitas Faria de; MELO, Marcos Ribeiro de; NETO, Edson Augusto de Souza. Etnocartografar com olhos rebeldes: infantilizando imagens com “A Culpa É Do Fidel”. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-SE, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/interdisciplinar/article/view/9633>. Acesso em: 7 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDSCHEER, João Paulo; PACHECO, Helena Lukianski. Meninos não choram? Queer como contraposição à masculinidade hegemônica no filme Close (2022). **Letrônica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 1-13, jan./dez. 2024.

WINNICOTT, D. W. A mente e sua relação com o psicossoma. *In*: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. São Paulo: Ubu, 2021. (Trabalho original publicado em 1949).



WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Trabalho original publicado em 1988).

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu, 2019. (Trabalho original publicado em 1971).



## CAPÍTULO 15

### ORGANIZAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL: mediação como categoria do trabalho.

**Esp. Evelin Reis Castro**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

<http://lattes.cnpq.br/7687392111268663>

[evelin.reis@hotmail.com](mailto:evelin.reis@hotmail.com)

**DOI - 10.29327/5845915.1-15**

#### Resumo

O presente artigo tem o objetivo de analisar o conceito de mediação como categoria nas produções acadêmicas a partir de parte dos dados da revisão de literatura de uma pesquisa de mestrado profissional em andamento intitulada “Organização técnica do trabalho do educador social de nível médio no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Campo Grande/MS” cujo o objetivo é analisar a organização técnica do trabalho do educador social de nível médio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) que oferecem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no município de Campo Grande - MS. A metodologia utilizada nesse artigo foi a leitura de todos os resumos e na sequência o capítulo ou a seção do referencial teórico das produções acadêmicas em análise. O resultado dessa análise demonstra que os educadores sociais por meio do seu trabalho desenvolvem diferentes atividades e pela mediação que realizam podem levar os usuários dos percursos socioeducativos à conscientização da sua condição a partir das contradições que vive na sociedade, o que torna necessária a sua formação.

**Palavras-chave:** Organização técnica do trabalho; Organização do trabalho didático; Trabalho como princípio educativo; Educador social e mediação; Trabalho e mediação.

#### Introdução

O presente artigo tem o objetivo de analisar o conceito de mediação como categoria nas produções acadêmicas a partir de parte dos dados da revisão de literatura de uma pesquisa de mestrado em andamento intitulada “Organização técnica do trabalho do educador social de nível médio no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Campo Grande/MS” em que o objetivo é analisar a organização técnica do trabalho do educador social de nível médio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) que oferecem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no município de Campo Grande - MS.

Para a escrita da referida dissertação temos estudado o educador de nível médio como um trabalhador do Sistema Único de Assistência Social - SUAS que atende ao SCFV nos CRAS.

Visando compreender o trabalho desse trabalhador do SUAS devemos entender como as relações produzidas socialmente são determinadas pelo trabalho e pela relação de produção



considerando que essa divisão do trabalho também aconteceu, por conseguinte, na separação entre trabalho manual e intelectual, fragmentando e especializando cada vez mais o saber e o fazer, o que provoca a alienação do trabalhador (Marx, 1985).

O trabalho didático desenvolvido nas escolas criado pela então sociedade burguesa na mesma ideia manufatureira, aderiu a mesma divisão social do trabalho.

A forma histórica de organização do trabalho didático (Alves, 2016) proposta por Comênio (1976) a partir da indústria manufatureira trouxe elementos relevantes como estudantes organizados em turmas conduzidos por um professor, procedimentos didáticos a serem executados e os conteúdos organizados em um currículo prescrito de acordo com o manual didático elaborado por trabalhadores externos a sala de aula, sala de aula como lugar privilegiado para a aprendizagem, apoio administrativo como consequência da divisão manufatureira do trabalho didático, com controle sobre os alunos e também, mas principalmente, sobre os professores.

De forma que é possível relacionar a organização técnica do trabalho (Marx, 1985) de uma ocupação dividida entre quem determina e quem executa, a organização do trabalho didático (Alves, 2005) em que a escola, como instituição, reflete a divisão social dessa atividade na sociedade e na função do educador social, que desenvolve um labor socioeducativo a partir das políticas socioassistenciais.

A metodologia utilizada nesse artigo foi ler todos os resumos e na sequência o capítulo ou a seção do referencial teórico das produções acadêmicas.

Diante disso, nesse texto fazemos uma reflexão sobre a mediação que ocorre por meio do trabalho educativo do educador social.

### **1. Educador social: atividades educativas como mediação**

A partir das produções acadêmicas resultantes da revisão de literatura da pesquisa de mestrado em andamento fizemos uma discussão sobre o termo mediação nelas apresentado.

Para tanto foi necessário abordar o trabalho como categoria (Marx, 1985) em que este é a condição da existência da vida humana nessa sociedade organizada com o modo de produção capitalista. Já a mediação utilizada por Marx (1985) se trata da mediação entre o valor que as mercadorias assumem na circulação para a troca destas podendo desaparecer no resultado final.

O mesmo autor (Marx, 1985) ainda aborda que a mediação pode ser vista quando um trabalho social de grande porte requer uma direção que garanta a harmonia entre as atividades individuais cumprindo funções gerais que resultam do corpo produtivo em detrimento do movimento das partes.



Essa mediação se torna função do capital, tornando o trabalho cooperativo. Ademais, a maquinaria ou ferramenta/tecnologia modificou a mediação da relação capitalista, até mesmo sobre o contrato do trabalhador.

Dessa forma, entendemos que a mediação é uma das categorias centrais do pensamento marxista juntamente com a totalidade e a contradição, consistindo na análise da estrutura da sociedade capitalista: infraestrutura - base econômica em relação a superestrutura - ideologia.

Nesse sentido, as relações determinadas socialmente pelo trabalho e pela relação de produção considerando que a divisão social do trabalho por consequência, estabeleceu a separação entre trabalho manual e intelectual, promovendo o contexto para a fragmentação e a especialização do saber-fazer (Marx, 1985).

Em consonância com esse pensamento o trabalho didático desenvolvido nas escolas a partir da ascensão da burguesia traçava o mesmo caminho da ideia manufatureira, impondo a mesma característica da divisão social do trabalho.

A partir da indústria manufatureira, a proposta intencionada por Comênio (1976) previa uma organização do trabalho didático (Alves, 2005) que se concentrava em uma estrutura organizativa com um professor e seus alunos mediados por um manual didático.

Nessa perspectiva, o foco do nosso estudo tem sido o educador social de nível médio que atua no SCFV do CRAS, que desenvolve um trabalho socioeducativo numa perspectiva de educação não escolar como pontuado por Martins (2016) que acredita que a centralidade dos processos educativos atualmente não estão somente nas unidades escolares tendo outras instituições assumindo essa função.

Nesse trabalho executa atividades educativas que medeiam os sujeitos e a sua realidade objetiva, podendo levar os usuários do SCFV, que muitas vezes estão em condição de vulnerabilidade socioeconômica, a uma conscientização.

Para finalizar a presente seção trazemos a figura 1 das produções acadêmicas analisadas na dissertação de mestrado em andamento e que aqui são apresentadas como suporte para a reflexão acerca do termo mediação, são elas: nove dissertações e três artigos, em que a ordem de apresentação se deu pelo conteúdo de cada uma delas.





## 2. Educador social e mediação

A partir desse panorama, descreveremos as conclusões dos estudos analisados pelos autores e o que eles destacam, iniciando por Petry (2017) sobre mediação.

No que diz respeito às mediações Petry (2017) afirma que ninguém se educa sozinho, mas são as experiências que contribuem para o desenvolvimento coletivo e individual, por isso sempre se relaciona ao conjunto dos processos educativos. E ainda, para ele (Petry, 2017) onde o território se localiza influencia nas intervenções realizadas no trabalho dos educadores sociais.

De acordo com Petry (2017) a educação é um processo de transformação da realidade, em que as experiências são interlocutoras das mediações pedagógicas, que se constituem na relação dialética dos sujeitos com o mundo.

E sendo um processo de transformação, por sua vez, para o autor (Petry, 2017) a mediação pode ocorrer por meio do trabalho em grupo, construídas na relação dialética com os sujeitos envolvidos, principalmente no trabalho do educador social.

Nessa perspectiva, a partir do pensamento de Pereira (2016) podemos entender o conceito de mediação como as relações sociais, os instrumentos e as atividades que possibilitam o desenvolvimento humano e que podem ser desenvolvidas em variadas atividades dos CRAS.

E considerando essa vertente, corroboramos que para Pereira (2016) isso implica em conhecer o território onde o CRAS está inserido para poder lançar mão das potencialidades valorizando experiências que podem contribuir para a discussão em grupo, favorecendo uma leitura crítica das suas vivências.

A mesma autora reforça que todas as atividades desenvolvidas nos CRAS têm muita discussão e coletividade sendo conduzidas para a promoção da autonomia e fortalecimento dos vínculos.

Em contrapartida, Trevisan (2022) declara que a formação inicial e continuada dos educadores sociais contribuem para a construção da identidade profissional desse trabalhador e que a atuação do educador social é interdisciplinar e intersetorial.

Os educadores sociais trabalham com o processo educativo de sujeitos imersos em situação de vulnerabilidade social, por isso, necessitam conhecer a dimensão política da educação bem como do projeto de sociedade em que estamos inseridos, para ter uma compreensão crítica do seu locus de atuação e dos usuários da política da assistência social, como o SCFV, podendo promover uma formação cidadã, com qualidade social.

No que tange as mediações, por meio de atividades pedagógicas não escolares, em um processo que envolve metodologias participativas, que fazem no seu trabalho com a condição que



tem na sua realidade objetiva esse educador social pode apropriar-se das intervenções que realiza podendo transformar também a sua própria vida.

A mesma autora (Trevisan, 2022) defende que para a sua atuação o educador social necessita de profissionalização e de formação específica. Esse conjunto de ações contribuirá para a construção da identidade profissional desse trabalhador e para a reflexão acerca da prática pedagógica e educativa realizada por ele.

Conforme a autora (Trevisan, 2022) os educadores sociais do SCFV são quase invisíveis na discussão referente à formação profissional.

Por outro lado, a dissertação de Ferreira (2020) contribui a partir de como vê o SCFV como um processo pedagógico que permite o avanço do desenvolvimento coletivo e individual das capacidades de participação social e do exercício da cidadania com uma postura crítica em sua realidade como uma forma de mediação.

Ferreira (2020) enfatiza a importância do planejamento para as intervenções socioeducativas no SCFV/CRAS para que essa prática extrapole o assistencialismo se pautando no desenvolvimento da autonomia e da coletividade, com uma abordagem voltada para a realidade local, sendo o educador social o mediador estratégico, na superação da vulnerabilidade dos usuários, respaldados pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS que prevê intervenções socioeducativas.

Somado a isso, para Barbosa (2013) a dimensão socioeducativa guarda um princípio educativo que é a materialização de um conteúdo político-pedagógico articulado ao modo de produção das relações sociais.

Conforme a autora (Barbosa, 2013) é a partir do pressuposto da contradição que o pesquisador tem o seu referencial de intervenção, tendo a mediação para avançar do individual e pensar de forma coletiva.

E aqui um ponto interessante, o artigo de Marques (2012) tem como ponto principal a reflexão sobre qual seria a diferença entre educador social e o professor, em seu trabalho apareceram vários aspectos, porém a maioria aponta que o papel do educador social vai além da sala de aula.

E analisando a fala do autor acima trazemos Ferla (2021) que considera importante a formação dos profissionais que trabalham no CRAS, que para ela devem ter conhecimento e competência técnica para produzir e interpretar dados, para o planejamento das ações a serem executadas.

A autora (Ferla, 2021) faz uma abordagem do trabalho social no SCFV desde a acolhida, as



ações particularizadas, o desenvolvimento de oficinas, as ações comunitárias e os encaminhamentos em que as atividades grupais auxiliam no desenvolvimento de pertencimento e na construção da identidade, bem como atua sobre o fortalecimento dos vínculos, que formam a identidade social.

Em seu estudo a autora considera que o SCFV pode realizar uma metodologia participativa como passeios, viagens, brincadeiras, dinâmicas de grupo, assistir filmes e vídeos e ainda, roda de conversa.

Dos pontos explicitados por Ferla (2021) destacamos a formação e o perfil dos trabalhadores do CRAS bem como o fato dessa autora reconhecer as políticas socioassistenciais como uma forma de intervenção na vida dos usuários atendidos.

Sobre a produção acadêmica de Lima (2022) apenas o resumo está disponível em que foi possível observar como resultado de sua pesquisa as contribuições educativas do SCFV realizadas pelos educadores sociais nas dimensões cognitiva, de socialização e de inclusão social. A partir da realização de diversas atividades como oficinas culturais e orientações sociais nas atividades grupais, tematizadas, dinâmicas, direcionadas ao desenvolvimento social e à construção da cidadania.

Entretanto, o que nos chama a atenção é a carência de formação para estes profissionais, para Rissi, Rosa e Souza (2022) o educador social carece de qualificação e valorização profissional. Essa conclusão se deve ao fato de que ao discorrer sobre a função profissional do trabalhador educador social, ficou claro que o educador social é responsável por mediar processos formativos, logo tem que ter um perfil interventor.

Os resultados de sua produção acadêmica expressaram uma atuação com elementos que exigem desse profissional uma empatia, preparação psicológica, escuta atenta, busca ativa e mediação que possibilitam inferências em contextos sociais vulneráveis com possibilidade de transformação social.

Dando continuidade aos elementos dessa análise, Ribeiro (2006) apresenta uma discussão sobre a realidade e as concepções de inclusão/exclusão e educação social, para revelar as ideologias subjacentes.

Segundo o autor, Ribeiro (2006) que discute o termo exclusão considerando a lógica de produção capitalista, em que as políticas de inclusão social são estratégias para integrar os excluídos de volta ao sistema vigente e, simultaneamente, controlar as tensões sociais decorrentes dos conflitos e das necessidades advindas disso como o desemprego e a exploração do trabalho.

Ribeiro (2006) conclui que é necessário ter clareza sobre os conceitos, como ferramentas de luta, por isso, a substantivação da educação articulada à adjetivação do social, produz um



pleonasma que se não for considerado acaba por escamotear a condição atual dos trabalhadores das políticas de assistência Social, como o SCFV dos CRAS.

Aqui consideramos falar da educação e assistência social onde Saleh (2023) pontua que mesmo nas transformações do capitalismo as políticas sociais também se transformam, mas, a fim de perpetuar o mesmo sistema.

De acordo com a autora (Saleh, 2023) estando as duas pastas articuladas, educação e assistência social, podem interferir de maneira positiva na vida dos seus usuários encerrando um ciclo de exclusão promovido pelo capitalismo.

E claro ainda se tem muitos desafios para o trabalho do educador social como mencionado na dissertação de Barbosa (2019) em que ficou evidenciado que não há um trabalho pautado na interdisciplinaridade entre os profissionais envolvidos nas ações realizadas como está previsto na legislação do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF (Brasil, 2016). Em consequência disso, este trabalho pode não ser efetivado integralmente.

Face ao exposto, é possível ver o trabalho como categoria marxista em que este assume um princípio educativo (Marx, 1985) uma vez que na sociedade capitalista é o trabalho que molda as relações sociais de acordo com a estrutura do seu modo de produção.

Dessa forma, os usuários do SCFV dos CRAS recebem atendimento dos educadores sociais por meio dos percursos socioeducativos que desenvolvem atividades que medeiam diferentes conhecimentos com vistas ao coletivo e à conscientização da sua condição.

Em nosso entendimento os conteúdos mediados pelas atividades poderiam ser considerados conteúdos políticos uma vez que a própria educação, como ato em si, é política. Não político partidário, mas político do posto de vista da consciência da classe trabalhadora (Marx, 1985).

Por isso a importância de estudarmos a organização do trabalho didático como dispositivo teórico de Alves (2005) para fazer frente ao desafio de trabalhar com percursos socioeducativos numa lógica contrária àquela pretendida pelo sistema capitalista.

De acordo com Alves (2005), a Organização do Trabalho Didático (OTD) é uma categoria de análise tem como premissa outras categorias como o Trabalho e a Organização técnica do trabalho.

Em Alves (2005) vimos que a OTD pode ser compreendida em três aspectos:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; b)



realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. (Alves, 2005, p. 10-11).

Aqui podemos observar a importância da mediação na prática dos procedimentos do educador da escola, o que incluímos nessa condição o educador social.

E aqui convém destacar que a mediação em atividades escolares e não escolares pode acontecer por meio do trabalho com atividades intencionais e coletivas (Ferla, 2021; Lima, 2022), que foram planejadas para dar sentido e significado ao conhecimento estudado, geralmente os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, literários e *culturais* (Alves, 2024) tecendo relações com o contexto vivido pelo sujeito que aprende em relação a totalidade e suas contradições, que é a própria sociedade com seu modo de produção capitalista.

Para isso o educador precisa de formação permanente além de ter um perfil que possa realizar discussões que extrapolem os percursos socioeducativos como foram pontuados pelos autores em suas produções acadêmicas.

### Considerações finais

Esse artigo analisou o conceito de mediação como categoria nas produções acadêmicas a partir de parte dos dados da revisão de literatura de uma pesquisa de mestrado em andamento.

A mediação como categoria marxista está atrelada ao trabalho como princípio educativo (Marx, 1985) uma vez que as relações sociais são determinadas pelo trabalho.

Dessa forma, os educadores sociais por meio do seu trabalho desenvolvem diferentes atividades e experiências e que pela mediação que realizam podem levar os usuários dos percursos socioeducativos à conscientização da sua condição por meio das contradições que vive na sociedade, o que torna necessária a sua formação.

### Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **Ciência da História e Método**. III Encontro Internacional de Pesquisadores Marxistas. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande. MS. 2024.

BARBOSA, Helen Caroline dos Santos. **O trabalho interdisciplinar com crianças e adolescentes no Serviço de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social**



– **SUAS**. Franca, 2019. Dissertação de Mestrado. 103 f.

BARBOSA, Juliana Alves. **O trabalho socioeducativo no Sistema Único de Assistência Social: reflexões sobre o pensar e o agir dos trabalhadores sociais**. 2013. Dissertação de Mestrado. 176f. :il.

BRASIL. **Caderno de Orientações Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Articulação necessária na Proteção Social Básica**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS. Brasília, 2016.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

FERLA, Ledi. **A Política de Assistência Social como alicerçadora das Seguranças Sociais: Análise da gestão Municipal no Centro de Referência de Assistência Social: CRAS Cachoeirinha em Dourados, MS**. [recurso eletrônico] / Ledi Ferla. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. Disponível no Repositório Institucional da UFGD em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

FERREIRA, Anelize D’Avila. **Gestão sociopedagógica para formação dos educadores sociais no contexto da assistência social**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PortoAlegre, 2020.

LIMA, Renata Beatriz Nascimento. **Educação Popular e vulnerabilidade social: um estudo sobre ações educativas no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)/Mamanguape-PB**. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. (João Pessoa). 2022.

MARQUES, Marcelino. Educador social: trabalhador docente. In: **Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012.

MARX, Karl. 1818-1883. **O capital: crítica da economia política**. Apresentação de Jacob Gerender; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio /r, Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos** – eletrônica, vol. 16-n. 1. Itajaí, jan-abr 2016. DOI: 10.14210/contrapontos. v16 n1. p 40-61. Disponível em: [www.univalli.br/periodicos](http://www.univalli.br/periodicos). Acesso em: 7 jun. 2024.

PEREIRA, Lucilene Damacena. **O profissional de psicologia no CRAS: análise das práticas sócioeducativas**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. 2016.

PETRY, Elton Luis da Silva. **Mediações pedagógicas no trabalho de educadores sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em um município da região metropolitana de Porto Alegre**. 2017. Dissertação de Mestrado. 132 f. ; 30 cm.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 155-178, 2006.



RISSI, J.; ROSA, P. O.; SOUZA, A. T. A atuação do Educador Social na política socioassistencial de Presidente Kenendy (ES). **Século XXI – Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 40–56, 2022. DOI: 10.5902/2236672586440. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/86440>. Acesso em: 22 abr. 2026.. 2022.

SALEH, Samira. **Da articulação entre Educação e Assistência Social: estudo sobre um Centro de Referência de Assistência Social na cidade de São Paulo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo, 2023.

TREVISAN, Elisângela. **Formação de educadores e educadoras sociais no Brasil: contribuições a partir de produções acadêmicas e contextos atuais**. Joaçaba, 2021. 121 f. ;30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2022.



## CAPÍTULO 16

### INCLUSÃO DIGITAL, DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.

**Gabryella Malveiras Correa**  
 Universidade Federal de Jataí - UFJ  
<http://lattes.cnpq.br/0694191295496319>  
[gabryella@unifimes.edu.br](mailto:gabryella@unifimes.edu.br)

**DOI - 10.29327/5845915.1-16**

#### Resumo

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com análise de produção doutrinária, legislação, documentos institucionais e dados secundários sobre desigualdades digitais no Brasil. O artigo discute, em primeiro lugar, a compreensão da inclusão digital como condição de acesso a direitos. Em seguida, examina a distribuição desigual da conectividade e das competências digitais no país. Por fim, analisa limites e possibilidades das políticas públicas voltadas à ampliação do acesso, à alfabetização digital e ao uso socialmente orientado da inteligência artificial. Sustenta-se que políticas centradas apenas na expansão da infraestrutura não bastam para enfrentar a exclusão digital, porque a desigualdade também se reproduz por meio de barreiras econômicas, territoriais, educacionais e técnicas. A análise indica que a incorporação da inteligência artificial às dinâmicas sociais e institucionais pode tanto ampliar oportunidades quanto aprofundar assimetrias já existentes, caso o poder público não articule conectividade, formação crítica, acessibilidade e monitoramento contínuo. Nessa direção, o artigo defende que a inclusão digital deve ser tratada como eixo de formulação estatal vinculado à redução de desigualdades e à ampliação das condições materiais de cidadania.

**Palavras-Chave:** Inclusão digital, desigualdades sociais, políticas públicas;

#### Introdução

A digitalização das relações sociais, econômicas, educacionais e institucionais alterou as condições de exercício da cidadania no Brasil. O acesso a serviços públicos, a oportunidades de trabalho, a processos formativos, a fluxos de informação e a espaços de participação passou a depender, em medida crescente, da inserção dos indivíduos em ambientes digitais. Nesse cenário, a exclusão digital deixou de representar apenas a ausência de conexão ou de equipamentos e passou a expressar uma forma específica de desigualdade social, capaz de restringir o acesso a direitos e de produzir novas formas de marginalização. (Castells, 2002; Flain, 2017; Sarlet; Sarlet; Bittar, 2022)

Essa transformação ganha contornos mais complexos com a expansão da inteligência artificial e com a incorporação de sistemas automatizados à gestão pública, à educação, ao mercado de trabalho e à circulação de informações. O problema já não se resume à presença ou ausência de



infraestrutura tecnológica. Ele envolve capacidade de uso, domínio de competências digitais, acessibilidade, qualidade da conexão, mediação institucional e condições materiais para participação efetiva em uma sociedade organizada por dados, plataformas e decisões algorítmicas. Quando esses elementos se distribuem de forma desigual, a tecnologia não reduz assimetrias, ela as reorganiza em nova escala. (Montini, 2024; Costa et al., 2024)

No caso brasileiro, esse quadro adquire relevo particular. As desigualdades regionais, econômicas, raciais e educacionais já estruturam o acesso diferenciado a bens e oportunidades. No ambiente digital, tais clivagens reaparecem sob outras formas, entre elas a limitação de conectividade, a precariedade dos dispositivos, a insuficiência de letramento digital e a dificuldade de apropriação crítica das tecnologias. Dados da pesquisa TIC Domicílios 2024 indicam que 29 milhões de brasileiros ainda não possuem acesso à internet e que apenas 22 por cento dos usuários regulares contam com conectividade significativa, entendida como combinação de acesso, dispositivos adequados, habilidades e condições efetivas de uso.

A discussão sobre inclusão digital, por isso, não pode permanecer restrita a uma leitura técnica ou instrumental. Trata-se de questão jurídica e política. Se o acesso ao ambiente digital interfere no exercício de direitos civis, sociais, educacionais e informacionais, então a exclusão digital não configura apenas carência material, mas também obstáculo à participação social em sentido amplo. Sob essa perspectiva, a inclusão digital pode ser compreendida como tema ligado à estrutura contemporânea dos direitos e à responsabilidade estatal na formulação de políticas públicas capazes de enfrentar desigualdades persistentes. (Flain, 2017; Cavalcante; Amorim, 2023; Karaoglan; Santos, 2022)

O problema examinado neste artigo consiste em compreender de que modo a inclusão digital pode ser tratada como condição de acesso a direitos e em que medida as políticas públicas brasileiras têm respondido, ou deixado de responder, às desigualdades digitais em contexto de intensificação da inteligência artificial. A questão não diz respeito apenas à expansão de redes e equipamentos. Ela envolve a forma pela qual o poder público organiza prioridades, distribui recursos, define estratégias de capacitação e regula os efeitos sociais da transformação tecnológica. (Carmo; Duarte; Gomes, 2020; Brasil, 2022)

O artigo parte da hipótese de que políticas centradas exclusivamente na ampliação da infraestrutura de acesso não bastam para reduzir a desigualdade digital no Brasil. Embora conectividade e disponibilidade técnica sejam condições necessárias, elas não resolvem, por si só, barreiras ligadas à renda, à escolarização, ao território, à deficiência, à qualidade do acesso e à formação para uso qualificado das tecnologias. Em contexto de difusão da inteligência artificial, essas insuficiências tendem a produzir novo ciclo de concentração de oportunidades,



conhecimento e poder decisório. (CGI.br, 2024; Montini, 2024; Rizzotti; Nalesso, 2022)

O objetivo do texto consiste em analisar a inclusão digital no Brasil como questão jurídica vinculada à redução de desigualdades sociais e examinar os limites e as possibilidades das políticas públicas voltadas à democratização do acesso tecnológico em cenário marcado pela expansão da inteligência artificial. Para isso, o estudo articula três eixos, a discussão da inclusão digital como dimensão do acesso a direitos, o exame das desigualdades digitais no país e a análise das respostas estatais formuladas por meio de políticas públicas de inclusão tecnológica (Bonilla; Pretto, 2011; Carmo; Duarte; Gomes, 2020).

A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental. O corpus mobiliza doutrina jurídica e interdisciplinar, legislação, documentos institucionais, programas públicos e dados secundários sobre conectividade e exclusão digital. O texto não pretende esgotar o debate sobre tecnologia e desigualdade, mas delimitar um problema específico, a insuficiência de políticas públicas que tratem a inclusão digital como questão estrutural de cidadania em uma sociedade crescentemente mediada por sistemas digitais e aplicações de inteligência artificial.

### **Inclusão digital como direito e condição de acesso a direitos**

A inclusão digital não se esgota no fornecimento de conexão, equipamentos ou pontos de acesso à internet. Seu conteúdo envolve condições materiais de acesso, capacidades de uso, autonomia informacional e possibilidade concreta de participação em esferas sociais mediadas por tecnologias digitais. Quando esses elementos faltam, o problema não se limita à ausência de um recurso técnico. Ele afeta o modo pelo qual indivíduos e grupos exercem direitos, acessam políticas públicas, constroem vínculos sociais e participam da vida institucional. (Bonilla; Pretto, 2011)

Essa mudança de escala exige deslocamento analítico. A inclusão digital deixa de ocupar lugar periférico no debate jurídico e passa a integrar o campo das condições de efetividade dos direitos em sociedades organizadas por fluxos digitais de informação, comunicação e decisão. No interior dessa transformação, o acesso às tecnologias da informação e comunicação assume papel estruturante para o exercício de direitos civis, sociais, educacionais, culturais e políticos. A restrição de acesso, por sua vez, produz obstáculo concreto ao usufruto desses direitos, sobretudo em contextos nos quais serviços públicos, práticas educacionais, relações de trabalho e canais de participação migram para plataformas digitais. (Castells, 2002; Flain, 2017)

O argumento de que a inclusão digital deve ser lida em chave jurídica encontra amparo no próprio movimento de expansão histórica dos direitos. Parte da doutrina associa a emergência de



novos direitos às transformações sociais e tecnológicas que alteram as formas de vulnerabilização da pessoa humana e impõem novas exigências de proteção normativa. Nessa linha, reconhecer a inclusão digital como dimensão juridicamente relevante não significa inflacionar o catálogo de direitos por mero acúmulo retórico. Significa identificar que, em determinada etapa histórica, o acesso ao ambiente digital se converte em mediação necessária para o exercício de direitos já consolidados e para a própria inserção social. (Karaoglan; Santos, 2022)

A literatura sustenta essa leitura de modo convergente. Bonilla e Pretto (2011) entendem a inclusão digital como processo que ultrapassa o acesso físico às tecnologias e envolve formação integral do sujeito e apropriação social das ferramentas digitais. Castells (2002), ao examinar a sociedade em rede, descreve uma reorganização das formas de comunicação e participação que desloca a internet para o centro da vida social. Sarlet, et. al (2022), por sua vez, mostram que o ambiente tecnológico reconfigura vulnerabilidades e desafia os marcos de proteção da pessoa humana na era digital.

Sob esse prisma, a inclusão digital pode ser compreendida menos como bem autônomo e mais como condição de acesso a um conjunto de bens jurídicos, oportunidades institucionais e práticas de participação. Essa formulação tem consequência relevante. Se a ordem social depende crescentemente da conectividade e do domínio de competências digitais, então a exclusão digital opera como mecanismo de bloqueio de direitos. O cidadão sem acesso adequado à rede, sem letramento digital ou sem condições técnicas mínimas de uso não enfrenta apenas limitação instrumental. Ele passa a ocupar posição desigual diante do Estado, do mercado, da educação e dos circuitos públicos de informação. (Flain, 2017; Cavalcante; Amorim, 2023)

Esse raciocínio ganha ainda mais força quando se observa a digitalização de serviços públicos e rotinas institucionais. O acesso a benefícios sociais, plataformas educacionais, agendamentos na saúde, informações administrativas e canais de participação depende cada vez mais da capacidade de navegação e interação em ambientes digitais. O problema, portanto, não reside apenas em estar conectado, mas em reunir as condições para usar a tecnologia de modo efetivo, contínuo e socialmente significativo. Sem isso, a promessa de universalização formal dos direitos convive com formas concretas de exclusão no plano de sua fruição. (Cavalcante; Amorim, 2023; Sarlet; Sarlet; Bittar, 2022)

A incorporação da inteligência artificial a essas dinâmicas torna o debate ainda mais denso. Seu uso amplia possibilidades de personalização educacional, automação de serviços, diagnóstico e tomada de decisão em diferentes áreas, mas também pode reproduzir discriminações e aprofundar desigualdades quando opera sobre bases sociais marcadas por assimetrias prévias. A consequência jurídica e política é direta. Quanto mais os processos institucionais dependem de sistemas digitais



complexos, maior é a necessidade de tratar a inclusão digital como tema vinculado à igualdade material e à proteção contra novas formas de exclusão. (Montini, 2024)

Não basta, assim, afirmar genericamente que a internet é importante para a vida contemporânea. O ponto em foco é outro. Em sociedades atravessadas por plataformas, algoritmos e gestão digital, a inserção tecnológica deixa de ser acessória e passa a compor a infraestrutura social de acesso a direitos. Essa constatação desloca a inclusão digital para o campo das obrigações públicas, porque a omissão estatal diante de desigualdades digitais persistentes tende a reproduzir ou ampliar barreiras já existentes. (Flain, 2017; Karaoglan; Santos, 2022)

A discussão brasileira confirma essa inflexão. Estudos recentes vinculam a inclusão digital à garantia da cidadania, ao acesso à justiça e à necessidade de formulação de políticas públicas orientadas pela redução das desigualdades, e não apenas pela difusão técnica dos meios digitais. Quando o poder público reduz a inclusão digital à entrega de infraestrutura, preserva intactos os mecanismos sociais que convertem diferença técnica em desigualdade substantiva. (Cavalcante; Amorim, 2023)

Ler a inclusão digital como condição de acesso a direitos permite, portanto, superar duas reduções frequentes. A primeira consiste em tratá-la como simples questão de consumo tecnológico. A segunda, em compreendê-la apenas como política acessória da educação ou das comunicações. Em realidade, o tema se situa no cruzamento entre cidadania, igualdade material, desenho institucional e capacidade estatal de responder às novas formas de exclusão produzidas pela digitalização da vida social. (Bonilla; Pretto, 2011; Sarlet; Sarlet; Bittar, 2022)

### **Desigualdades Digitais no Brasil**

As desigualdades digitais no Brasil não constituem fenômeno paralelo às desigualdades sociais. Elas expressam uma de suas formas atuais de reprodução. O acesso desigual à internet, a dispositivos adequados, a habilidades de uso e a condições estáveis de conectividade acompanha a distribuição desigual de renda, escolarização, território, raça e inserção social. Isso significa que a exclusão digital não surge apenas da ausência de tecnologia. Ela se forma no interior de uma estrutura social que distribui de maneira assimétrica recursos, oportunidades e capacidades. (Costa et al., 2024; Rizzotti; Nalesso, 2022)

Dados obtidos na pesquisa TIC Domicílios 2024, apontam que 29 milhões de brasileiros ainda não possuem acesso à internet. Além disso, somente 22% dos usuários regulares de internet possuem “conectividade significativa”, conceito criado pela Aliança por uma Internet Acessível<sup>29</sup>,

<sup>29</sup> A Aliança para uma Internet Acessível (Alliance for Affordable Internet, A4AI) é uma aliança de setor privado, setor



que engloba quando o usuário possui condições, habilidades, dispositivos adequados e conhecimentos digitais suficientes para uso da internet. Esses números mostram que a dicotomia entre conectado e desconectado já não descreve adequadamente o problema. Entre o acesso pleno e a exclusão total existe um amplo campo de precariedade tecnológica que compromete o exercício de direitos e o aproveitamento das oportunidades mediadas pelo ambiente digital. (CGI.br,2024)

Essa precariedade tem expressão territorial e social. Regiões menos atendidas por infraestrutura, populações de baixa renda, comunidades rurais, grupos racializados, pessoas com deficiência e segmentos com menor escolarização enfrentam obstáculos mais intensos para acessar e usar tecnologias digitais em condições equivalentes às dos grupos socialmente mais protegidos. Quando essas barreiras se acumulam, o ambiente digital deixa de operar como via de democratização e passa a reproduzir mecanismos de segregação já presentes em outras dimensões da vida social. (Costa et al., 2024)

A questão é visualizada com nitidez no campo do trabalho, da educação e do acesso a serviços públicos. A exigência crescente de competências digitais para inserção profissional, qualificação educacional e interação com estruturas estatais cria barreiras adicionais para quem já se encontra em posição vulnerável. O indivíduo excluído digitalmente não apenas consome menos tecnologia. Ele encontra maiores dificuldades para estudar, disputar oportunidades, acessar informações, requerer benefícios, acompanhar procedimentos e participar de circuitos públicos de deliberação. A desigualdade digital, assim, não constitui variável lateral. Ela interfere diretamente nas condições de mobilidade social e no padrão de distribuição do poder social. (Rizzotti; Nalesso, 2022)

Nesse contexto, a expressão desigualdade digital precisa ser compreendida em sentido amplo. Ela inclui ausência de conexão, baixa qualidade de acesso, insuficiência de equipamentos, dependência de dispositivos inadequados, limitação de repertório técnico, incapacidade de uso crítico e vulnerabilidade diante de sistemas automatizados que organizam informações, classificações e decisões. Uma política pública que olhe apenas para a expansão formal da conectividade tende a subestimar a densidade desse problema. (Montini, 2024)

---

público, e organizações da sociedade civil que se uniram para levar para diante o objetivo comum de acesso a preços acessíveis tanto para móvel como fixo da Internet nos países em desenvolvimento. Foi lançada no dia 7 de Outubro de 2013 e é uma iniciativa da World Wide Web Foundation. Mais de 60 organizações já se juntaram à Aliança, incluindo um grande número de países em desenvolvimento, e os patrocinadores iniciais são a Google, a Omidyar Network, o UK Department for International Development (DFID) e a US Agency for International Development (USAID).



## Inteligência Artificial e Inclusão Digital

A inteligência artificial (IA) está cada vez mais presente em diversas áreas, e, ao longo do tempo, essa tecnologia tem avançado rapidamente, tornando-se uma parte integrante do cotidiano das pessoas, contribuindo com o aprendizado, solução de problemas e oferecendo suporte na tomada de decisões de forma autônoma.

No campo educacional, por exemplo, a IA possibilita o acesso a métodos personalizados que atendem às necessidades individuais dos alunos, e viabiliza o acesso a conteúdos de alta qualidade em regiões menos favorecidas, carentes de professores qualificados. Na saúde, melhora o acesso e a qualidade dos serviços por meio de diagnóstico inteligentes e assistentes virtuais, beneficiando comunidades carentes. Já no setor financeiro, a IA promove inclusão ao possibilitar o oferecimento de serviços bancários e de crédito para indivíduos sem histórico bancário, ampliando o acesso a financiamentos e oportunidades econômicas. Esses exemplos não esgotam a potencialidade dos avanços da IA, que representam um passo significativo na integração de indivíduos historicamente excluídos, ampliando sua presença no mundo digital.

Embora a inteligência artificial possua diversos benefícios, ela também pode reforçar desigualdades sociais preexistentes. O movimento pode agravar desemprego tecnológico, reproduzir vieses e concentrar benefícios em grupos com maior capital técnico e econômico. A IA não atua sobre uma sociedade homogênea. Ela incide sobre contextos estruturados por desigualdades históricas. Quando o desenho institucional ignora esse dado, a inovação tecnológica tende a beneficiar de forma mais intensa aqueles que já dispõem de capital econômico, educacional e informacional.

Para Montini (2024), um dos problemas mais preocupantes é o viés algorítmico, que ocorre quando os modelos de inteligência artificial são treinados com conjuntos de dados que refletem preconceitos históricos e sociais. Quando mal projetados ou treinados com dados enviesados, esses sistemas podem perpetuar e até intensificar desigualdades existentes, prejudicando grupos em situação de vulnerabilidade, como mulheres, negros, pessoas de baixa renda e pessoas com deficiência. Para garantir que a IA seja uma força positiva, é fundamental investir no desenvolvimento ético e responsável dessa tecnologia, promovendo transparência, justiça e inclusão em sua aplicação.

A participação efetiva no ecossistema de IA depende não apenas do acesso à tecnologia, mas também da capacitação em habilidades digitais. Sem esse preparo, os benefícios da IA podem se concentrar em poucos grupos, ampliando desigualdades e marginalizando comunidades vulneráveis. Assim, é fundamental que políticas públicas priorizem a democratização da conectividade e o desenvolvimento de competências digitais.



## Políticas Públicas de Inclusão Digital no Brasil – Breve Histórico

A resposta estatal ao problema da inclusão digital no Brasil desenvolveu-se de forma fragmentada. O Estado evoluiu ao longo do tempo, assumindo como uma de suas funções principais a garantia de direitos sociais por meio da criação e implementação de políticas públicas. Áreas essenciais, como saúde e educação, há muito figuram entre as prioridades governamentais, sendo reconhecidas como obrigações estabelecidas em normas legais.

Para Carmo, Duarte e Gomes (2020), tornar a inclusão digital uma política pública não significa atribuir ao Estado um papel novo ou inovador. Diante do estágio atual do desenvolvimento tecnológico, incentivar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação pelos cidadãos é, na verdade, atender anseios populares que já existem há décadas.

A inclusão digital começou a ganhar destaque na agenda governamental do Brasil no final do século XX, diante da tendência mundial rumo à inserção da população no ambiente da informação. Em 1997, o governo federal criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), através da Portaria nº 522. Este programa visava promover o uso pedagógico das tecnologias na rede pública de Educação Básica, enviando equipamentos para as escolas e criando espaços de formação para professores. Porém, mesmo após 18 anos de sua implementação, o programa não alcançou os objetivos propostos, e dentre os principais fatores que contribuíram para esse cenário, destacaram-se a falta de manutenção, suporte técnico insuficiente e carência de formação docente adequada. (Martins; Paiva, 2017)

Em 1999, o Programa Sociedade da Informação (SocInfo), foi lançado através do Decreto nº 3.294 e coordenado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). No ano seguinte, o programa integrou o “Livro Verde”, que consistia em um plano estratégico que estabelecia metas e diretrizes para integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação ao crescimento econômico, social e tecnológico do país. Apesar de promover debates importantes, o SocInfo não se consolidou como um programa centralizado e integrado de longo prazo. (Bonilla; Pretto, 2011)

Na década de 2000, o Brasil deu passos importantes com o Programa de Governo Eletrônico, que tinha como objetivo criar diretrizes e políticas para a prestação de serviços públicos e disponibilização de informações ao cidadão de forma digital, e instituiu o Comitê Executivo de Governo Eletrônico (CEGE), criado pelo Decreto nº 9.067/2000, que tinha a responsabilidade de avaliar possibilidades e desafios relacionados à digitalização dos serviços públicos. Contudo, o CEGE foi extinto em 2016, sendo substituído pela Política de Governança Digital, ainda vigente.

Também teve destaque entre as políticas públicas o programa GESAC (Governo



Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão), lançado em 2002, com o propósito fornecer acesso gratuito à internet para escolas, telecentros, repartições públicas e instituições sem fins lucrativos. O GESAC passou por atualizações que definiram metas mais claras e responsabilidades institucionais mais assertivas.

Outro marco foi o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), instituído pelo Decreto nº 7.175/2010, que buscava reduzir desigualdades regionais e sociais por meio da expansão do acesso à internet banda larga, especialmente em áreas rurais e regiões mais afastadas. O PNBL foi revogado em 2018 pelo Decreto nº 9.612.

Ainda em 2018, formalizou-se a Estratégia Brasileira para a Transformação Digital, que marcou uma nova fase na inclusão digital no Brasil. Com foco na integração das novas tecnologias, como a inteligência artificial à rotina dos brasileiros, a inclusão digital passou a ser tratada como parte central do desenvolvimento de políticas públicas em diversas áreas, como educação, saúde e serviços públicos (Brasil, 2022).

Contudo, apesar dos avanços, ainda existem grandes desafios para superar as desigualdades digitais. A ampliação da agenda tecnológica não equivale automaticamente à redução das desigualdades de acesso, uso e apropriação social das ferramentas digitais. Sem coordenação intersetorial, financiamento consistente e desenho institucional orientado por igualdade material, a política pública pode modernizar procedimentos sem alterar as condições estruturais de exclusão. (Brasil, 2022; Carmo; Duarte; Gomes, 2020)

### **Propostas e Caminhos para a Inclusão Digital**

O Estado pode expandir redes, digitalizar serviços, instituir plataformas e incorporar ferramentas de inteligência artificial, mas, se não enfrentar as desigualdades que definem quem acessa, quem compreende, quem consegue usar e quem permanece à margem, a política digital produz inclusão parcial. Em outras palavras, a modernização administrativa ou tecnológica não se confunde com democratização do ambiente digital.

A inclusão digital deve ser tratada como política transversal. Ela dialoga com educação, comunicações, assistência social, trabalho, acessibilidade, regulação tecnológica e proteção de dados. Quando o poder público compartimentaliza o tema, tende a responder apenas a fragmentos do problema. A escola recebe equipamentos, mas não recebe formação contínua. A conectividade chega a certos territórios, mas não alcança estabilidade nem qualidade. Serviços migram para o meio digital, mas parte dos cidadãos não reúne condições para utilizá-los. O resultado é uma arquitetura institucional que amplia a dependência do digital sem universalizar as condições



materiais de seu uso. (Bonilla; Pretto, 2011; Carmo; Duarte; Gomes, 2020)

A participação ativa da sociedade civil, do setor público e privado nas discussões sobre políticas públicas de inclusão digital é essencial para desenvolver soluções sustentáveis e inovadoras. Parcerias público-privadas, com a criação de ambientes de inovação aberta, podem fortalecer a inclusão digital, promovendo a colaboração mútua entre governos, empresas e cidadãos para implementar novas soluções.

Nessa perspectiva, o monitoramento contínuo dessas ações é necessário para garantir que as políticas sejam eficazes e atendam de fato as necessidades da população, permitindo ajustes rápidos e precisos. Bonifácio e Motta (2021), enfatizam que o acompanhamento constante em todas as fases de implementação das políticas públicas, auxilia na organização de dados e correção de desvios ao longo de sua execução. O monitoramento funciona como avaliação em tempo real, permitindo ajustes contínuos e estudos aprofundados sobre os pontos fortes e as limitações de cada programa.

Uma política pública de inclusão digital orientada pela redução de desigualdades exige, portanto, desenho mais amplo. Ela deve articular conectividade, equipamentos, formação, acessibilidade, uso ético de tecnologias, prevenção de discriminações algorítmicas e integração federativa. Também deve reconhecer que a questão digital não pertence apenas ao domínio técnico. Trata-se de problema distributivo, institucional e jurídico, porque define quem pode participar em condições menos desiguais de uma sociedade mediada por plataformas, dados e sistemas automatizados.

## **Conclusão**

A análise sustenta que a inclusão digital constitui condição de acesso a direitos em uma sociedade marcada pela digitalização das relações sociais e institucionais. O problema não se limita à ausência de internet ou de dispositivos. Envolve capacidade de uso, qualidade de acesso, repertório técnico, acessibilidade e condições materiais de participação em ambientes digitais. Quando esses elementos se distribuem de forma desigual, a exclusão tecnológica restringe a cidadania e reproduz desigualdades sociais.

No Brasil, as desigualdades digitais acompanham padrões históricos de distribuição de renda, escolarização e território. Ao mesmo tempo, assumem formas próprias no contexto da transformação tecnológica. Dados recentes indicam que parcela relevante da população permanece fora da internet ou acessa a rede em condições precárias. Isso limita o uso de serviços, o acesso à informação, a educação e a participação social. A digitalização do cotidiano não eliminou essas



barreiras. Em diversos casos, apenas as reorganizou.

O exame das políticas públicas de inclusão digital aponta avanços, mas também revela limites de continuidade, coordenação e alcance. Programas voltados à expansão do acesso e à digitalização de serviços produziram resultados, porém não enfrentaram o caráter estrutural da exclusão. A principal limitação está na separação entre infraestrutura e uso social da tecnologia. Ampliar conexões não resolve o problema quando persistem desigualdades de formação, acessibilidade, qualidade de acesso e capacidade crítica de uso.

A expansão da inteligência artificial intensifica esse cenário. A tecnologia não corrige automaticamente assimetrias sociais. Pode ampliar oportunidades para alguns grupos e agravar vulnerabilidades para outros, sobretudo na ausência de regulação, de políticas de alfabetização digital e de enfrentamento de vieses em sistemas automatizados. O debate sobre inclusão digital precisa incorporar essa dimensão. Reduzi-lo à conectividade compromete sua capacidade explicativa.

Diante desse quadro, políticas públicas de inclusão digital devem adotar abordagem distributiva. Isso implica ação estatal orientada à universalização do acesso, à formação digital, à acessibilidade, ao monitoramento contínuo e à integração entre áreas governamentais. A inclusão digital integra as condições materiais de cidadania. Em contexto de expansão da inteligência artificial, essa agenda se conecta ao debate sobre igualdade, participação social e efetividade de direitos no Brasil.

### Referências Bibliográficas

ALLIANCE FOR AFFORDABLE INTERNET. Sobre a A4AI. [S.l.], [2014]. Disponível em: <<https://a4ai.org/wp-content/uploads/2014/06/A4AI-1-pager-June-2014-Portugues.pdf>> Acesso em: 30 dez. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: **ABNT**, 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 15287: Informação e documentação — Projeto de pesquisa — Apresentação. Rio de Janeiro: **ABNT**, 2011.

BONIFÁCIO, Robert; MOTTA, Fabricio Macedo. **Monitoramento e avaliação de políticas públicas no Brasil**: abordagem conceitual e trajetória de desenvolvimento jurídico e institucional. Revista de Direito Econômico e Socioambiental, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 340-371, maio/ago. 2021.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. 188 p. ISBN 978-85-232-1206-3. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063.pdf>> Acesso em: 25 dez. 2024.



BRASIL. Decreto nº 9.067, de 18 de outubro de 2000. Cria, no âmbito do Conselho de Governo, o Comitê Executivo do Governo Eletrônico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Presidência da República, Brasília, DF, 19 out. 2000.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Estratégia Brasileira para a Transformação Digital**. Brasília, DF: MCTI, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/estrategia-digital>>. Acesso em: 01 jan. 2025.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria nº 256, de 13 de março de 2002. Define o Programa GESAC - Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão, que trata da Universalização do Acesso à Internet, com o objetivo de disseminar meios que permitam a universalização do acesso às informações e serviços do governo, por meio eletrônico. Brasília, DF: **Ministério das Comunicações**, 2002. Disponível em: <[https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria\\_MC\\_n\\_256\\_de\\_13032002.html?searchRef=gesac&tipoBusca=expressaoExata](https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MC_n_256_de_13032002.html?searchRef=gesac&tipoBusca=expressaoExata)>. Acesso em: 01 jan. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Proposta de Emenda à Constituição nº 47, de 2021. Acrescenta o inciso LXXIX ao art. 5º da Constituição Federal, para introduzir a inclusão digital no rol de direitos fundamentais. Brasília, DF: **Senado Federal**, 9 dez. 2021. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/151308>>. Acesso em: 30 dez. 2024.

CARMO, Paloma; DUARTE, Felipe; GOMES, Ana Bárbara. Glossário da Inclusão Digital - Volume II. Belo Horizonte: **Instituto de Referência em Internet e Sociedade**, 2020. Disponível em: <<https://irisbh.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Gloss%C3%A1rio-da-Inclus%C3%A3o-Digital-Volume-2.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2025.

CARVALHO, Angela Maria Grossi de; CARVALHO, Juliano Maurício de. Alfabetização Digital: Análise do GESAC e da construção da cidadania nas redes de informação e comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais** [...]. Santos: Intercom, 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1092-6.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed., rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 698 p. ISBN 8521903294.

CAVALCANTE, G.; AMORIM, F. **A inclusão digital como direito humano e fundamental e o acesso à justiça**. Revista Direito E Justiça: Reflexões Sociojurídicas, v. 23, n. 46, p. 113-128, 2023. Disponível em: <<https://san.uri.br/revistas/index.php/direitoejustica/article/view/92>>. Acesso em: 25 dez. 2024.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2024. São Paulo: **CGI.br**, 2024. Disponível em: <[https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2024\\_principais\\_resultados.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2024_principais_resultados.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2024.

COSTA, J. K. J. da et al. **Desigualdades sociais e o acesso à tecnologia de IA**: um estudo sociocultural. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 11, p. 7446-



7463, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i11.16814.

FLAIN, Valdirene Silveira. **A inclusão digital como direito fundamental passível de viabilizar a participação cidadã.** 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12541>>. Acesso em: 25 dez. 2024.

GOLÇALVES, Victor Hugo Pereira. **Inclusão digital como direito fundamental.** 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GOV.BR. Do Eletrônico ao Digital. Brasília, DF: **Governo Federal**, [2025]. Disponível em: <<https://www.gov.br/governodigital/pt-br/estrategia-de-governanca-digital/do-eletronico-ao-digital>>. Acesso em: 01 jan. 2025.

KARAOGLAN, Luca Sangalo; SANTOS, Fábio S. **Políticas públicas de inclusão digital como garantia fundamental** – A experiência de Salvador/BA. Revista de Desenvolvimento Econômico, v. 3, n. 46, p. 1-17, 2022. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/9265/5254>>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MACHADO, A. M. F.; SANTOS, T. C. M. dos; ARAÚJO, R. F. de. **Inclusão digital e competência informacional no contexto da alfabetização em séries iniciais.** Ci. Inf. Rev., Maceió, v. 1, n. 2, p. 32-41, maio/ago. 2014.

MARTINS, R. X.; PAIVA, V. de F. F. **Era uma vez o Proinfo...** diferenças entre metas e resultados em escolas públicas municipais. Horizontes, v. 35, n. 2, p. 17–26, 2017. DOI: 10.24933/horizontes.v35i2.319. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/319>>. Acesso em: 1 jan. 2025.

MONTINI, Alessandra de Ávila. Desigualdade digital: o papel da IA na redução ou ampliação das diferenças sociais. **Infra News Telecom**, 2024. Disponível em: <<https://www.infranewstelecom.com.br/desigualdade-digital-o-papel-da-ia-na-reducao-ou-ampliacao-das-diferencas-sociais>>. Acesso em: 31 dez. 2024.

RIZZOTTI, Maria Luiza A.; NALESSO, Ana Patrícia P. **Tecnologia, trabalho e informação sob a ótica da desigualdade social:** implicações na política social. Serviço Social & Sociedade, n. 144, p. 91-109, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/6x3tngqQnskfhFMhFqVjrYz/>>. Acesso em: 30 dez. 2024.

SARLET, Ingo W.; SARLET, Gabrielle B S.; BITTAR, Eduardo C B. **Inteligência artificial, proteção de dados pessoais e responsabilidade na era digital.** Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2022. E-book. ISBN 9786555599527.

SOUZA, Maria do Socorro; TAMANINI, Paulo Augusto. **Tecnologias digitais e ensino:** inclusão para além da inserção. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.172-187, mar./dez. 2019.

UNESCO. Assessing internet development in Brazil. Paris: **UNESCO**, [2025]. Disponível em: <[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/20200117094619/Assessing\\_Internet\\_Development\\_in\\_Brazil.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/20200117094619/Assessing_Internet_Development_in_Brazil.pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2025.



## CAPÍTULO 17

### PROTEÇÃO JURÍDICA DAS PESSOAS REFUGIADAS NO BRASIL: EVOLUÇÃO NORMATIVA, GARANTIAS CONSTITUCIONAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.

**Gabryella Malveiras Correa**

Universidade Federal de Jataí - UFJ  
<http://lattes.cnpq.br/0694191295496319>  
[gabryella@unifimes.edu.br](mailto:gabryella@unifimes.edu.br)

**DOI - 10.29327/5845915.1-17**

#### Resumo

O artigo examina a proteção jurídica das pessoas refugiadas no Brasil a partir da articulação entre o Direito Internacional dos Refugiados, o sistema global de direitos humanos, a Constituição Federal de 1988 e a legislação nacional. O problema de pesquisa consiste em identificar de que modo o ordenamento brasileiro estruturou mecanismos de reconhecimento, permanência e acesso a direitos para pessoas em situação de refúgio, bem como em que medida esse desenho normativo responde aos desafios contemporâneos da mobilidade humana forçada. O estudo adota revisão bibliográfica e documental, com base em tratados internacionais, legislação interna, normas administrativas e produção doutrinária especializada. Sustenta-se que a proteção jurídica do refúgio no Brasil resultou de um processo de internalização de compromissos internacionais, consolidado inicialmente pela Lei nº 9.474 de 1997 e recontextualizado pela Lei de Migração de 2017 (Lei nº 13.445/2017), embora a efetividade dessa proteção continue condicionada à capacidade institucional do Estado e ao acesso real a políticas públicas.

**Palavras-Chave:** Refúgio; direitos humanos; dignidade da pessoa humana; migração forçada; Brasil.

#### Introdução

O refugiado ocupa posição própria no campo da proteção internacional da pessoa humana porque responde a situações em que o vínculo entre indivíduo e Estado de origem se rompe de maneira radical. Quando a perseguição, a violência generalizada ou a grave violação de direitos humanos impedem o retorno seguro, a mobilidade deixa de ser compreendida como simples deslocamento territorial e passa a exigir tutela jurídica específica. Nesse contexto, o reconhecimento da condição de refugiado não se resume à autorização de ingresso ou permanência em outro país. Ele envolve proteção contra devolução, acesso a documentação, regularidade migratória e possibilidade concreta de reconstrução da vida sob amparo normativo e institucional.

A experiência brasileira insere-se nesse debate de modo particular. O país aderiu aos instrumentos do regime internacional do refúgio, incorporou a definição ampliada inspirada pela tradição latino-americana e estruturou, com a Lei nº 9.474, de 1997, um sistema interno de



reconhecimento da condição de refugiado. A promulgação da Lei de Migração, em 2017, não substituiu esse regime específico, mas alterou o ambiente jurídico geral da mobilidade humana ao deslocar o foco normativo para uma linguagem orientada por direitos e garantias. A convivência entre essas duas leis exige leitura articulada, sobretudo quando se analisa a proteção de pessoas submetidas a migração forçada, cujas necessidades não se confundem integralmente com aquelas que caracterizam a mobilidade voluntária.

Segundo dados oficiais divulgados em 2025, o Brasil registrou 68.159 novas solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2024 e contabilizou 156.612 pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Conare na última década. Em 2025, os registros apontaram 75.599 novas solicitações, o que confirma a continuidade da pressão sobre o sistema de proteção. O crescimento quantitativo não constitui dado estatístico. Ele interfere na interpretação da efetividade do direito, da capacidade institucional do Estado e da extensão material das garantias asseguradas a solicitantes e refugiados reconhecidos.

É nesse quadro que o presente texto examina a proteção jurídica das pessoas refugiadas no Brasil a partir da articulação entre o direito internacional dos refugiados, os direitos humanos e o direito constitucional brasileiro. O problema que orienta a análise consiste em verificar de que modo o ordenamento jurídico nacional estruturou mecanismos de reconhecimento, permanência e acesso a direitos para pessoas em situação de refúgio e em que medida esse desenho normativo responde aos desafios contemporâneos colocados pelo crescimento dos fluxos forçados.

A hipótese desenvolvida sustenta que o Brasil construiu uma base normativa consistente para a proteção do refúgio, mas a efetividade dessa proteção depende menos da existência formal das leis e mais da forma como procedimento, documentação, políticas públicas e coordenação institucional operam diante da realidade concreta dos deslocamentos forçados.

Para enfrentar esse problema, o texto adota revisão bibliográfica e documental, com exame de tratados internacionais, legislação brasileira, normas administrativas, dados institucionais e produção doutrinária especializada. A análise percorre a formação histórica do regime internacional do refúgio, sua incorporação ao ordenamento jurídico brasileiro, o papel da Lei nº 9.474, de 1997, a incidência dos princípios constitucionais, o procedimento de reconhecimento da condição de refugiado e a evolução recente do sistema em perspectiva quantitativa. O objetivo não é apenas descrever o conteúdo das normas, mas avaliar a distância entre o reconhecimento jurídico do refúgio e a proteção efetivamente oferecida pelo Estado brasileiro no contexto contemporâneo.



## Breve Relato Histórico

A proteção internacional da pessoa humana adquiriu densidade jurídica após a Segunda Guerra Mundial. A comunidade internacional passou a enfrentar de modo sistemático os efeitos da guerra, do deslocamento forçado e da violência estatal sobre indivíduos e grupos vulneráveis. A Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos inauguraram um novo ciclo normativo. Os Estados deixaram de tratar a proteção da pessoa como matéria exclusivamente interna e assumiram compromissos internacionais em direitos humanos. Esse processo não eliminou a soberania estatal, mas condicionou seu exercício a parâmetros mínimos de tutela da dignidade humana e de contenção do arbítrio institucional (Jubilut, 2007).

A internacionalização dos direitos humanos alterou a relação entre Estado, território e indivíduo. A tutela jurídica, antes concentrada no plano doméstico, passou a admitir mecanismos internacionais e a reconhecer que determinadas violações não podem permanecer sob a exclusiva disposição estatal. Esse movimento ampliou o catálogo de direitos e ajustou a proteção de sujeitos expostos a riscos específicos, como minorias, mulheres, crianças, apátridas e pessoas forçadas a deixar seu país de origem. A linguagem jurídica passou a considerar situações concretas de vulnerabilidade, em lugar de operar apenas com abstrações de igualdade formal (Amaral Júnior, 2007).

O deslocamento forçado passou a ocupar posição central na agenda internacional. Milhões de pessoas foram removidas de seus locais de origem por perseguições, conflitos armados, colapsos políticos e rearranjos territoriais do pós-guerra. A Organização das Nações Unidas respondeu com a criação de um órgão especializado. A Assembleia Geral aprovou, em dezembro de 1950, a Resolução 428 V, que instituiu o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. O ACNUR iniciou suas atividades em janeiro de 1951, com a tarefa de prestar proteção internacional e buscar soluções para pessoas refugiadas. O mandato, inicialmente temporário, foi renovado ao longo do tempo, o que evidencia a permanência do deslocamento forçado na ordem internacional (Organização das Nações Unidas, 1950).

A institucionalização da proteção avançou com a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, adotada em Genebra em 28 de julho de 1951 e em vigor desde 22 de abril de 1954. O instrumento definiu o refugiado com base no temor fundado de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a grupo social ou opinião política. Também estabeleceu direitos, deveres e padrões mínimos de tratamento no Estado de acolhida. Sua aplicação limitou-se, inicialmente, a fatos anteriores a 1º de janeiro de 1951, o que refletia a centralidade do contexto europeu do pós-guerra (Organização das Nações Unidas, 1951).

A evolução dos fluxos migratórios forçados expôs os limites dessa moldura. Novas crises



produziram deslocamentos fora do recorte temporal e geográfico da Convenção. A manutenção dessas restrições comprometeu a universalidade da proteção. O Protocolo de 1967 respondeu a esse problema ao dissociar a definição de refugiado do marco histórico de 1951 e permitir sua aplicação a situações posteriores. Embora vinculado à Convenção, o Protocolo constitui instrumento autônomo e ampliou o alcance do regime internacional do refúgio (Organização das Nações Unidas, 1967).

A consistência desse sistema depende do princípio da não devolução. Previsto no artigo 33 da Convenção de 1951, o *non-refoulement* proíbe que o Estado expulse, devolva ou rejeite pessoa refugiada para território em que sua vida ou liberdade estejam ameaçadas. O princípio limita o poder estatal de controle migratório e sustenta a proteção contra remoções incompatíveis com obrigações internacionais. Parte da doutrina reconhece sua elevada densidade normativa e discute sua natureza no plano internacional (Paula, 2008).

A leitura contemporânea do refúgio não se limita ao conceito convencional. A doutrina passou a examinar sua insuficiência diante de deslocamentos provocados por violência generalizada, colapso institucional, conflitos internos prolongados e desastres ambientais. Esse debate exige precisão conceitual. A ampliação do uso da expressão deslocamentos ambientais não autoriza equiparação automática com o conceito jurídico de refugiado. A confusão entre essas categorias compromete a clareza analítica (Guerra, 2016).

Na América Latina, a ampliação da proteção levou à formulação de instrumentos regionais. A Declaração de Cartagena sobre Refugiados, adotada em 1984, recomendou a ampliação da definição para incluir pessoas que fogem de violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos e violações massivas de direitos humanos. Embora não tenha natureza vinculante, influenciou a legislação, a prática administrativa e a interpretação jurídica na região (ACNUR, 2024).

O Processo de Cartagena deu continuidade a essa construção por meio de ciclos de cooperação. Em 2004, os Estados aprovaram a Declaração e o Plano de Ação do México. Em 2014, adotaram o Plano de Ação do Brasil. Em 2024, aprovaram a Declaração e o Plano de Ação do Chile para o período de 2024 a 2034. Essa trajetória indica adaptação progressiva às transformações dos fluxos forçados e às exigências de coordenação entre acolhida, proteção e soluções duradouras (ACNUR, 2024).

O direito dos refugiados não resulta de formulação abstrata. Ele decorre de crises concretas e de deslocamentos em massa que rompem o vínculo entre indivíduo e Estado de origem. A proteção internacional se estruturou nesse contexto e passou a exigir dos Estados não apenas adesão formal a tratados, mas a criação de mecanismos internos capazes de reconhecer a condição de refúgio, impedir a devolução indevida e assegurar condições mínimas de permanência. A partir



desse ponto, torna-se possível examinar a experiência brasileira e a incorporação desse regime no plano interno (Jubilut, 2007).

### **Os Refugiados no Ordenamento Jurídico Brasileiro**

A incorporação do refúgio ao ordenamento jurídico brasileiro não ocorreu de forma imediata nem resultou de um único ato normativo. O processo desenvolveu-se de modo gradual, atravessado por mudanças políticas internas, compromissos internacionais assumidos pelo Estado e pela atuação de organismos religiosos e humanitários. Antes da consolidação de uma política pública estável, esses atores responderam de forma direta à chegada de pessoas deslocadas. A análise desse percurso exige observar o descompasso entre adesão formal a tratados e construção de mecanismos internos de proteção, pois o Brasil aderiu à Convenção de 1951 ainda no século XX, mas demorou a estruturar um sistema nacional que tratasse o refúgio como matéria jurídica autônoma (Jubilut, 2007).

Durante o período autoritário, o país não organizou uma política estatal orientada à acolhida de pessoas refugiadas. O ambiente institucional da ditadura, marcado por perseguições internas, restrição de liberdades públicas e centralidade da lógica de segurança nacional, não favoreceu a formação de um sistema de proteção voltado a estrangeiros. A presença de pessoas deslocadas persistiu, mas a resposta oficial permaneceu limitada. Entidades da sociedade civil e a rede humanitária vinculada à Igreja Católica assumiram parte relevante do acolhimento, sobretudo por meio da Cáritas, cuja atuação se consolidou na assistência material, documental e jurídica prestada aos refugiados (Jubilut, 2007).

A prática institucional anterior à redemocratização evidencia essa assimetria. O Estado brasileiro admitia a presença do ACNUR e, em determinados momentos, cooperava com sua atuação, mas não assumia integralmente a condução da política de refúgio. A literatura registra que a autorização para instalação de escritório do ACNUR no Rio de Janeiro ocorreu em contexto ainda marcado pela reserva geográfica da Convenção de 1951, que limitava o reconhecimento a refugiados provenientes da Europa. A dinâmica dos fluxos forçados na América Latina e em outras regiões pressionou esse arranjo. A administração passou a adotar soluções que contornavam a limitação formal, muitas vezes por meio da concessão de permanência em categorias migratórias distintas daquelas previstas no regime jurídico do refúgio (Jubilut, 2007).

Esse período deixou uma marca institucional duradoura. Antes da criação de um estatuto nacional específico, formou-se no Brasil uma experiência híbrida, na qual organismos internacionais, entidades religiosas e órgãos estatais atuavam de forma parcialmente improvisada. As Cáritas Arquidiocesanas de São Paulo e do Rio de Janeiro ocuparam posição central nesse



arranjo ao acolher pessoas vindas do Cone Sul, do Sudeste Asiático e de outras regiões afetadas por perseguição política ou conflito. O atendimento incluía orientação jurídica, apoio para moradia, acesso à alimentação, encaminhamento a serviços e, em alguns casos, iniciativas de inserção econômica, ainda que limitadas. A literatura registra que essa rede sustentou, na prática, um regime de proteção sem estrutura normativa nacional consolidada (Guerra, 2016).

A transição democrática alterou esse cenário. A abertura política e a promulgação da Constituição de 1988 reposicionaram os direitos humanos no sistema jurídico brasileiro e ampliaram o espaço para um novo tratamento do estrangeiro. A prevalência dos direitos humanos nas relações internacionais, a dignidade da pessoa humana como fundamento da República e a ampliação do catálogo de direitos influenciaram a leitura do refúgio. O tema deixou de aparecer apenas como questão administrativa ou diplomática e passou a ser interpretado à luz de compromissos constitucionais de proteção (Alarcón, 2016).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, o fluxo de pessoas provenientes de contextos de guerra civil e violência política expôs a insuficiência do modelo anterior. A chegada de nacionais angolanos evidenciou a inadequação da reserva geográfica e pressionou o Brasil a adotar interpretação mais compatível com a realidade latino-americana. A resposta aproximou-se das diretrizes da Declaração de Cartagena, ao admitir tratamento mais flexível para situações que não se enquadravam na moldura original da Convenção de 1951. Esse movimento antecipou a inflexão normativa que seria consolidada pela legislação interna posterior (Andrade; Marcolini, 2002).

A promulgação da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, alterou esse quadro. O legislador definiu mecanismos de implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, disciplinou o procedimento de reconhecimento da condição de refugiado e instituiu o Comitê Nacional para os Refugiados, o CONARE, como órgão competente para analisar pedidos em primeira instância. O artigo 1º da lei incorporou os elementos da definição convencional e incluiu a hipótese de grave e generalizada violação de direitos humanos, aproximando o texto da tradição regional inaugurada por Cartagena. O Brasil passou a contar com base normativa própria para reconhecer o refúgio como instituto jurídico com procedimento, critérios e efeitos definidos (Brasil, 1997).

O efeito da lei ultrapassou sua dimensão formal. Ela organizou, no interior da administração pública, um campo decisório específico para o tema. O refúgio deixou de depender exclusivamente de soluções negociadas entre organismos internacionais e autoridades estatais e passou a integrar o ordenamento jurídico interno com maior definição normativa. O Ministério da Justiça indica que a Lei nº 9.474, de 1997, permanece como núcleo regulatório do reconhecimento, da cessação e da perda da condição de refugiado, além de disciplinar direitos e deveres de



solicitantes e refugiados (BRASIL, s.d.).

A análise do ordenamento jurídico brasileiro exige, contudo, evitar uma narrativa linear. A criação da lei de 1997 não eliminou os problemas de implementação nem resolveu as tensões entre proteção internacional, política migratória e capacidade administrativa do Estado. O reconhecimento jurídico do refúgio viabilizou documentação, permanência regular e acesso a direitos. Ainda assim, a experiência concreta das pessoas refugiadas continuou condicionada por desigualdades territoriais, dificuldades de inserção socioeconômica, desconhecimento institucional e variações nas prioridades estatais. O direito estruturou a resposta. Sua efetividade passou a depender da atuação cotidiana do aparato estatal (Godoy; Jubilut, 2017).

Essa leitura torna-se ainda mais necessária após a Lei de Migração de 2017, que reorganizou o regime jurídico da mobilidade humana no Brasil sem revogar a disciplina específica do refúgio. O sistema passou a operar em dois planos. A Lei nº 9.474, de 1997, continua a regular o estatuto jurídico das pessoas refugiadas e o procedimento de reconhecimento. A Lei nº 13.445, de 2017, redefiniu o tratamento do migrante sob uma perspectiva orientada por direitos humanos e influenciou o ambiente institucional em que o refúgio se insere. Essa articulação exige leitura cuidadosa, pois o refúgio mantém especificidade própria, mas se relaciona com o debate mais amplo sobre mobilidade, documentação e acesso a direitos (BRASIL, s.d.).

O ordenamento jurídico brasileiro sobre refúgio resulta de um processo acumulativo. Ele combina compromissos internacionais, atuação prévia da sociedade civil, redemocratização constitucional e construção administrativa posterior. O país passou de uma postura marcada por restrições formais e dependência de mediações humanitárias para um modelo legal mais definido, com critérios próprios e órgão especializado. Esse deslocamento é verificável. Sua avaliação depende da forma como o Estado transforma reconhecimento jurídico em proteção concreta para pessoas que chegam ao território nacional em situação de perseguição, guerra ou grave violação de Direitos Humanos (Jubilut, 2007).

### **A Criação da Lei Nº 9.474 de 1997 e a Consolidação do Brasil como Estado Acolhedor de Refugiados**

A institucionalização do refúgio no Brasil assumiu forma definida com a promulgação da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Até então, a proteção jurídica das pessoas refugiadas resultava da combinação entre compromissos internacionais, atuação administrativa pouco sistematizada e intervenção de organismos internacionais e entidades da sociedade civil. A lei alterou esse arranjo ao conferir base normativa própria ao instituto do refúgio no direito interno e ao estabelecer critérios, procedimentos e efeitos jurídicos para o reconhecimento dessa condição. O Estado



deixou de operar com soluções fragmentadas e passou a dispor de disciplina legal específica (Jubilut, 2007).

A formulação da lei decorreu de um processo político e institucional que articulou o governo brasileiro com o ACNUR. Esse processo buscou compatibilizar o ordenamento nacional com a Convenção de 1951, com o Protocolo de 1967 e com os parâmetros constitucionais introduzidos em 1988. A tramitação legislativa indicou que o tema ultrapassava o campo administrativo ou diplomático, pois envolvia direitos humanos, relações internacionais e conformidade constitucional. A legislação de 1997 expressou, assim, uma mudança na forma pela qual o Estado passou a compreender a presença de pessoas deslocadas por perseguição e violência em seu território (Jubilut, 2007).

O conteúdo da Lei nº 9.474, de 1997, evidencia esse deslocamento. O artigo 1º adotou a definição de refugiado baseada no temor fundado de perseguição por raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. O legislador não se limitou a reproduzir a matriz convencional. Incluiu a hipótese de grave e generalizada violação de direitos humanos e aproximou o direito brasileiro da tradição latino-americana influenciada pela Declaração de Cartagena. A lei ampliou a capacidade de resposta do sistema diante de situações que não se enquadravam na leitura clássica da perseguição individualizada (Brasil, 1997; Jubilut, 2007).

A criação do Comitê Nacional para os Refugiados, o CONARE, estruturou a dimensão institucional do regime. A lei vinculou o comitê ao Ministério da Justiça e atribuiu a ele a análise dos pedidos de reconhecimento da condição de refugiado, além de competências normativas e administrativas. A composição do órgão incluiu representantes governamentais, participação da sociedade civil e interlocução com o ACNUR. Esse desenho instituiu uma instância especializada e conferiu estabilidade ao processo decisório, que deixou de depender de arranjos informais ou exclusivamente diplomáticos (Brasil, 1997).

A doutrina que examinou a lei em seus primeiros anos destacou essa dupla dimensão. A norma deu execução interna aos compromissos internacionais e incorporou uma leitura ampliada da proteção em sintonia com a experiência regional. Parte da literatura qualificou a legislação brasileira como referência no campo do refúgio, sobretudo pela inclusão da grave e generalizada violação de direitos humanos e pela estrutura conferida ao CONARE. Essa leitura, porém, exige revisão à luz das condições concretas de implementação, pois o desenho normativo não garante, por si, proteção efetiva (Hübner; Silva, 2016).

A força jurídica da Lei nº 9.474, de 1997, decorre de sua consonância com a Constituição de 1988. A proteção da pessoa refugiada articula-se com a dignidade da pessoa humana, com a prevalência dos direitos humanos nas relações internacionais e com a vedação de discriminação. O



reconhecimento do refúgio não se limita à autorização de permanência. Ele impõe ao Estado o dever de impedir a devolução indevida, assegurar documentação e viabilizar o acesso a direitos compatíveis com a condição reconhecida (Alarcón, 2016).

A criação da lei não resolveu os problemas do sistema. Ela instituiu um campo jurídico e administrativo próprio para o refúgio. A partir dela, o Estado passou a dispor de base legal para reconhecer pedidos, disciplinar direitos e deveres, estabelecer hipóteses de cessação e perda da condição de refugiado e impedir medidas incompatíveis com o princípio da não devolução. Persistiram entraves burocráticos, assimetrias regionais, dificuldades de integração social e variações interpretativas. A lei estruturou o sistema. Sua efetividade depende da prática institucional e da capacidade estatal de execução (Godoy; Jubilut, 2017).

A análise contemporânea exige considerar a Lei nº 13.445, de 2017, que reorganizou o regime jurídico da mobilidade humana no Brasil. Essa lei revogou o Estatuto do Estrangeiro de 1980 e substituiu uma lógica centrada na segurança nacional por um regime orientado por direitos e garantias. O artigo 3º explicita princípios como universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, o que reforça uma leitura integrada da proteção de migrantes, refugiados e apátridas. A Lei nº 9.474, de 1997, permanece como norma específica do refúgio, enquanto a Lei de Migração atua como marco geral da política migratória (Brasil, 2017a).

A relação entre essas normas requer distinção. A Lei nº 9.474 disciplina a definição jurídica de refugiado, o procedimento de reconhecimento e os efeitos dessa condição. A Lei nº 13.445 regula a entrada, a permanência e os direitos dos migrantes em sentido amplo. Ambas compartilham uma linguagem orientada à proteção da pessoa e afastam a ideia do estrangeiro como ameaça. Esse enquadramento redefine o contexto institucional do refúgio e condiciona a atuação estatal no controle migratório (Brasil, 2017b).

Os desdobramentos recentes reforçam essa articulação. Em 2025, o Decreto nº 12.657 instituiu a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia e previu coordenação federativa, participação social e elaboração de plano nacional. A medida não substitui a lei do refúgio nem altera sua posição no sistema, mas integra a pauta migratória e a pauta do refúgio no âmbito da política pública federal. Esse arranjo depende de escolhas normativas, capacidade administrativa e execução contínua, que podem variar conforme o contexto político (Brasil, 2025).

A Lei nº 9.474, de 1997, permanece como marco do regime brasileiro de refúgio. Seu texto mantém relevância pela incorporação da grave e generalizada violação de direitos humanos e pela criação do CONARE. O problema atual não reside na ausência de base legal. Ele consiste em verificar se essa base, articulada com a Lei de Migração e com a política pública recente, assegura acesso efetivo à documentação, à permanência regular e aos direitos necessários à reconstrução da



vida de pessoas que chegam ao país em situação de perseguição, guerra ou ruptura institucional (Brasil, 1997; Brasil, 2017; Brasil, 2025).

### **Direitos Humanos e Princípios Constitucionais Norteadores**

A proteção jurídica das pessoas refugiadas no Brasil não se explica apenas pela existência de tratados internacionais ou de legislação infraconstitucional específica. Seu fundamento mais amplo está na própria ordem constitucional de 1988, que reposicionou a dignidade da pessoa humana, a igualdade e a prevalência dos direitos humanos no centro do sistema jurídico brasileiro. A Constituição não trata o estrangeiro como figura externa ao universo de tutela jurídica do Estado. Ao contrário, reconhece a incidência de garantias fundamentais que alcançam também pessoas não nacionais submetidas à jurisdição brasileira, o que produz efeitos diretos sobre o regime do refúgio e sobre a interpretação da Lei nº 9.474, de 1997. (Brasil, 1988)

A dignidade da pessoa humana, prevista no artigo 1º, inciso III, da Constituição, fornece um dos principais eixos de leitura da proteção de refugiados. O deslocamento forçado rompe vínculos de pertencimento, expõe o indivíduo à perda de segurança material e jurídica e frequentemente o coloca em situação de extrema vulnerabilidade. Nesse contexto, a dignidade não opera como fórmula abstrata. Ela impõe ao Estado o dever de reconhecer a pessoa refugiada como sujeito de direitos, vedando tratamentos degradantes, respostas discriminatórias e políticas de exclusão incompatíveis com a ordem constitucional. A doutrina aponta que a dignidade exige condições mínimas de existência e impede que o direito normalize situações de rebaixamento moral e social impostas pela perseguição, pela guerra ou pela ruptura institucional vivida no país de origem. (Alarcón, 2016)

Essa chave de leitura afasta interpretações segundo as quais o acolhimento do refugiado dependeria apenas de conveniência administrativa ou de liberalidade estatal. Quando o ordenamento brasileiro reconhece a condição de refugiado, ele não apenas autoriza permanência territorial. Ele admite que a pessoa não pode ser tratada como mero objeto de gestão migratória. A proteção constitucional exige documentação, acesso a procedimentos regulares, possibilidade de defesa e abertura para fruição de direitos civis, sociais e econômicos compatíveis com a vida em liberdade. Nessa perspectiva, o refúgio não constitui exceção humanitária apartada do sistema constitucional, mas uma de suas expressões concretas no campo da mobilidade humana forçada. (Brasil, 1988; Alarcón, 2016)

A igualdade ocupa papel semelhante. O artigo 5º da Constituição afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade de direitos como vida, liberdade, igualdade, segurança e



propriedade. Esse comando deve ser lido em conjunto com a vedação de discriminações fundada na ordem constitucional e com o princípio da não discriminação consolidado no plano internacional dos direitos humanos. Para a pessoa refugiada, isso significa que origem nacional, pertencimento étnico, religião, idioma ou condição migratória não podem funcionar como justificativa legítima para exclusão arbitrária do acesso a direitos ou para restrição desproporcional de garantias já reconhecidas pelo ordenamento. (Brasil, 1988; Organização das Nações Unidas, 1948)

A não discriminação adquire relevo particular quando se examinam as barreiras concretas enfrentadas por pessoas refugiadas no cotidiano institucional. O acesso ao trabalho, à escola, aos serviços de saúde, à moradia e à documentação muitas vezes é atravessado por preconceitos de raça, nacionalidade, religião, gênero e idioma, que não aparecem apenas como desvios sociais, mas como obstáculos reais à eficácia dos direitos reconhecidos em lei. A literatura observa que a proibição de discriminar não se limita a impedir atos expressos de exclusão. Ela também exige que o Estado organize práticas administrativas compatíveis com a diversidade de trajetórias e com a situação específica de vulnerabilidade vivida por quem busca proteção internacional. (Friedrich; Benedetti, 2015)

A prevalência dos direitos humanos nas relações internacionais, prevista no artigo 4º, inciso II, da Constituição, completa esse quadro. O dispositivo não tem função apenas declaratória. Ele orienta a postura do Estado brasileiro diante de compromissos assumidos no plano internacional e reforça a necessidade de interpretar o regime do refúgio em consonância com a Convenção de 1951, com o Protocolo de 1967, com a Declaração de Cartagena e com os demais instrumentos de proteção da pessoa humana. Isso significa que o tratamento jurídico do refugiado não pode ser dissociado da obrigação estatal de evitar devoluções indevidas, garantir procedimento justo e assegurar proteção compatível com o risco de perseguição ou de grave violação de direitos humanos no país de origem. (Brasil, 1988; Organização das Nações Unidas, 1951)

A conjugação desses princípios mostra que a proteção constitucional da pessoa refugiada não se esgota em cláusulas genéricas. Ela informa a produção legislativa, condiciona a atuação administrativa e orienta a interpretação judicial. A Lei nº 9.474, de 1997, deve ser lida à luz desse arranjo, assim como a Lei de Migração de 2017 e a política migratória mais recente. O refúgio, nesse sentido, situa-se no ponto de encontro entre a Constituição, o direito internacional e a prática institucional do Estado brasileiro. É nessa interseção que se define o alcance real da proteção prometida pelo ordenamento. (Brasil, 1997; Brasil, 2017)



## Procedimento para Reconhecimento da Condição de Refugiado No Brasil

A proteção jurídica das pessoas refugiadas no Brasil não decorre apenas de tratados internacionais ou de legislação infraconstitucional. Ela se ancora na Constituição de 1988, que reposicionou a dignidade da pessoa humana, a igualdade e a prevalência dos direitos humanos no sistema jurídico. A Constituição não trata o estrangeiro como figura externa à tutela estatal. Reconhece a incidência de garantias fundamentais também sobre pessoas não nacionais submetidas à jurisdição brasileira, o que produz efeitos diretos sobre o regime do refúgio e sobre a interpretação da Lei n° 9.474, de 1997 (Brasil, 1988).

A dignidade da pessoa humana, prevista no artigo 1º, inciso III, orienta a leitura da proteção de refugiados. O deslocamento forçado rompe vínculos de pertencimento, expõe o indivíduo à perda de segurança material e jurídica e o coloca em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, a dignidade impõe ao Estado o dever de reconhecer a pessoa refugiada como sujeito de direitos. Veda tratamentos degradantes, práticas discriminatórias e políticas de exclusão incompatíveis com a ordem constitucional. A doutrina sustenta que a dignidade exige condições mínimas de existência e impede que o direito legitime situações de rebaixamento moral e social decorrentes de perseguição, guerra ou ruptura institucional (Alarcón, 2016).

Essa leitura afasta a ideia de que o acolhimento do refugiado depende de conveniência administrativa. Quando o ordenamento reconhece a condição de refugiado, ele não apenas autoriza a permanência territorial. Reconhece que a pessoa não pode ser tratada como objeto de gestão migratória. A proteção constitucional exige documentação, acesso a procedimentos regulares, possibilidade de defesa e acesso a direitos civis, sociais e econômicos compatíveis com a vida em liberdade. O refúgio integra o sistema constitucional no campo da mobilidade humana forçada (Brasil, 1988; Alarcón, 2016).

A igualdade desempenha função semelhante. O artigo 5º estabelece que todos são iguais perante a lei e assegura a brasileiros e estrangeiros residentes a inviolabilidade de direitos como vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade. Esse comando se articula com a vedação de discriminação no plano constitucional e com o princípio da não discriminação no direito internacional. Para a pessoa refugiada, isso significa que origem nacional, pertencimento étnico, religião, idioma ou condição migratória não justificam exclusão arbitrária nem restrições desproporcionais ao acesso a direitos (Brasil, 1988; Organização das Nações Unidas, 1948).

A não discriminação assume relevância quando se examinam as barreiras enfrentadas no cotidiano institucional. O acesso ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia e à documentação frequentemente encontra obstáculos associados a preconceitos de raça, nacionalidade, religião, gênero e idioma. Esses fatores não se limitam a desvios sociais. Eles afetam a eficácia dos direitos



reconhecidos em lei. A literatura indica que a proibição de discriminar exige não apenas a vedação de atos explícitos de exclusão, mas também a organização de práticas administrativas compatíveis com a diversidade de trajetórias e com a situação de vulnerabilidade das pessoas refugiadas (Friedrich; Benedetti, 2015).

A prevalência dos direitos humanos nas relações internacionais, prevista no artigo 4º, inciso II, completa esse quadro. O dispositivo orienta a atuação do Estado brasileiro diante de compromissos internacionais e exige a interpretação do regime do refúgio em consonância com a Convenção de 1951, com o Protocolo de 1967, com a Declaração de Cartagena e com outros instrumentos de proteção. Esse parâmetro impõe ao Estado o dever de evitar devoluções indevidas, garantir procedimentos justos e assegurar proteção compatível com o risco de perseguição ou de grave violação de direitos humanos no país de origem (Brasil, 1988; Organização das Nações Unidas, 1951).

A conjugação desses princípios produz efeitos normativos concretos. Ela orienta a produção legislativa, condiciona a atuação administrativa e guia a interpretação judicial. A Lei nº 9.474, de 1997, deve ser interpretada à luz desse arranjo, assim como a Lei de Migração de 2017 e a política migratória subsequente. O refúgio situa-se na interseção entre Constituição, direito internacional e prática institucional. Nessa articulação se define o alcance da proteção assegurada pelo ordenamento jurídico brasileiro (Brasil, 1997; Brasil, 2017).

### **Sistema de Refúgio em Números**

A análise quantitativa do refúgio no Brasil mudou de escala na última década. O país passou a receber fluxos mais intensos, com maior diversidade de nacionalidades e concentração de pedidos em determinadas regiões. Esse crescimento incorporou os dados estatísticos ao próprio problema jurídico, pois a capacidade de decidir, documentar e integrar pessoas refugiadas depende do volume de solicitações e do ritmo de resposta institucional (Brasil, 2025).

Os números de 2024 expressam essa mudança. O relatório Refúgio em Números 2025 indica que o Brasil recebeu 68.159 novas solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, aumento de 16,3 por cento em relação ao ano anterior. As pessoas solicitantes eram originárias de 130 países. Esse dado revela crescimento quantitativo e maior dispersão geográfica das crises que repercutem no sistema brasileiro. As principais nacionalidades foram a venezuelana, com 27.150 pedidos, a cubana, com 22.288, e a angolana, com 3.421, além de grupos da Índia e do Vietnã (Brasil, 2025; Laboissière, 2025).

A série histórica confirma essa tendência. Entre 2015 e 2024, mais de 454 mil pessoas de



175 nacionalidades solicitaram proteção no Brasil. O tema deixou de ocupar posição periférica e passou a integrar a agenda administrativa de forma contínua. O sistema opera sob demanda elevada. Isso exige análise sobre estrutura institucional, capacidade decisória e acesso a direitos durante a tramitação dos pedidos (Brasil, 2025).

O número de reconhecimentos também redefine o quadro. Em 2024, o Conare reconheceu 13.632 pessoas como refugiadas. Ao final do ano, o país acumulava 156.612 reconhecimentos na última década. A Venezuela concentrou 93,1 por cento das decisões em 2024, seguida por Afeganistão, Colômbia e Síria. A dinâmica regional continua a moldar o perfil do refúgio no Brasil, embora outros contextos também influenciem as decisões recentes (Brasil, 2025; ACNUR, 2025). A distribuição territorial dos pedidos evidencia desafios operacionais. Em 2024, 44,4 por cento das solicitações foram registradas na Região Norte, o que reflete o peso das fronteiras terrestres. O estado de São Paulo concentrou 36,1 por cento das solicitações, enquanto Roraima respondeu por 35,6 por cento e o Amazonas por 5,1 por cento. A pressão não se limita às áreas de fronteira. Grandes centros urbanos mantêm papel central na recepção, na tramitação administrativa e na busca por inserção social e econômica (Barra, 2025).

A composição por sexo indica outro aspecto do fenômeno. Em 2024, homens representaram 55,9 por cento das pessoas reconhecidas como refugiadas, e mulheres corresponderam a 43,9 por cento. Em 2025, dados do OBMigra e do Conare apontam 75.599 solicitações, com cerca de 56 por cento de requerentes do sexo masculino e 44 por cento do sexo feminino, além de registros sem especificação. Esses dados exigem leitura cautelosa. O sexo declarado não substitui análises sobre idade, composição familiar, raça, rotas de deslocamento ou violência de gênero, fatores que influenciam a experiência do refúgio (Almeida, 2026).

Os dados de 2025 indicam continuidade do crescimento. Foram registradas 75.599 solicitações, aumento aproximado de 11 por cento em relação a 2024. No mesmo período, o sistema produziu 50.568 decisões. Desse total, 8.946 resultaram em reconhecimento, 25.538 em extinções, 15.626 em arquivamentos e 218 em não reconhecimento. A análise não pode se limitar ao número de novos pedidos ou deferimentos. A gestão do estoque processual e as formas de encerramento dos casos também afetam a proteção e a percepção sobre a capacidade estatal (Almeida, 2026).

Esse quadro produz efeitos diretos na interpretação do direito do refúgio. O debate não se restringe à existência de normas protetivas ou à adesão a tratados. A questão envolve a capacidade do Estado de processar pedidos em tempo razoável, evitar acúmulo, assegurar documentação e articular políticas públicas. A resposta jurídica precisa considerar o impacto desses números sobre a efetividade da proteção e sobre a legitimidade institucional do sistema (Brasil, 2025; ACNUR,



2025).

A descrição do Brasil como país de acolhida exige cautela analítica. Os dados indicam participação relevante na recepção e no reconhecimento de pessoas refugiadas, sobretudo no contexto sul-americano e em relação à Venezuela. O volume de solicitações, a concentração territorial dos fluxos e as dificuldades de coordenação interfederativa impõem limites a essa caracterização. O sistema se expandiu. Resta verificar se essa expansão corresponde a uma capacidade institucional compatível com as exigências jurídicas e com as condições concretas de proteção (Brasil, 2025; ACNUR, 2025).

## Conclusão

A trajetória da proteção jurídica das pessoas refugiadas no Brasil resulta de um processo de internalização de compromissos internacionais, articulado com a redemocratização constitucional e com a criação de mecanismos administrativos próprios. A Convenção de 1951, o Protocolo de 1967, a influência da Declaração de Cartagena e a Constituição de 1988 formaram a base normativa do regime interno. A Lei nº 9.474, de 1997, deu forma a esse arranjo ao incorporar a hipótese de grave e generalizada violação de direitos humanos, instituir o CONARE e disciplinar o reconhecimento da condição de refugiado no plano interno.

A existência desse marco legal não resolve, por si, a proteção. O refúgio não se realiza apenas pela previsão do direito de permanecer no território. Ele exige procedimento acessível, documentação eficaz, decisão administrativa em tempo razoável, respeito à proibição de devolução e acesso a trabalho, educação, saúde, assistência social e reunificação familiar. A dignidade da pessoa humana, a igualdade, a não discriminação e a prevalência dos direitos humanos operam como critérios jurídicos que condicionam a atuação estatal diante de pessoas expostas à perseguição, à violência ou à ruptura institucional em seus países de origem.

O desenvolvimento posterior do sistema evidencia avanços e limites. A Lei de Migração de 2017 alterou o regime jurídico da mobilidade humana ao substituir o paradigma do Estatuto do Estrangeiro por uma abordagem orientada por direitos. A Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, instituída em 2025, reforçou a necessidade de coordenação federativa e planejamento. Essas mudanças não afastaram a centralidade da Lei nº 9.474, de 1997, mas exigem leitura integrada entre o refúgio, o regime migratório e os instrumentos recentes de governança. O sistema tornou-se mais complexo e mais exigente do ponto de vista administrativo.

Os dados recentes afastam interpretações simplificadas. O Brasil registrou 68.159 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2024 e 75.599 em 2025. Em 2024,



13.632 pessoas obtiveram reconhecimento, e o país acumulou 156.612 reconhecimentos na última década. O tema passou a ocupar posição estável na agenda jurídica e administrativa. A questão deixou de ser apenas normativa. Ela envolve a capacidade do Estado de responder ao volume de pedidos, à diversidade de nacionalidades e às demandas sociais associadas à permanência dessas pessoas no território.

A experiência brasileira não sustenta leitura celebratória nem diagnóstico de insuficiência total. O ordenamento jurídico instituiu mecanismos que reconhecem a especificidade do refúgio e limitam o exercício arbitrário do poder estatal em matéria migratória. A legislação, a jurisprudência e a prática administrativa indicam a existência de base normativa de proteção. O ponto central está na distância entre reconhecimento formal e efetividade. Nessa distância surgem os principais desafios, sobretudo quando pessoas refugiadas enfrentam barreiras linguísticas, demora procedimental, precariedade socioeconômica, discriminação e acesso desigual a políticas públicas.

O Brasil consolidou um regime jurídico de refúgio que combina compromissos internacionais, princípios constitucionais e legislação infraconstitucional. Esse regime mantém consistência normativa. Sua legitimidade depende da capacidade estatal de converter previsão legal em proteção concreta para pessoas marcadas por perseguição, conflito e deslocamento forçado. O exame do refúgio no país exige deslocar o foco de descrições gerais sobre acolhimento para a análise de como normas, instituições e políticas públicas operam diante do crescimento contínuo da mobilidade humana forçada e da necessidade de assegurar direitos em condições materiais efetivas.

### Referências Bibliográficas

ACNUR. 40 anos da Declaração de Cartagena sobre Refugiados. **ACNUR Brasil**, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/cartagena-40>. Acesso em: 08 fev. 2026.

ACNUR. Convenção de 1951. **ACNUR Brasil**, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/convencao-de-1951>. Acesso em: 08 fev. 2026.

ACNUR. **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951**. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 08 fev. 2026.

ACNUR. **Declaração e Plano de Ação do Chile 2024–2034**. Disponível em: [https://www.acnur.org/sites/default/files/2024-12/Declaracao\\_e\\_plano\\_de\\_acao\\_do\\_Chile\\_POR.pdf](https://www.acnur.org/sites/default/files/2024-12/Declaracao_e_plano_de_acao_do_Chile_POR.pdf). Acesso em: 08 fev. 2026.

ACNUR. **Estatuto do ACNUR**. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Estatuto\\_ACNUR.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Estatuto_ACNUR.pdf). Acesso em: 08 fev. 2026.



ACNUR. **Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 08 fev. 2026.

ALARCÓN, Pietro. Direitos dos refugiados: uma leitura com fundamento nos princípios constitucionais. **Ius Gentium**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 219–241, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.grupouninter.com.br/iusgentium/index.php/iusgentium/article/view/239/186>. Acesso em: 10 fev. 2026.

ALMEIDA, Amanda. Brasil recebeu quase 76 mil solicitações de refúgio em 2025. **Scalabrinianas**, 25 fev. 2026. Disponível em: <https://scalabrinianas.org/brasil-recebeu-quase-76-mil-solicitacoes-de-refugio-em-2025/>. Acesso em: 08 fev. 2026.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Brasil bate recorde de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado**. 14 jun. 2025. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/notas-informativas/brasil-bate-recorde-de-solicitaes-de-reconhecimento-da-condio-de>. Acesso em: 08 fev. 2026.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Memórias de Cartagena+40: 40 anos da Declaração de Cartagena sobre Refugiados**. [S.l.]: ACNUR, 2024. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Memorias-de-Cartagena40 PORTADA.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Memorias-de-Cartagena40_PORTADA.pdf). Acesso em: 08 fev. 2026.

AMARAL JÚNIOR, Alberto do. Apresentação. In: JUBILUT, Lílana Lyra. **O Direito Internacional dos Refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007.

ANDRADE, José H. Fischel; MARCOLINI, Adriana. **Brazil's refugee act: model refugee law for Latin America**. *Forced Migration Review*, n. 12, p. 37–38, 2002.

BARRA, Helena. MJSP: Brasil registra mais de 68 mil solicitações de refugiados em 2024. **CNN Brasil**, São Paulo, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/mjsp-brasil-registra-mais-de-68-mil-solicitacoes-de-refugiados-em-2024/>. Acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.474**, de 22 de julho de 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm). Acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.657**, de 7 de outubro de 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2025/decreto/D12657.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2025/decreto/D12657.htm). Acesso em: 08 fev. 2026.



BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em números e publicações.** Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes>. Acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL. Polícia Federal. **Registro de imigrante reconhecido como refugiado pelo CONARE.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/imigracao/registrar-se-como-estrangeiro-no-brasil/registro-de-imigrante-reconhecido-como-refugiado-pelo-comite-nacional-para-os-refugiados-conare>. Acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Nova lei regula situação de estrangeiros no país.** 28 nov. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/nova-lei-regula-situacao-de-estrangeiros-no-pais>. Acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Extradicação n. 1170/República Argentina. Rel. Min. Ellen Gracie. Julgamento em 18 mar. 2010.

DECLARAÇÃO de Cartagena. 22 nov. 1984. Disponível em: [http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Declaracao\\_de\\_Cartagena](http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena). Acesso em: 10 fev. 2026.

GUERRA, Sidney. O instituto jurídico do refúgio à luz dos direitos humanos. **Ius Gentium**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 4–21, 2016.

JUBILUT, Liliana Lyra; GODOY, Gabriel Gualano de (org.). **Refúgio no Brasil: comentários à Lei 9.474/97.** São Paulo: Quartier Latin/ACNUR, 2017.

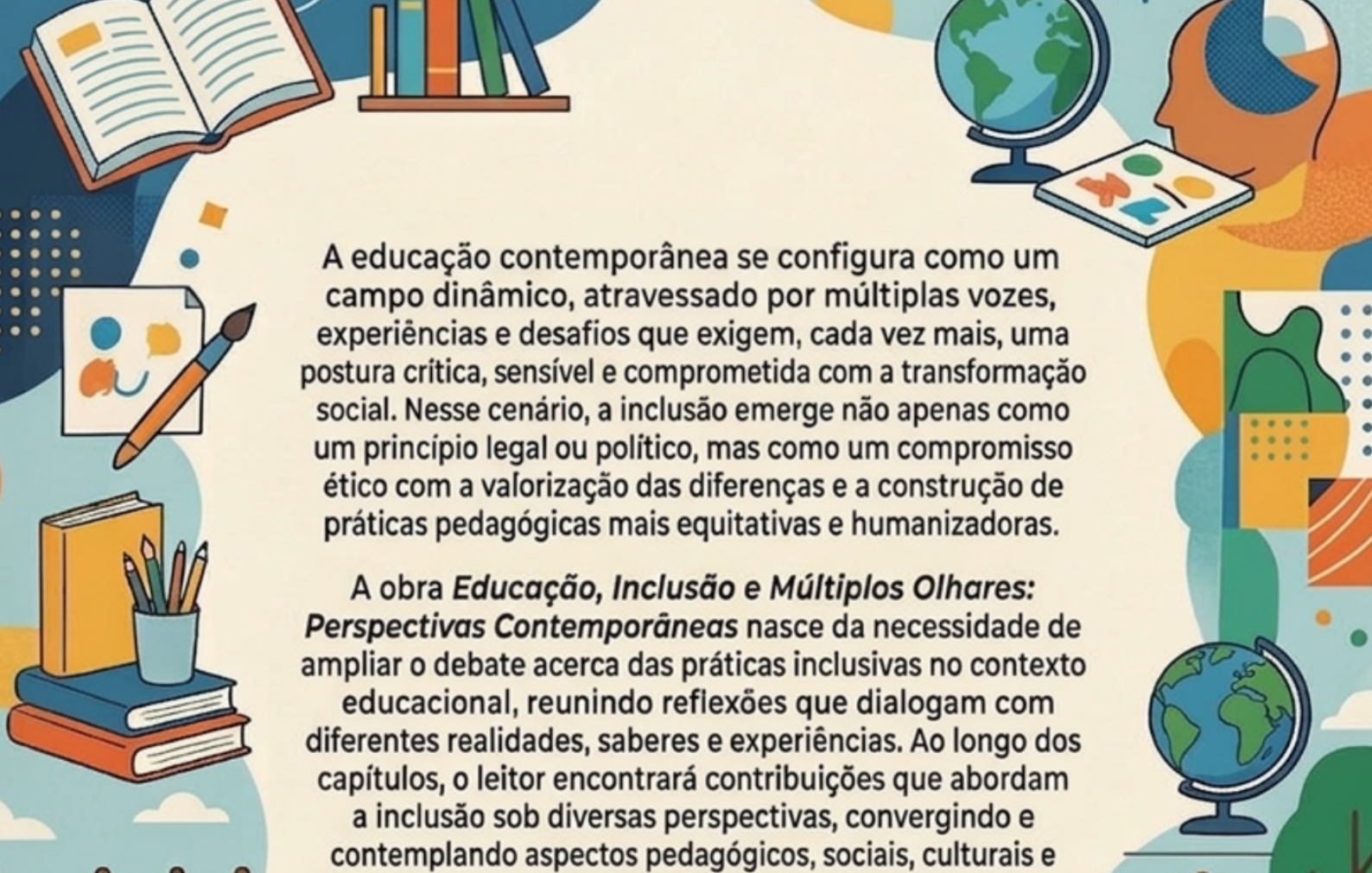
LABOISSIÈRE, Paula. **Brasil registra mais de 68 mil pedidos de refúgio em 2024.** Agência Brasil, Brasília, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-06/brasil-registra-mais-de-68-mil-pedidos-de-refugio-em-2024>. Acesso em: 08 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.** Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Estatuto do ACNUR.** 1950. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Estatuto\\_ACNUR.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Estatuto_ACNUR.pdf). Acesso em: 08 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados.** 1967. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo\\_de\\_1967\\_Relativo\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 08 fev. 2026





A educação contemporânea se configura como um campo dinâmico, atravessado por múltiplas vozes, experiências e desafios que exigem, cada vez mais, uma postura crítica, sensível e comprometida com a transformação social. Nesse cenário, a inclusão emerge não apenas como um princípio legal ou político, mas como um compromisso ético com a valorização das diferenças e a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e humanizadoras.

A obra *Educação, Inclusão e Múltiplos Olhares: Perspectivas Contemporâneas* nasce da necessidade de ampliar o debate acerca das práticas inclusivas no contexto educacional, reunindo reflexões que dialogam com diferentes realidades, saberes e experiências. Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará contribuições que abordam a inclusão sob diversas perspectivas, convergindo e contemplando aspectos pedagógicos, sociais, culturais e afetivos que permeiam o cotidiano escolar.

