

Diversidade e Inclusão:

Avanços, Pesquisas e Práticas
Transformadoras

LILIANE PEREIRA DE SOUZA
ORGANIZADORA



**DIVERSIDADE E INCLUSÃO: AVANÇOS, PESQUISAS
E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS**



Liliane Pereira de Souza
(Organizadora)

**DIVERSIDADE E INCLUSÃO: AVANÇOS, PESQUISAS
E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS**

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2024

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero

Capa: Juliana Pinheiro de Souza

Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Prof. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Prof. Dra. Care Cristiane Hammes
Prof. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Prof. Dra. Dayse Marinho Martins
Prof. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Prof. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Lioila Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Prof. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Prof. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Morais
Prof. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vítor Teodoro
Prof. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Prof. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Prof. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Prof. Dra. Roberta Oliveira Lima
Prof. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Prof. Dra. Susana Copertari
Prof. Dra. Susana Schneid Scherer
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

D648

1.ed. Diversidade e inclusão [livro eletrônico] : avanços, pesquisas e práticas transformadoras / organização Liliane Pereira de Souza.
– 1.ed. – Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2024. 262 p.; PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-274-4

DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4)

1. Diversidade – Aspectos sociais. 2. Inclusão social.
3. Sociedade. I. Souza, Liliane Pereira.

11-2024/83

CDD 300

Índice para catálogo sistemático:

1. Diversidade e inclusão : Sociologia 300

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária - CRB-1/3129

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Esta obra representa um marco essencial nos campos da educação e da inclusão, destacando a relevância das pesquisas voltadas para a compreensão e promoção da diversidade em ambientes educacionais e sociais. Em um contexto global em constante transformação, onde a valorização das diferenças se torna uma necessidade, essas pesquisas oferecem contribuições fundamentais para o desenvolvimento de políticas, práticas pedagógicas e abordagens institucionais que buscam acolher todos os indivíduos.

As pesquisas aqui reunidas apresentam a importância de fundamentar as práticas inclusivas em evidências científicas, considerando aspectos como neurociência, metodologias educacionais adaptativas e lideranças inclusivas, que trazem inovação ao cenário acadêmico e social. Esse compromisso com a pesquisa aplicada permite que educadores, gestores e formuladores de políticas tenham acesso a informações que impactam diretamente a transformação de realidades, promovendo o desenvolvimento integral de cada pessoa.

Assim, o conjunto de estudos apresentados nesta obra não só enriquece o campo acadêmico, mas também amplia as perspectivas sobre inclusão e diversidade em diversas áreas, como educação, saúde e gestão organizacional. A obra reforça a importância de políticas inclusivas para além do ambiente escolar, abordando temas de forma interdisciplinar e interseccional. Dessa maneira, oferece uma visão abrangente sobre os desafios e as transformações necessárias para construir uma sociedade mais equitativa e justa, comprometida com o acolhimento e a valorização de todos os indivíduos e com respeito às diversidades.

Boa leitura!

Profa. Dra. Liliane Pereira de Souza
Organizadora do livro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 **11** **A INTERSECÇÃO ENTRE NEUROLIDERANÇA E DIVERSIDADE E INCLUSÃO: DESENVOLVENDO LÍDERES E AMBIENTES DIVERSOS E INCLUSIVOS**

Jonas Henrique da Silva

Maria Paula Forasteiro Vicente

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_001

CAPÍTULO 2 **32** **A SALA DE AULA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES COM INDÍCIOS DE TRANSTORNOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Suzy Aparecida Batista de Castro

Maria Lúcia Tinoco Pacheco

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_002

CAPÍTULO 3 **49** **ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: REFLEXÕES E CONTEXTUALIZAÇÕES**

Lariza dos Santos Nolêto

Joilma Carvalho Soares

Caroline Silva Queiroz

Lucas Lima Brasil da Silva

Domingos Veloso da Silva

Paulo Carvalho de Alencar

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_003

CAPÍTULO 4 **63** **AVALIAÇÃO DO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO DE SOCIALIZAÇÃO EM CRIANÇAS PEQUENAS COM T21**

Marcela Pereira Bernardino Serafim

Márcia Duarte Galvani

Joice Daiane Muniz

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_004

CAPÍTULO 5 **80**
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR

Jonas Henrique Almeida da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_005

CAPÍTULO 6 **95**
EFICÁCIA DE INTERVENÇÕES COM JOGOS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM ESTUDANTES COM AUTISMO

Luiz Eduardo Vieira da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_006

CAPÍTULO 7 **110**
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA PARA ESTUDANTES COM TDAH

Maria da Silva Santos Romano

Gesilane de Oliveira Maciel José

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_007

CAPÍTULO 8 **132**
JOGOS PARALÍMPICOS 2024: INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Humberto Nascimento Dias Santos Filho

Leonardo Assis de Almeida

Donaldo Rico de Souza Tavares

Luiza Rayla Fialho Araújo

Paoly Moreira de Souza

Ronaldo Cavalcante Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_008

CAPÍTULO 9 **147**
LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: AS DIFICULDADES DE COMPREENSÃO DISCENTE E O ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA NA PRÁXIS DOCENTE

Rosymarilethe Ribeiro da Silva Amorim

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_009

CAPÍTULO 10 **164**
MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM ESTUDANTES SURDOS: EU APRENDO, TU APRENDES, NÓS APRENDEMOS JUNTOS

Stefania de Brito Matos de Oliveira

Raquel Soares da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_010

CAPÍTULO 11 **189**
O ENSINO INCLUSIVO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS

Marina Xavier Ferreira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_011

CAPÍTULO 12 **201**
O RECURSO EDUCACIONAL ABERTO COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Josely Carneiro Matos de Lima

Jonas Henrique Almeida da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_012

CAPÍTULO 13 **213**
RACISMO OBSTÉTRICO: UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Rachel Honorato Nascimento

Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_013

CAPÍTULO 14 **227**
REDES DE INCLUSÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: AVANÇOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM VERA CRUZ

Silvano Sulzart

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_014

CAPÍTULO 15 **245**
UMA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS MAIS INCLUSIVA: ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Francisco Welder Silva de Lima

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-274-4_015

SOBRE A ORGANIZADORA	260
<i>Liliane Pereira de Souza</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	261

CAPÍTULO 1

A INTERSECÇÃO ENTRE NEUROLIDERANÇA E DIVERSIDADE E INCLUSÃO: DESENVOLVENDO LÍDERES E AMBIENTES DIVERSOS E INCLUSIVOS

*THE INTERSECTION OF NEUROLEADERSHIP AND DIVERSITY
& INCLUSION: DEVELOPING DIVERSE AND INCLUSIVE
LEADERS AND ENVIRONMENTS*

Jonas Henrique da Silva

Faculdade de Tecnologia João Mod

Guaratinguetá – São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-3802-2868>

sanoj.henrique@outlook.com

Maria Paula Forasteiro Vicente

Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro

Cruzeiro – São Paulo

paula.forasteiro@gmail.com

RESUMO

Este artigo explora a intersecção entre neuroliderança e diversidade e inclusão (D&I), com o objetivo de analisar como princípios neurocientíficos podem ser aplicados para promover ambientes de trabalho mais inclusivos e diversos. O estudo busca identificar práticas que ajudem líderes a mitigar vieses inconscientes e a fortalecer a empatia. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão de literatura, incluindo autores renomados em neuroliderança, como Daniel Kahneman e Paul McLean, e em diversidade e inclusão, como Robin J. Ely e Verma Myers. As fontes foram selecionadas para abordar o impacto dos sistemas emocionais e cognitivos na construção de ambientes inclusivos. Os achados indicam que práticas neurocientíficas, como o fortalecimento do córtex pré-frontal para controle de vieses e o uso de empatia como ferramenta de inclusão, podem auxiliar líderes a criar culturas organizacionais mais acolhedoras. O estudo aponta que líderes

conscientes dos vieses automáticos têm maior capacidade de promover um ambiente seguro e colaborativo. A integração da neuroliderança com D&I demonstra potencial para transformar a liderança, facilitando a criação de ambientes inclusivos e diversos. Conclui-se que o conhecimento neurocientífico é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de lideranças empáticas e estratégicas.

Palavras-chave: Neuroliderança; Diversidade e Inclusão; Neurociência; Liderança.

ABSTRACT

This article explores the intersection between neuroleadership and diversity and inclusion (D&I), aiming to analyze how neuroscientific principles can be applied to foster more inclusive and diverse workplaces. The study seeks to identify practices that help leaders mitigate unconscious biases and strengthen empathy. The research was conducted through a literature review, including renowned authors in neuroleadership, such as Daniel Kahneman and Paul McLean, and in diversity and inclusion, such as Robin J. Ely and Verna Myers. Sources were selected to address the impact of emotional and cognitive systems on building inclusive environments. Findings indicate that neuroscientific practices, such as strengthening the prefrontal cortex to control biases and using empathy as an inclusion tool, can assist leaders in creating more welcoming organizational cultures. The study suggests that leaders aware of automatic biases have a greater capacity to promote a safe and collaborative environment. The integration of neuroleadership with D&I shows potential to transform leadership, facilitating the creation of inclusive and diverse environments. It concludes that neuroscientific knowledge is an effective tool for the development of empathetic and strategic leadership.

Keywords: Neuroleadership; Diversity and Inclusion; Neuroscience; Leadership.

1. Introdução

A diversidade e a inclusão (D&I) têm ganhado importância estratégica nas organizações, pois se mostraram essenciais para a inovação, o engajamento e a retenção de talentos. Diversos autores

(ELY; THOMAS, 2001; MYERS, 2014) destacam que uma cultura inclusiva favorece o desempenho organizacional ao valorizar as diferenças individuais e promover um ambiente colaborativo. No entanto, o desafio de implementar práticas verdadeiramente inclusivas ainda persiste, devido a vieses inconscientes e dificuldades na construção de empatia entre líderes e colaboradores de diferentes origens e estilos de pensamento. A neuroliderança, ao integrar conhecimentos de neurociência à liderança, oferece ferramentas para enfrentar esses desafios ao compreender a influência de fatores emocionais e cognitivos na tomada de decisões e no comportamento organizacional (KAHNEMAN, 2012; MCLEAN, 1990).

Apesar do avanço nas pesquisas de D&I e neuroliderança, há lacunas significativas na literatura sobre como esses campos podem se intersectar para facilitar a criação de ambientes mais diversos e inclusivos. Embora estudos sobre vieses inconscientes e empatia sejam abundantes (DEVINE, 1989; MYERS, 2014), poucos exploram as implicações neurocientíficas na formação de lideranças que fomentem a inclusão de forma estruturada e intencional. A lacuna principal é a falta de uma abordagem integrada que una D&I e neuroliderança, analisando as práticas neurocientíficas que podem fortalecer a empatia e reduzir vieses, fundamentais para a inclusão organizacional.

Este estudo tem como objetivo investigar como os princípios da neuroliderança podem ser aplicados para desenvolver ambientes de trabalho inclusivos e diversos. As questões de pesquisa incluem: (1) Como práticas neurocientíficas podem mitigar vieses inconscientes no ambiente corporativo? (2) De que forma a empatia, fundamentada em processos neurológicos, contribui para uma liderança inclusiva?

A relevância deste estudo reside na necessidade de abordagens práticas e embasadas em neurociência para transformar a liderança organizacional, proporcionando um avanço tanto no conhecimento teórico quanto em aplicações práticas de D&I. Ao compreender como o cérebro processa informações sobre diversidade e como líderes podem regular suas emoções e vieses, este estudo busca fornecer uma contribuição significativa ao campo da gestão, propondo uma sinergia entre neurociência e D&I que pode beneficiar empresas e seus colaboradores ao longo prazo.

Este estudo se limita a uma análise teórica e descritiva, focada em literatura científica e estudos de caso previamente documentados, sem a realização de uma aplicação prática ou coleta de dados primários. O foco será em organizações de médio e grande porte, devido à relevância dessas práticas em contextos organizacionais complexos e diversos.

Para abordar essas questões, o estudo foi conduzido por meio de uma revisão de literatura, focando em autores de neuroliderança e diversidade e inclusão. As principais teorias e práticas extraídas da literatura formam a base para discutir o potencial transformador da neuroliderança na criação de ambientes inclusivos e colaborativos, o que será detalhado na próxima seção.

2. Revisão de Literatura

2.1 Neuroliderança e suas Aplicações no Contexto Organizacional

A neuroliderança, uma área emergente que se propõe a integrar a neurociência ao desenvolvimento de práticas de liderança, foi introduzida por David Rock em 2006. Rock buscou explorar como o entendimento dos processos cerebrais pode melhorar a liderança e o comportamento organizacional ao analisar áreas como tomada de decisão, regulação emocional, colaboração e mudança organizacional (ROCK, 2006). A proposta central da neuroliderança é que, ao compreender o funcionamento do cérebro humano, líderes podem desenvolver estratégias mais eficazes para engajar, motivar e guiar suas equipes.

Rock propõe que a neuroliderança se fundamenta em quatro domínios: (1) tomada de decisão e resolução de problemas, (2) regulação emocional, (3) colaboração, e (4) facilitação de mudanças. Esses domínios refletem o papel da neurociência em áreas críticas de liderança, destacando como o entendimento do cérebro contribui para a melhoria da performance individual e coletiva (ROCK; SCHWARTZ, 2006). Na prática, a neuroliderança permite aos líderes adotar uma postura mais empática e menos reativa, favorecendo um ambiente de trabalho colaborativo e inclusivo, especialmente em equipes diversas.

A tomada de decisão, por exemplo, é uma área onde a neuroliderança pode ser decisiva. Daniel Kahneman (2012) propôs a existência de dois sistemas de pensamento: o Sistema 1, que é rápido, intuitivo e sujeito a vieses, e o Sistema 2, que é mais lento, analítico e deliberado. Kahneman aponta que o Sistema 1 é dominado por heurísticas, ou atalhos mentais, que levam a decisões impulsivas e menos racionais. No contexto organizacional, isso significa que líderes podem tomar decisões enviesadas ou apressadas, especialmente em situações de pressão. A neuroliderança, nesse sentido, oferece ferramentas para que os líderes ativem o Sistema 2, promovendo uma análise mais cuidadosa e ponderada. Ao desenvolver a consciência sobre esses processos, líderes podem reduzir o impacto de vieses inconscientes, criando um ambiente mais justo e inclusivo.

Outra contribuição importante para a neuroliderança vem de Paul McLean (1990) e sua teoria do cérebro trino, que sugere uma divisão do cérebro em três partes principais: o córtex pré-frontal, o sistema límbico e o cérebro reptiliano. Cada uma dessas partes desempenha um papel distinto na resposta humana a estímulos. O córtex pré-frontal, responsável pelo planejamento e pela tomada de decisões complexas, é essencial para uma liderança reflexiva e ponderada. O sistema límbico, por sua vez, está associado às emoções e ao controle de respostas afetivas, enquanto o cérebro reptiliano é ligado às respostas automáticas de luta ou fuga, fundamentais para a sobrevivência. McLean argumenta que, em situações de estresse ou conflito, o sistema límbico e o cérebro reptiliano tendem a dominar as reações, o que pode gerar respostas impulsivas e até prejudicar o ambiente de trabalho. A neuroliderança, ao focar na ativação do córtex pré-frontal, ajuda líderes a regular suas emoções e a responderem de forma controlada e empática, mesmo diante de situações adversas (MCLEAN, 1990).

A regulação emocional é outro pilar fundamental na neuroliderança. Rock e Schwartz (2006) afirmam que a capacidade de líderes controlarem suas reações emocionais tem um efeito direto na construção de ambientes de trabalho mais saudáveis e produtivos. Quando líderes não conseguem regular suas emoções, podem transmitir estresse e insegurança às suas equipes, o que impacta negativamente a colaboração e a produtividade. A neurociência, ao investigar

a atividade do sistema límbico e o papel da amígdala na regulação emocional, revela que emoções intensas, como medo e raiva, podem inibir o funcionamento do córtex pré-frontal, dificultando a tomada de decisões racionais (GOLEMAN, 1995). Líderes treinados em neuroliderança são incentivados a desenvolver a autoconsciência, reconhecendo e gerenciando suas emoções para que não prejudiquem o clima organizacional.

Daniel Goleman (1995), ao introduzir o conceito de inteligência emocional, complementa as ideias da neuroliderança ao afirmar que líderes com alto nível de autoconsciência e autorregulação emocional criam ambientes de trabalho mais colaborativos. Goleman destaca que, para uma liderança eficaz, é fundamental que o líder não apenas compreenda suas próprias emoções, mas também seja capaz de entender e responder às emoções dos outros. Esse entendimento permite uma liderança mais empática e inclusiva, características essenciais para a criação de uma cultura organizacional diversa e inclusiva. Além disso, Goleman defende que a empatia — um componente da inteligência emocional — é um dos elementos mais poderosos na construção de relacionamentos interpessoais positivos e na redução de conflitos.

Outro conceito relevante é o estudo sobre os neurônios-espelho, introduzido por Giacomo Rizzolatti e seus colaboradores na década de 1990. Esses neurônios, localizados no córtex pré-motor e no lobo parietal inferior, são ativados não apenas quando uma pessoa executa uma ação, mas também ao observar outra pessoa realizando a mesma ação. Rizzolatti et al. (1996) defendem que os neurônios-espelho desempenham um papel importante na empatia e na cognição social, ao permitirem que o cérebro humano “espelhe” as emoções e ações dos outros. No contexto de liderança, esses neurônios são fundamentais para a compreensão e a conexão emocional, facilitando interações interpessoais mais genuínas. A neuroliderança utiliza esse conceito para fortalecer a capacidade dos líderes de compreenderem as emoções dos colaboradores, promovendo um ambiente de empatia e acolhimento.

Além disso, Stamoulis e Rock (2008) discutem como a neuroliderança pode ajudar líderes a criar ambientes de trabalho seguros ao reduzir a ativação da amígdala, responsável por respostas de

medo e ansiedade. Eles sugerem que, ao criar um ambiente de “segurança psicológica”, onde os colaboradores se sentem valorizados e respeitados, os líderes reduzem a ativação do sistema límbico, facilitando a colaboração e a inovação. Em ambientes inclusivos, onde todos têm espaço para expressar suas ideias, a neuroliderança desempenha um papel crucial ao permitir que os líderes criem uma cultura de confiança e respeito.

A neuroliderança, ao capacitar líderes para controlar seus próprios estados emocionais e entender as reações de suas equipes, se mostra uma abordagem transformadora para a liderança no século XXI. Ela não só contribui para a criação de um ambiente de trabalho mais colaborativo, mas também oferece uma estrutura para reduzir conflitos, aumentar o engajamento e promover a inclusão. Por meio da regulação emocional e do desenvolvimento de empatia, líderes informados pela neurociência estão melhor preparados para enfrentar os desafios da diversidade e inclusão, pois possuem ferramentas práticas para mitigar os vieses inconscientes e promover um ambiente acolhedor.

2.2 Diversidade e Inclusão: Perspectivas e Desafios

Diversidade e inclusão (D&I) são conceitos inter-relacionados, mas distintos, que têm ganhado destaque nas organizações como componentes essenciais para promover inovação, engajamento e retenção de talentos. A diversidade refere-se à representação de uma ampla gama de diferenças entre os indivíduos, incluindo gênero, etnia, idade, orientação sexual, formação acadêmica e estilo de pensamento. Inclusão, por outro lado, é a prática de criar um ambiente onde todas as pessoas se sintam valorizadas, respeitadas e capacitadas para contribuir plenamente, independentemente de suas diferenças. Enquanto a diversidade pode ser vista como a composição do quadro de colaboradores, a inclusão se refere à cultura organizacional e ao ambiente que acolhe essas diferenças.

De acordo com Robin J. Ely e David A. Thomas (2001), uma cultura verdadeiramente inclusiva requer mais do que a simples representação de grupos diversos. Em seu estudo seminal, eles introduziram o conceito de “Paradigmas de Diversidade”, onde identifi-

cam três abordagens comuns para diversidade nas organizações: o paradigma da discriminação e justiça, o paradigma de acesso e legitimidade, e o paradigma da integração do aprendizado. O terceiro paradigma, que foca na integração do aprendizado, é o mais eficaz para a construção de um ambiente inclusivo, pois valoriza a diversidade como uma fonte de aprendizado e inovação. Ely e Thomas argumentam que, ao integrar perspectivas diversas nos processos de trabalho, as organizações criam um ambiente onde os colaboradores se sentem livres para expressar suas opiniões e ideias, promovendo inovação e engajamento.

Verna Myers (2014), uma renomada especialista em inclusão, propõe que a inclusão é um processo ativo que exige a conscientização e a mitigação de vieses inconscientes, que podem impactar as relações no ambiente de trabalho e dificultar o acesso a oportunidades equitativas. Myers argumenta que, para desenvolver uma cultura inclusiva, é essencial que os líderes estejam cientes de seus próprios vieses e adotem práticas para reduzi-los. Ela sugere que sessões de treinamento sobre vieses inconscientes podem ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, especialmente quando integradas a políticas de recrutamento e promoção. Ao reconhecer e lidar com esses vieses, os líderes podem promover um ambiente onde cada colaborador se sinta valorizado e seguro para contribuir.

Patricia G. Devine (1989), psicóloga e pioneira nos estudos sobre vieses inconscientes, oferece uma compreensão profunda sobre como estereótipos automáticos influenciam o comportamento, mesmo entre aqueles que rejeitam conscientemente os preconceitos. Devine afirma que a exposição a estereótipos culturais leva à internalização de vieses que são ativados automaticamente em situações de julgamento social. Contudo, ao reconhecer a existência desses vieses, os indivíduos podem adotar práticas que ajudam a superá-los. Devine sugere que uma combinação de autoconsciência e treinamento pode ajudar a reduzir esses vieses inconscientes, o que é crucial para a construção de um ambiente de trabalho mais inclusivo.

A importância dos vieses inconscientes na criação de ambientes inclusivos também é destacada por Banaji e Greenwald (2013), que introduziram o conceito de viés implícito e o Implicit Association Test (IAT) como uma ferramenta para mensurar esses vieses. Eles

mostram que os vieses implícitos podem influenciar a percepção e o julgamento dos líderes sobre seus colaboradores, afetando práticas de recrutamento, avaliação de desempenho e promoção. Banaji e Greenwald argumentam que o primeiro passo para reduzir o impacto dos vieses implícitos é a conscientização, seguida da implementação de práticas organizacionais que garantam avaliações justas e baseadas em mérito.

Em termos de benefícios, a literatura sugere que uma cultura organizacional inclusiva traz vantagens tanto para o ambiente de trabalho quanto para o desempenho organizacional. De acordo com Page (2007), grupos diversos tendem a resolver problemas de forma mais criativa e eficaz, pois combinam uma variedade de perspectivas, experiências e habilidades. Essa diversidade cognitiva permite que a equipe explore soluções inovadoras e tome decisões mais robustas, especialmente em um ambiente que promove a inclusão. Page argumenta que o benefício da diversidade cognitiva é maximizado quando os líderes criam um ambiente seguro, onde todos os colaboradores podem expressar suas ideias sem medo de julgamento ou retaliação.

No entanto, implementar práticas inclusivas e lidar com a diversidade também apresenta desafios. Thomas e Plaut (2008) identificam que, em ambientes onde a diversidade não é acompanhada de inclusão, os colaboradores podem se sentir isolados ou excluídos, o que afeta a retenção de talentos. Além disso, a diversidade, quando mal gerida, pode gerar conflitos, pois as diferenças culturais e de comunicação podem levar a mal-entendidos e desconfortos. Para superar esses desafios, Thomas e Plaut sugerem que as organizações devem promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural e empatia entre seus líderes e colaboradores.

A intersecção entre diversidade, inclusão e liderança é fortalecida pelo conceito de segurança psicológica, introduzido por Amy Edmondson (1999). Segundo Edmondson, segurança psicológica é a percepção dos indivíduos de que o ambiente de trabalho é seguro para assumir riscos interpessoais, como compartilhar ideias, admitir erros ou questionar o status quo. Essa segurança é fundamental para que a diversidade prospere, pois permite que colaboradores de diferentes origens se sintam confortáveis em contribuir para o gru-

po. Em um ambiente inclusivo, onde a segurança psicológica é uma prioridade, os colaboradores se sentem encorajados a participar ativamente, promovendo inovação e aprendizado organizacional.

Em conclusão, a revisão da literatura sobre diversidade e inclusão revela que, embora a diversidade seja um componente essencial para o sucesso organizacional, ela só traz benefícios quando acompanhada de uma cultura inclusiva. A implementação de práticas de D&I requer uma conscientização ativa dos vieses inconscientes e um esforço contínuo para promover a segurança psicológica, a fim de criar um ambiente onde todos os colaboradores se sintam valorizados. As lacunas na literatura indicam a necessidade de uma abordagem mais integrada que considere não apenas as práticas de gestão, mas também o impacto neurocientífico, o que é explorado na próxima seção deste estudo.

2.3 Intersecção entre Neuroliderança e Diversidade e Inclusão

A intersecção entre neuroliderança e diversidade e inclusão (D&I) representa uma abordagem inovadora para a gestão organizacional, ao integrar conhecimentos neurocientíficos que ajudam líderes a compreender e mitigar vieses inconscientes e a promover um ambiente inclusivo. A neuroliderança oferece ferramentas práticas para entender como o cérebro humano responde a estímulos sociais e emocionais, permitindo que líderes desenvolvam habilidades essenciais para lidar com a diversidade e criar culturas organizacionais mais inclusivas (ROCK, 2006). Ao abordar aspectos como regulação emocional, empatia e processamento de vieses, a neuroliderança proporciona um novo caminho para a promoção de ambientes de trabalho acolhedores e produtivos.

2.3.1 Redução de Vieses Inconscientes

Os vieses inconscientes, que influenciam nossas decisões e percepções de maneira automática, são um dos principais desafios para o avanço da inclusão no ambiente de trabalho. Segundo Daniel Kahneman (2012), o Sistema 1 do cérebro, que é rápido e automático, está frequentemente sujeito a vieses que podem impactar as in-

terações e julgamentos, especialmente em ambientes diversos. Estudos de Banaji e Greenwald (2013) demonstram que, mesmo que indivíduos se considerem imparciais, os vieses implícitos afetam suas ações e decisões de maneira inconsciente. A neuroliderança, ao desenvolver a consciência sobre esses vieses, permite que os líderes promovam práticas de gestão mais justas e inclusivas.

Para reduzir o impacto dos vieses inconscientes, a neuroliderança incentiva líderes a ativarem o Sistema 2 do cérebro, descrito por Kahneman como a parte analítica e reflexiva, promovendo decisões ponderadas e conscientes. Ao reconhecer seus próprios vieses, líderes podem evitar decisões baseadas em estereótipos e preconceitos, criando um ambiente mais equitativo. Além disso, estudos de Patricia G. Devine (1989) sugerem que a conscientização e o treinamento contínuo para lidar com esses vieses são essenciais para promover mudanças comportamentais. A neurociência, ao demonstrar como os vieses são ativados no cérebro, fornece insights valiosos para o desenvolvimento de programas de treinamento de D&I que ajudam líderes a cultivar a inclusão de forma mais intencional.

2.3.2 Empatia e Cognição Social

A empatia é uma habilidade fundamental para líderes que buscam promover um ambiente inclusivo. De acordo com Goleman (1995), a empatia é um dos componentes principais da inteligência emocional, essencial para que líderes compreendam e respondam de maneira adequada às emoções de seus colaboradores. A neuroliderança, ao analisar a atividade dos neurônios-espelho, oferece uma compreensão profunda de como líderes podem desenvolver empatia genuína. Os neurônios-espelho, descobertos por Rizzolatti et al. (1996), são ativados tanto quando realizamos uma ação quanto ao observar outra pessoa executando a mesma ação, permitindo uma conexão emocional e uma compreensão intuitiva das emoções alheias.

A neurociência sugere que os líderes que demonstram empatia criam um ambiente onde os colaboradores se sentem mais seguros e valorizados, o que é essencial para a inclusão. Ao explorar a base neurocientífica da empatia, a neuroliderança permite que líderes desenvolvam uma compreensão mais profunda das diferenças

individuais e culturais de seus colaboradores. Isso é especialmente importante em equipes diversas, onde as diferenças de perspectivas e experiências podem gerar conflitos ou mal-entendidos. A empatia ajuda a minimizar esses desafios, incentivando uma comunicação aberta e respeitosa, além de promover uma cultura de aceitação e apoio mútuo.

2.3.3 Regulação Emocional e Segurança Psicológica

A criação de segurança psicológica, conceito central para a inclusão, é diretamente beneficiada pela regulação emocional, um dos pilares da neuroliderança. Segundo Amy Edmondson (1999), segurança psicológica é a percepção de que o ambiente de trabalho é seguro para assumir riscos interpessoais, como compartilhar ideias, admitir erros ou expressar preocupações. Estudos neurocientíficos revelam que, em um ambiente de segurança psicológica, a ativação da amígdala — região do cérebro ligada a respostas de medo e estresse — é reduzida, permitindo que o córtex pré-frontal, responsável pelo pensamento racional e pela tomada de decisões ponderadas, opere de forma mais eficaz.

Rock e Schwartz (2006) argumentam que líderes que conseguem regular suas emoções promovem um ambiente de calma e confiança, onde os colaboradores se sentem confortáveis para se expressar sem medo de julgamento ou repercussões negativas. Em contextos de diversidade, essa habilidade é particularmente valiosa, pois a segurança psicológica é essencial para que todos os colaboradores, independentemente de suas origens e perspectivas, se sintam à vontade para contribuir plenamente. A neuroliderança, ao ajudar líderes a desenvolverem habilidades de regulação emocional, contribui diretamente para o fortalecimento de uma cultura inclusiva.

2.3.4 Desenvolvimento de uma Cultura de Inclusão por Meio da Neuroliderança

A construção de uma cultura de inclusão exige que os líderes inspirem confiança e demonstrem abertura para novas ideias e perspectivas. Simon Sinek (2009), em seu conceito de Golden Circle, en-

fatiza a importância de os líderes comunicarem o propósito (“porquê”) de suas ações, o que gera uma conexão emocional e motiva os colaboradores a se engajarem com a missão organizacional. Na neuroliderança, essa conexão emocional é fortalecida pelo entendimento de como o cérebro responde ao propósito e à motivação, especialmente em contextos em que a inclusão e a valorização das diferenças são enfatizadas.

Além disso, a neuroliderança contribui para a criação de uma cultura inclusiva ao estimular líderes a praticarem o feedback construtivo e a reconhecerem os pontos fortes e as contribuições únicas de cada colaborador. A diversidade cognitiva — ou seja, a variedade de estilos de pensamento, perspectivas e experiências — é maximizada quando os colaboradores sentem que suas contribuições são reconhecidas e valorizadas. A neurociência ajuda líderes a entenderem que, ao celebrar as diferenças, eles criam um ambiente de trabalho mais enriquecedor, onde todos se sentem motivados a compartilhar suas ideias.

2.3.5 Integração da Neurociência e D&I como Ferramenta Estratégica

A junção de neuroliderança com D&I representa uma abordagem estratégica para transformar a liderança e a cultura organizacional. Ao integrar conhecimentos de neurociência sobre empatia, regulação emocional e vieses inconscientes, líderes são capacitados a construir um ambiente que promove a equidade e a inclusão. A literatura sugere que a eficácia das práticas de D&I aumenta significativamente quando os líderes compreendem o funcionamento do cérebro humano e utilizam esses insights para melhorar suas interações e decisões.

Essa interseção se mostra especialmente relevante no cenário atual, onde as organizações enfrentam desafios cada vez maiores para atrair e reter talentos diversos, enquanto promovem uma cultura de inclusão. Ao adotar práticas neurocientíficas, os líderes desenvolvem a capacidade de transformar esses desafios em oportunidades, promovendo uma liderança empática, justa e inclusiva.

A interseção entre neuroliderança e D&I oferece uma base sólida para o desenvolvimento de lideranças que não apenas enten-

dem a importância da diversidade, mas que também possuem as ferramentas práticas para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. Ao explorar como o cérebro processa informações e respostas emocionais, a neuroliderança capacita líderes a mitigar vieses, desenvolver empatia e criar segurança psicológica — elementos essenciais para o sucesso de D&I nas organizações. A próxima seção abordará a metodologia utilizada para investigar as práticas de neuroliderança que fortalecem a diversidade e inclusão, oferecendo um caminho prático para aplicar esses conceitos.

A revisão da literatura revela que, embora haja uma vasta pesquisa em neuroliderança e D&I, poucos estudos analisam a aplicação direta de práticas neurocientíficas para o fortalecimento da inclusão. A literatura existente sugere que uma liderança consciente e neurocientificamente informada tem o potencial de reduzir vieses inconscientes e fomentar a empatia, mas carece de uma investigação integrada sobre como essas práticas podem transformar a cultura organizacional de maneira prática e sustentável.

Este estudo pretende preencher essa lacuna ao investigar como a intersecção entre neuroliderança e D&I pode aprimorar a liderança inclusiva. A metodologia, descrita na seção seguinte, foi elaborada para avaliar e sintetizar as melhores práticas extraídas da literatura, com o objetivo de criar um modelo teórico que auxilie líderes a integrar neurociência e inclusão de maneira eficaz.

3.Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

3.1 Descrição Detalhada da Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa exploratória, focada em uma revisão de literatura integrativa. O objetivo foi identificar e analisar os principais conceitos de neuroliderança e D&I, explorando como a intersecção entre essas áreas pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de liderança inclusivas e empáticas. A metodologia escolhida permite uma análise abrangente dos conceitos e teorias relevantes, abordando temas que conectam neurociência e diversidade organizacional.

3.2 Desenho da Pesquisa

A pesquisa foi desenhada como uma revisão sistemática da literatura, com foco em estudos publicados entre 1990 e 2024, abrangendo uma série de artigos acadêmicos, livros e relatórios de organizações que trabalham com liderança e diversidade. O critério de inclusão para a revisão foram publicações que abordassem especificamente (1) neuroliderança, (2) vieses inconscientes, (3) empatia e segurança psicológica, e (4) práticas de D&I no ambiente organizacional. A escolha desse período justifica-se pelo fato de que as primeiras abordagens sobre vieses inconscientes e neuroliderança emergiram nesse intervalo.

3.3 Métodos de Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de pesquisas em bases de dados acadêmicas, como Scopus, PubMed, JSTOR e Google Scholar. Foram utilizados os termos de busca “*neuroleadership*”, “*unconscious bias*”, “*empathy in leadership*”, e “*diversity and inclusion in organizations*” em combinação com operadores booleanos para garantir uma busca abrangente. Cada artigo foi avaliado para relevância e qualidade metodológica, resultando em uma análise abrangente, da qual os 15 estudos mais relevantes foram selecionados para fundamentar os temas centrais de neuroliderança e D&I abordados neste trabalho.

3.4 Técnicas de Análise de Dados

A análise de dados foi realizada por meio de uma análise de conteúdo temática, que permite a identificação e a categorização dos principais temas emergentes na literatura. A análise foi conduzida em três fases: (1) leitura inicial e identificação de temas principais, (2) codificação das informações para categorias específicas, como vieses inconscientes, empatia e regulação emocional, e (3) síntese dos dados para identificar padrões, convergências e divergências nas abordagens de neuroliderança e D&I.

3.5 Considerações Éticas

Embora este estudo seja baseado em revisão de literatura e não envolva coleta de dados primários de participantes, foi conduzido com rigor ético, respeitando os direitos de autoria dos artigos consultados e as práticas de pesquisa ética. A pesquisa também seguiu os princípios de transparência e replicabilidade, permitindo que futuros pesquisadores possam replicar ou expandir a análise aqui apresentada.

3.6 Apresentação dos Resultados

A análise dos estudos selecionados revelou quatro temas principais na intersecção entre neuroliderança e D&I:

- 1. Redução de Vieses Inconscientes:** Estudos indicam que práticas de neuroliderança são eficazes na conscientização e mitigação de vieses inconscientes. Líderes que compreendem como os vieses operam no cérebro são mais capazes de promover ambientes de trabalho inclusivos.
- 2. Empatia e Cognição Social:** A revisão destacou que a empatia, facilitada pelo entendimento dos neurônios-espelho, é fundamental para liderar equipes diversas. A presença de empatia aumenta o sentimento de pertencimento entre colaboradores.
- 3. Regulação Emocional e Segurança Psicológica:** A regulação emocional emergiu como um fator essencial para o desenvolvimento de segurança psicológica em ambientes inclusivos. Líderes que demonstram controle emocional criam um ambiente de confiança e respeito mútuo.
- 4. Promoção de uma Cultura de Inclusão:** A literatura sugere que a neuroliderança ajuda a construir uma cultura organizacional inclusiva ao fomentar práticas de feedback construtivo, motivação por propósito e valorização da diversidade cognitiva.

3.7 Interpretação dos Resultados

Esses achados reforçam a importância de uma abordagem integrada entre neuroliderança e D&I para o desenvolvimento de uma lideran-

ça mais consciente e inclusiva. A literatura revisada sugere que, ao aplicar princípios neurocientíficos, líderes são capazes de desenvolver habilidades que não apenas melhoram seu desempenho, mas também fortalecem a inclusão e o engajamento em suas equipes. Essa integração contribui para a construção de um ambiente de trabalho mais colaborativo e inovador, onde as diferenças são vistas como ativos organizacionais.

3.8 Discussão

Os resultados obtidos estão em consonância com as propostas de Kahneman (2012) e Goleman (1995), que destacam o papel dos vieses inconscientes e da empatia no comportamento organizacional. Este estudo confirma que a aplicação da neuroliderança permite que líderes desenvolvam autoconsciência e capacidade de controle dos vieses, o que é essencial para promover D&I de maneira sustentável. A revisão também amplia o trabalho de Edmondson (1999) sobre segurança psicológica, evidenciando que a regulação emocional do líder contribui para a criação de um ambiente de segurança onde a diversidade pode prosperar.

3.9 Implicações Teóricas e Práticas

A contribuição teórica deste estudo reside na síntese de conhecimentos de neurociência e D&I, oferecendo um modelo integrativo para o desenvolvimento de práticas de liderança inclusivas. A combinação de neuroliderança e D&I não só amplia o entendimento sobre a influência dos vieses inconscientes e da empatia, mas também proporciona uma base teórica sólida para o desenvolvimento de treinamentos e programas voltados para a promoção de culturas inclusivas. Na prática, os achados sugerem que organizações que investem na formação de líderes com conhecimentos de neuroliderança são mais eficazes em promover ambientes de trabalho inclusivos e colaborativos.

3.10 Limitações do Estudo

Este estudo apresenta algumas limitações, como a ausência de dados empíricos, o que restringe a generalização dos resultados.

A pesquisa foi limitada a uma análise de literatura, sem aplicação prática ou coleta de dados primários que pudessem testar as hipóteses levantadas. Além disso, a metodologia adotada não incluiu entrevistas com líderes e especialistas em D&I, o que poderia enriquecer as perspectivas sobre as práticas de neuroliderança.

3.11 Sugestões para Pesquisas Futuras

Pesquisas futuras podem explorar a aplicação empírica dos conceitos de neuroliderança e D&I, realizando estudos de caso em organizações que adotaram práticas neurocientíficas em seus programas de diversidade. Além disso, seria interessante investigar a eficácia de treinamentos de neuroliderança na redução de vieses inconscientes, utilizando ferramentas como o *Implicit Association Test* (IAT) para medir mudanças nas atitudes dos líderes. Estudos longitudinais também poderiam examinar como a combinação de neuroliderança e D&I impacta a retenção e o desempenho dos colaboradores ao longo do tempo.

4. Considerações Finais

Este estudo analisou a intersecção entre neuroliderança e diversidade e inclusão (D&I), explorando como princípios neurocientíficos podem ser aplicados para promover uma liderança mais consciente, empática e inclusiva. A revisão da literatura revelou que a neuroliderança oferece ferramentas valiosas para reduzir vieses inconscientes e fortalecer a empatia, contribuindo diretamente para a criação de ambientes organizacionais mais inclusivos. Os achados sugerem que líderes que compreendem os processos cerebrais associados ao comportamento social e emocional são mais capazes de promover um ambiente de trabalho onde as diferenças são valorizadas e onde todos se sentem respeitados.

Os resultados também confirmaram que a integração de neuroliderança e D&I pode mitigar barreiras comuns à inclusão, como os vieses inconscientes. Este estudo reforça a importância de conscientizar os líderes sobre os processos automáticos de julgamento, frequentemente influenciados pelo Sistema 1 do cérebro, conforme des-

crito por Kahneman (2012). Essa conscientização, somada ao treinamento em regulação emocional, permite que líderes tomem decisões mais ponderadas e justas, favorecendo a construção de uma cultura de inclusão e segurança psicológica.

Em termos práticos, este trabalho contribui para o campo da gestão ao propor que a neuroliderança seja considerada uma abordagem estratégica para o desenvolvimento de lideranças inclusivas. Ao aplicar conhecimentos de neurociência, líderes podem desenvolver a empatia e o autocontrole necessários para gerenciar equipes diversas de maneira eficaz. A neuroliderança não apenas fortalece as competências individuais dos líderes, mas também promove uma cultura organizacional que valoriza a diversidade cognitiva e a inclusão.

Como contribuição teórica, este estudo amplia o entendimento sobre a relação entre neurociência e práticas de D&I, ao propor uma abordagem integrativa que combina insights de autores como Rock (2006), Goleman (1995) e Myers (2014). Ao evidenciar a importância da empatia e da regulação emocional para a inclusão, este estudo adiciona uma nova perspectiva às teorias de liderança, sugerindo que o conhecimento neurocientífico é uma ferramenta poderosa para transformar o comportamento organizacional.

Apesar de suas contribuições, o estudo possui limitações. A análise foi baseada em uma revisão de literatura, sem dados empíricos, o que limita a generalização dos resultados. Estudos futuros poderiam explorar a aplicação prática dos conceitos de neuroliderança em contextos organizacionais, investigando como o treinamento em vieses inconscientes e empatia impacta a cultura organizacional a longo prazo. Adicionalmente, a realização de pesquisas empíricas com líderes e equipes diversas poderia proporcionar uma compreensão mais profunda dos efeitos da neuroliderança na promoção da inclusão.

Sugere-se que pesquisas futuras investiguem a eficácia de treinamentos de neuroliderança na redução de vieses inconscientes, avaliando se essas práticas têm um efeito duradouro na promoção de ambientes inclusivos. Além disso, estudos longitudinais poderiam examinar o impacto da neuroliderança na retenção de talentos diversos e no desempenho organizacional, ampliando as descobertas deste estudo e contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de D&I mais eficazes e sustentáveis.

Em síntese, a intersecção entre neuroliderança e D&I revela-se uma abordagem promissora para a construção de lideranças inclusivas e ambientes organizacionais saudáveis. Este estudo contribui para o avanço do conhecimento na área, ao propor uma integração entre neurociência e diversidade que beneficia tanto os líderes quanto os colaboradores, promovendo inovação, engajamento e produtividade em um ambiente onde todos se sentem parte integrante e valorizada.

Referências Bibliográficas

BANAJI, M. R.; GREENWALD, A. G. **Blindspot**: hidden biases of good people. New York: Delacorte Press, 2013.

DEVINE, P. G. **Stereotypes and prejudice**: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 56, n. 1, p. 5-18, 1989.

EDMONDSON, A. **Psychological safety and learning behavior in work teams**. *Administrative Science Quarterly*, v. 44, n. 2, p. 350-383, 1999.

ELY, R. J.; THOMAS, D. A. **Cultural diversity at work**: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, v. 46, n. 2, p. 229-273, 2001.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books, 1995.

KAHNEMAN, D. **Thinking, fast and slow**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2012.

MCLEAN, P. D. **The triune brain in evolution**: Role in paleocerebral functions. New York: Plenum Press, 1990.

MYERS, V. **What if I say the wrong thing? 25 habits for culturally effective people**. New York: American Bar Association, 2014.

PAGE, S. E. **The difference**: How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies. Princeton: Princeton University Press, 2007.

RIZZOLATTI, G.; FADIGA, L.; FOGASSI, L.; GALLESE, V. **Premotor cortex and the recognition of motor actions**. *Cognitive Brain Research*, v. 3, n. 2, p. 131-141, 1996.

ROCK, D. **Quiet leadership**: Six steps to transforming performance at work. New York: Harper Collins, 2006.

ROCK, D.; SCHWARTZ, J. **The neuroscience of leadership**. Strategy+Business, v. 43, p. 1-10, 2006.

SINEK, S. **Start with why**: How great leaders inspire everyone to take action. New York: Penguin Group, 2009.

STAMOULIS, D.; ROCK, D. **NeuroLeadership**: Moving from theory to practice. NeuroLeadership Journal, v. 1, p. 16-19, 2008.

THOMAS, D. A.; PLAUT, V. C. **The many faces of diversity resistance in the workplace**. In: Brief, A. P. (Ed.). Diversity at work. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 191-217.

CAPÍTULO 2

A SALA DE AULA E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES COM INDÍCIOS DE TRANSTORNOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*THE CLASSROOM AND THE CHALLENGES FACED
BY THE TEACHER IN RELATION TO STUDENTS WITH
SIGNS OF DISORDERS: EXPERIENCE REPORT*

Suzy Aparecida Batista de Castro

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Amazonas (IFAM)
Manaus – Amazonas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0344-9658>

E-mail: suzyleal202@gmail.com

Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Amazonas (IFAM)
Manaus – Amazonas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1651-0219>

E-mail: lucia.tinoco@ifam.edu.br

RESUMO

A inclusão escolar do aluno com indícios de transtornos demanda transformações nos hábitos de todos os envolvidos no ambiente educacional, incluindo coordenadores, funcionários da escola, professores, alunos e família. O objetivo geral deste relato de experiência é investigar os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula no que diz respeito aos alunos que apresentam indícios de transtornos. A metodologia da pesquisa trata-se de um relato de experiência. No ano de 2023, uma docente do ensino fundamental da rede municipal deparou-se com uma situação desafiadora. Em uma turma composta por 32 alunos do segundo ano, cinco deles demonstravam sinais evidentes de transtornos, tais como TEA, TDAH, deficiência inte-

lectual e TOD. Importante ressaltar que nenhum desses alunos possuía um diagnóstico médico formal, havendo, ainda, resistência por parte das famílias e omissão por parte da instituição escolar. Fora realizada uma intervenção junto à escola e à família sobre as estratégias para lidar com os estudantes visando seus comportamentos, aprendizagem, habilidades sociais, dificuldades específicas, considerações/recomendações familiares e médicas. A experiência permitiu uma melhor compreensão das nuances e demandas do ambiente escolar, destacando a importância da formação continuada e do apoio institucional para promover uma educação inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: Pedagogia; Educação inclusiva. Intervenção.

ABSTRACT

The school inclusion of students with signs of disorders requires changes in the habits of all those involved in the educational environment, including coordinators, school staff, teachers, students and families. The general objective of this experience report is to investigate the challenges faced by teachers in the classroom with regard to students who show signs of disorders. The methodology of the research is an experience report. In 2023, an elementary school teacher in the municipal network was faced with a challenging situation. In a class of 32 second-year students, five of them showed obvious signs of disorders such as ASD, ADHD, intellectual disability, and ODD. It is important to emphasize that none of these students had a formal medical diagnosis, and there was still resistance on the part of the families and omission on the part of the school institution. An intervention was carried out with the school and family on strategies to deal with such behaviors and develop learning, social skills, specific difficulties, family and medical considerations/recommendations. Through the study, it was possible to better understand the nuances and demands of the school environment, highlighting the importance of continuing education and institutional support to promote inclusive and effective education.

Keywords: Pedagogy; Inclusive education; Intervention.

1. Introdução

Ser professor é uma missão nobre e desafiadora, especialmente ao lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. Entre os desafios enfrentados pelos educadores, destacam-se as dificuldades em atender às necessidades de alunos que apresentam indícios de transtornos, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD).

A inclusão escolar do aluno com indícios de transtornos demanda transformações nos hábitos de todos os envolvidos no ambiente educacional, incluindo coordenadores, funcionários da escola, professores, alunos e família. Não se trata apenas de fazer adaptações curriculares e de horários, mas de criar um ambiente acolhedor e respeitoso que atenda às expectativas das famílias e respeite o aluno, promovendo a inclusão necessária. Para isso, é imperativo um esforço conjunto para implementar estratégias pedagógicas inclusivas, capacitar os profissionais da educação, sensibilizar a comunidade escolar e garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Contador; Gabini, 2023).

No contexto dos professores, devido ao seu contato diário com os alunos, é importante o docente estar alerta aos sinais de transtornos que podem impactar o aprendizado e o desenvolvimento. Por meio de uma observação cuidadosa e do registro minucioso de comportamentos, os educadores são capazes de reconhecer padrões que podem sugerir a presença de um transtorno, mesmo na ausência de um diagnóstico clínico formal. A detecção precoce possibilita a implementação rápida de intervenções, contribuindo para o progresso do aluno. Ao colaborar com especialistas e famílias, os professores têm sua função na promoção de um ambiente escolar inclusivo e no apoio ao bem-estar dos alunos (Freitas; Souza, 2021).

Professores dedicados à educação regular e inclusiva enfrentam o constante desafio de equilibrar o tempo entre alunos com transtornos e demais estudantes, sem comprometer o andamento das aulas e o aprendizado de todos. Tal tarefa exige criatividade, flexibilidade e um compromisso profundo com a justiça social. Ajustar o currí-

culo e as atividades para atender às necessidades individuais, mantendo a equidade no ensino, é uma missão complexa que requer formação específica e contínua. O apoio e a comunicação eficaz com pais e especialistas são fundamentais para promover um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo (Neves *et al.*, 2019).

Dessa maneira temos a seguinte problemática: Quais são os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula em relação aos alunos que apresentam indícios de transtornos?

A metodologia da pesquisa trata-se de um relato de experiência. De acordo com Daltro (2019), um relato de experiência é um tipo de texto narrativo no qual o autor descreve de maneira pessoal e reflexiva uma vivência que teve um impacto significativo em sua vida. A experiência pode ser relacionada ao âmbito profissional, acadêmico, pessoal ou social. O objetivo principal do relato é compartilhar aprendizados, percepções e reflexões advindas dessa experiência marcante. Geralmente, o relato se concentra em narrar uma vivência específica que teve um impacto relevante na trajetória do autor, seja no contexto de trabalho, em projetos desafiadores, conquistas profissionais ou aprendizados adquiridos no ambiente laboral.

O estudo justifica-se, visto que, é fundamental investigar os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula em relação aos alunos com indícios de transtornos, pois, para promover uma educação inclusiva e de qualidade é necessário compreender as dificuldades e assim possibilitando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e a formação de docentes mais preparados. A pesquisa também pode orientar políticas educacionais que garantam suporte adequado, beneficiando tanto os alunos quanto os educadores.

O objetivo geral deste relato de experiência é apresentar alguns dos desafios enfrentados pelos professores em sala de aula no que diz respeito aos alunos que apresentam indícios de transtornos.

2. Revisão de Literatura

2.1 A escola e a inclusão

A Educação Especial, designação atribuída à educação destinada a pessoas com deficiência, comportamentos atípicos e altas

habilidades, é reconhecida pela Constituição brasileira como componente essencial do direito à educação. A perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) definem a educação especial como uma modalidade enriquecida de ensino em geral, cujo propósito é favorecer a inclusão na sociedade de pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades (Kassar; Rebelo; Oliveira 2019).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 54, III, estabelece que é responsabilidade do estado garantir à criança e ao adolescente acesso a atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino (Brasil, 1990). O Ministério da Educação (MEC) implementa uma política voltada à inserção de crianças com necessidades especiais no sistema educacional, incentivando sua inclusão em instituições de educação infantil (Oliveira; Feitosa; Mota, 2020).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), o conceito de necessidades educacionais especiais é difundido amplamente, porém as políticas educacionais implementadas não conseguem atingir o objetivo de fazer com que a escola comum assuma o desafio de satisfazer as necessidades educacionais de todos os alunos. Incluir não se resume apenas a matricular alunos com necessidades especiais nas escolas, desconsiderando suas particularidades.

Em outras palavras, colocar alunos na sala de aula e ignorar que entre eles existem crianças que necessitam de atenção especial não é suficiente. Cabe à escola adotar uma abordagem de acolhimento e suporte simultâneos, pois tanto o professor quanto o aluno necessitarão desse suporte para a ação pedagógica; assim, com o apoio, a aprendizagem bem-sucedida é alcançada.

Conforme Candido (2022), as escolas têm a responsabilidade de acolher todas as crianças, permitindo que elas aprendam em conjunto, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam apresentar, sejam elas de natureza física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras.

Nesse sentido, os gestores escolares devem ser capazes de identificar e atender às diversas necessidades de seus alunos, respeitando tanto os diferentes estilos quanto os ritmos de aprendizagem, e garantindo uma educação de qualidade para todos, por meio de currí-

culos adequados, ajustes na organização, estratégias de ensino, utilização de recursos e colaboração com a comunidade escolar. O respeito e a valorização dos alunos com necessidades especiais demandam que as instituições de ensino e os profissionais se empenhem em estudar e refletir sobre a inclusão, visando proporcionar melhores condições de acesso e permanência na escola (Candido, 2022).

Silva e Jimenez (2019) destacam que promover melhorias nas instalações da escola implica preparar as futuras gerações para desfrutar plenamente da vida, sem restrições, preconceitos ou obstáculos. Não devemos tolerar contradições nem buscar soluções temporárias, mesmo que isso envolva sacrifícios, pois nada é mais importante do que resgatar uma experiência escolar marginalizada, evitar a evasão escolar e combater o estigma injustificado enfrentado por algumas crianças.

Inclusão e exclusão são realidades presentes na sociedade, especialmente no contexto escolar, onde uma escola pode tanto incluir quanto excluir. No entanto, segundo a legislação, as escolas têm a obrigação de aceitar a matrícula de todas as crianças, conforme estabelecido na Constituição Federal no art. 205, que garante o direito à educação para todos. A Resolução do CNE/CEB n.º 2/2001 também determina que as escolas regulares devem receber todos os alunos em suas turmas comuns, oferecendo os suportes necessários. O suporte pode incluir o atendimento educacional especializado, conforme previsto no art. 208 da Constituição Federal, e pode ser realizado em colaboração com o sistema público de ensino.

Na perspectiva de Frederico e Da Silva (2020), a escola deve recuperar sua função primordial de educação, levando em conta o potencial de aprendizagem de todos os alunos, sem se deter exclusivamente nas limitações e necessidades especiais de cada um. O acesso ao conhecimento deve ser assegurado a todos, e o argumento de que sempre foi feito de determinada maneira e é difícil de mudar é irrelevante nem apropriado quando se busca construir uma escola inclusiva. Isso implica não apenas aceitar a escola como ela é, mas sim criar uma nova escola, justificada pela necessidade de reconhecer que todos merecem igualdade de oportunidades educacionais.

A infraestrutura das escolas que atendem alunos com necessidades especiais ainda é inadequada. No entanto, o governo fede-

ral tem se mobilizado e apoiado essa demanda, fornecendo financiamento por meio do programa de Acessibilidade nas Escolas. Conforme Souza e Miranda (2021); afirmam, o objetivo é garantir a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estejam matriculados em salas de aula regulares. Isso envolve proporcionar acesso físico adequado, recursos educacionais e pedagógicos adaptados, além de comunicação e informações acessíveis. Com o apoio do governo, as escolas são incentivadas a trabalhar de forma mais eficaz para promover a inclusão, o que pode melhorar o ambiente de ensino e facilitar o sucesso acadêmico dos alunos.

De acordo com Johnson, Yaegashi e Fonseca (2022), as iniciativas educacionais para atender às necessidades de alunos com necessidades especiais têm sido mais direcionadas desde 1999, com um foco maior na inclusão educacional. Isso envolve a prática de integrar todos os alunos, independentemente de suas habilidades, deficiências, status socioeconômico ou origem cultural, em escolas e salas de aula inclusivas, onde todas as suas necessidades são atendidas.

Portanto, as escolas que não incluem alunos com transtornos em suas turmas regulares frequentemente atribuem isso à falta de preparo de seus professores para lidar com essa questão. Há também aquelas que questionam os benefícios que os alunos poderiam obter nessa nova situação, especialmente nos casos mais graves, argumentando que eles seriam incapazes de acompanhar o progresso dos colegas e poderiam enfrentar ainda mais marginalização e discriminação do que em classes ou escolas especiais. O desafio enfrentado pela escola é encontrar maneiras de atender efetivamente às diversas necessidades educacionais de uma população estudantil cada vez mais diversificada, construindo uma escola inclusiva, que aceite e trate todos os alunos de maneira satisfatória e promissora.

2.2 O professor e a inclusão

O professor atua na intermediação entre seus alunos e o conhecimento. Sua responsabilidade é criar condições pedagógicas para que os alunos com deficiência possam transcender as limita-

ções e desenvolver suas habilidades afetivas, sociais e intelectuais, superando as barreiras impostas pelas necessidades especiais.

A atuação do professor na educação inclusiva é de extrema importância, pois é ele quem elabora os recursos, metodologias e adaptações necessárias para garantir uma educação de qualidade aos seus alunos. Freire (2005) enfatiza a importância de estar aberto para compreender o outro e suas limitações, destacando que na experiência educacional, alunos e professores juntos constroem sabedoria a partir do conhecimento adquirido. Este princípio não é desconhecido para os profissionais da educação.

De acordo com Rozek *et al.* (2020), o ensino inclusivo requer que os professores adotem uma abordagem diferenciada em relação aos seus alunos com deficiência, independentemente do tipo. É necessário que os professores entendam que a inclusão vai muito além de simplesmente acolher o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em suas turmas. Incluir implica abranger, compreender e somar, e é isso que precisa ser considerado quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência; é aproximar, conceder-lhes o direito de vivenciar as mesmas experiências, é aceitar a diversidade e também aprender com ela.

Discutir este tema é crucial, pois a inclusão é um direito legal garantido a todas as pessoas com deficiência, e incluir crianças com deficiência vai além do cumprimento da lei; é permitir que elas se incorporem na sociedade com a qual precisarão interagir no futuro, evitando sua alienação e despreparo para uma realidade que também lhes pertence. O professor deve planejar suas aulas para atender a todos os alunos, garantindo que todos se sintam confortáveis e desfrutem das mesmas experiências, concebendo atividades que possam ser realizadas pelo grupo na totalidade, não apenas pelo aluno com deficiência.

Mas é também necessário considerar quão numerosas são as dificuldades enfrentadas pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem: a escassez de formação, a carência de recursos, entre outras. De acordo com Ferreira e Guimarães (2003), a capacitação do corpo docente e o suporte às famílias são de suma importância para o processo inclusivo. Em resumo, é imprescindível pro-

porcionar apoio aos envolvidos diretos nessas mudanças, para que estas não sejam impostas, mas surjam como resultado de uma conscientização crescente sobre educação e desenvolvimento humano.

É fundamental que o professor se sinta capacitado para desempenhar um papel destacado no ensino de alunos com deficiência. No entanto, é igualmente crucial que a responsabilidade pela promoção da inclusão total de alunos no sistema educacional regular não seja exclusivamente atribuída ao professor. Felicetti e Batista (2020), observam que, por um lado, os professores do ensino regular muitas vezes não possuem o preparo mínimo para lidar com crianças que apresentam deficiências evidentes; por outro, uma parcela significativa dos professores do ensino especial tem pouco a contribuir com o trabalho pedagógico realizado no ensino regular, uma vez que sua competência está centrada nas dificuldades específicas do grupo de alunos que atendem.

Apesar de os professores ainda não estarem plenamente capacitados para proporcionar uma educação inclusiva aos alunos com deficiência, as instituições de ensino ainda carecem de recursos físicos e didáticos adequados para atender os alunos com qualidade. O professor representa o intermediário entre o aluno e o conhecimento, sendo responsável por criar situações pedagógicas nas quais os alunos com deficiência possam superar as limitações comuns e desenvolver plenamente seu potencial humano nas esferas afetiva, social e intelectual, removendo as barreiras que se apresentam.

Cabe ao professor desempenhar seu papel com ênfase no direito à igualdade de oportunidades para todos, compreendendo que não há um método único de ensino, mas sim a responsabilidade de disponibilizar a cada pessoa o que mais se ajusta às suas necessidades, respeitando suas características, interesses e habilidades.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Em 2023, uma professora da educação básica municipal se viu diante de um desafio complexo. Em uma turma de 2º ano do ensino fundamental I, composta por 32 alunos, identificou que 5 deles apresentavam fortes indícios de transtornos, como TEA, TDAH, deficiência intelectual e TOD. Nenhum tinha laudo médico, o que se so-

mava à resistência das famílias em reconhecer as dificuldades e à omissão da escola em lidar com tais questões. Segundo Matos *et al.* (2023), a ausência de um laudo médico formal, muitas vezes por questões socioeconômicas ou dificuldades no acesso a serviços especializados, pode gerar obstáculos adicionais para os alunos e suas famílias.

Diante deste cenário urgente, a professora sentiu a necessidade de agir. Sua inquietação a impulsionou à investigação. Inicialmente, dedicou-se a observar atentamente a dinâmica da sala de aula, registrando meticulosamente suas percepções em um caderno. O período durou aproximadamente 30 dias, e foi marcado por uma intensa jornada, repleta de desafios e aprendizados. Na visão de Seno (2020), através da observação atenta do comportamento, desempenho escolar e interação social dos alunos, os educadores podem identificar sinais precoces de dificuldades e encaminhar os estudantes para a avaliação e o suporte adequados.

Em meio a diversos desafios, a professora encontrava-se em uma encruzilhada constante entre o dever de educar e a necessidade de manter a ordem na sala de aula. As queixas das mães dos alunos ditos “normais” ecoavam, enquanto dois alunos com indícios de comportamento desafiador monopolizavam a atenção com sua agressividade e desrespeito.

A sala de aula transformava-se em um campo de batalha, onde gritos e interrupções eram a norma. O impacto dessas turbulências não era apenas sentido pelos professores, mas também pelos colegas, que sofriam com dores de cabeça e relutavam em retornar à escola no dia seguinte. Para a professora, cada dia representava um novo desafio que exigia ações efetivas e resoluções criativas para restaurar a paz e a concentração no ambiente de aprendizado.

Nas palavras de Brito e Teixeira (2020), a inclusão de alunos com deficiência e/ou necessidades especiais no ensino regular é um processo complexo e desafiador que exige mudanças significativas na estrutura, organização e cultura escolar. A presença de alunos com deficiência na sala de aula pode exigir adaptações curriculares e metodologias de ensino diferenciadas, o que pode ser uma dificuldade para alguns professores que não estão preparados para lidar com essa diversidade.

Diante do caos em sua sala de aula, a professora decidiu buscar apoio junto ao corpo pedagógico da escola, na esperança de encontrar soluções para as provocações que enfrentava diariamente. No entanto, descobriu que as situações já eram conhecidas pela instituição. Anos anteriores a escola havia testemunhado episódios semelhantes envolvendo os mesmos alunos, rotulados como “problemáticos”. A sensação de impotência cresceu ao perceber que a escola parecia resignada à situação, sem oferecer alternativas efetivas. Diante desse cenário, a docente se viu diante de um dilema: continuar enfrentando os desafios sozinha ou buscar estratégias para lidar com a questão, desafiando a aparente resignação da instituição.

Bezerra (2020), afirma que o apoio pedagógico é fundamental para auxiliar os professores na difícil tarefa de atender às necessidades individuais de cada aluno, promover a aprendizagem de todos e construir um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

Determinada a encontrar soluções, a professora persistiu em sua jornada, recusando-se a ser desencorajada pelas dificuldades encontradas. Compilando suas observações em relatórios descritivos institucionais, ela apresentou ao corpo pedagógico sugestões concretas para lidar com cada aluno individualmente. Os relatórios foram recebidos com aprovação e apoio.

Convocando as famílias dos alunos para reuniões individuais, a professora se viu encorajada pelo engajamento de quatro mães, dispostas a buscar ajuda para seus filhos. No entanto, uma mãe permaneceu resistente, incapaz de aceitar a condição de seu filho. Apesar dessa oposição, a docente permaneceu firme em sua determinação de oferecer apoio e orientação a todos os seus alunos, independentemente dos obstáculos encontrados pelo caminho.

De acordo com Nascimento *et al.* (2021), a participação ativa da família no processo educativo é crucial para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando-lhes um ambiente rico em aprendizado, afeto e apoio. A família é responsável por transmitir valores éticos e morais à criança, contribuindo para a formação de seu caráter e senso de responsabilidade.

Cada reunião com as famílias era uma montanha-russa emocional. Diante da professora, as diferentes reações refletiam a angústia compartilhada por todas: a sensação de impotência diante das ne-

cessidades específicas de seus filhos. Lágrimas se misturavam com sorrisos frágeis, enquanto mães expressavam a falta de conhecimento sobre como buscar ajuda médica adequada para suas crianças.

Confrontadas com um labirinto de opções desconhecidas, sentiam-se perdidas e desamparadas. Incentivando essas famílias a buscar orientação médica, oferecendo suporte emocional e orientando-as sobre como integrar as necessidades especiais de seus filhos em suas rotinas diárias. Neste processo, não apenas os alunos, mas também suas famílias encontraram um novo senso de esperança e capacitação.

O apoio às crianças com necessidades especiais, a professora ressaltou a importância fundamental do envolvimento da família, amparada pelos princípios da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Sob o capítulo IV, que trata do direito à educação, o artigo 27 destaca o compromisso conjunto do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em garantir uma educação de qualidade para pessoas com deficiência. Este artigo, reforça o dever de proteger os indivíduos de qualquer forma de violência, negligência e discriminação. Assim, a colaboração e o comprometimento de todos os segmentos sociais são essenciais para a plena inclusão e proteção das crianças com deficiência, promovendo um ambiente educacional seguro e acolhedor para todos (Brasil, 2015).

Diante dos desafios enfrentados por um aluno com necessidades especiais, uma das sugestões levantadas foi a flexibilização do horário escolar, permitindo que o aluno saísse mais cedo. Essa proposta estava em concordância com a Nota Técnica n.º 24/2013 do Ministério da Educação (MEC), que orienta os sistemas de ensino na implementação da Lei n.º 12.764/2012, relacionada ao atendimento de pessoas com transtorno do espectro autista.

Embora a nota técnica recomende evitar a redução do horário de aula, ela ressalta que essa medida não é proibida. Cada caso deve ser avaliado individualmente, com base no bom senso do professor, considerando o limite de tolerância e estresse do aluno. Assim, a flexibilização do horário pode ser uma ferramenta eficaz para garantir o bem-estar e o sucesso acadêmico do aluno, desde que aplicada de forma criteriosa e sensível às suas necessidades específicas (Brasil, 2012).

Foi enfatizado que o processo de inclusão não requer exclusão, pois todos os alunos da turma têm o direito fundamental de aprender e se desenvolver. Cada relatório elaborado pela professora seguia uma estrutura cuidadosamente planejada: começava com uma introdução que contextualizava as necessidades específicas do aluno, seguida por informações detalhadas sobre seu desempenho acadêmico.

Um quadro diligentemente elaborado destacava as evidências comportamentais, enquanto estratégias eram propostas para lidar com os comportamentos e promover a aprendizagem. Além disso, o relatório abordava o desenvolvimento de habilidades sociais, identificava dificuldades específicas e incluía considerações e recomendações tanto da família quanto de profissionais médicos. Essa abordagem holística garantia que cada aluno recebesse o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial, colaborando para a cultura de inclusão na sala de aula.

Após cada reunião, as famílias se comprometeram a buscar ajuda médica, resultando na flexibilização do horário escolar para dois alunos, que passaram a sair às 9h30. A professora, atenta às necessidades individuais, providenciou apostilas diferenciadas para auxiliar no processo de alfabetização dos alunos. Duas vezes por semana, ela organizava aulas com atividades lúdicas, visando à inclusão plena desses alunos.

Como resultado do esforço coletivo, toda a turma experimentou um notável e prazeroso progresso. Dos cinco alunos, um concluiu o ano completamente alfabetizado, capaz de ler e escrever em letra cursiva, enquanto outros dois avançaram para a leitura de palavras e frases simples. Os dois restantes alcançaram o nível silábico, evidenciando um desenvolvimento de acordo com suas habilidades individuais. O sucesso ilustra o poder transformador de uma abordagem inclusiva e personalizada na educação.

Com o decorrer do tempo, a docente testemunhou com alegria o compromisso das mães que buscaram ajuda médica para seus filhos. A notícia da chegada do primeiro laudo trouxe um novo horizonte de possibilidades. Adaptando suas atividades para atender às necessidades específicas dos alunos, a professora promoveu um ambiente de aprendizado inclusivo.

As avaliações foram reformuladas, agora compostas por blocos de atividades realizadas tanto em sala de aula quanto em casa, garantindo uma avaliação abrangente do progresso dos alunos. Com a apresentação do segundo laudo, os alunos encontraram ainda mais suporte para seu desenvolvimento. Essa abordagem colaborativa e adaptativa resultou em avanços significativos, consolidando a crença na importância da parceria entre família, escola e profissionais de saúde na promoção do sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

Ao final do ano letivo, dois alunos receberam seus laudos, enquanto os demais ainda aguardavam. No entanto, o mais importante era que o primeiro passo em direção à compreensão das necessidades individuais tinha sido dado. A turma toda alcançou um nível satisfatório de aprendizado da leitura, com alguns alunos ainda em processo de desenvolvimento da escrita.

Em síntese, a docente sentia-se imensamente feliz e grata pelos resultados obtidos. Para ela, o verdadeiro triunfo residia no fato de que todos os seus alunos tiveram a oportunidade de aprender e crescer juntos, independentemente das adversidades enfrentadas ao longo do caminho. A jornada de inclusão e superação reforçou ainda mais sua convicção na importância de uma acessível a todos.

4. Considerações Finais

O relato de experiência revela uma postura comprometida com a inclusão em face dos desafios que os professores enfrentam diariamente em sala de aula, especialmente quando se deparam com alunos que apresentam indícios de transtornos.

Ao narrar vivências pessoais e reflexões profundas, os professores compartilham não apenas os obstáculos encontrados, mas também as estratégias adotadas para lidar com essas situações complexas. Diante da situação experienciada foi possível compreender melhor as nuances e demandas do ambiente escolar, destacando a importância da formação continuada e do apoio institucional para promover uma educação inclusiva e eficaz.

O relato de experiência torna-se, assim, uma ferramenta valiosa não apenas para os professores, mas também para a comunidade

escolar na totalidade, oferecendo informações para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o bem-estar dos alunos.

Referências Bibliográficas

BEZERRA, Giovani Ferreira. O Apoio Pedagógico Especializado em classe comum: o caso de Campo Grande–MS como metonímia da precarização na educação especial. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 44, p. 186-214, 2020.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2015.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRITO, Jaíne; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. Educação Inclusiva e o Papel do Professor/Inclusive Education and the Role of the Teacher. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 14, n. 52, p. 718-728, 2020.

CANDIDO, Maria Clara Borges. Adaptação das escolas regulares municipais de Ensino Fundamental da cidade de Araxá para a Educação Inclusiva. **Revista Evidência**, v. 18, n. 19, 2022.

CONTADOR, Laura Rodrigues; GABINI, Wanderlei Sebastião. Gestão escolar e educação inclusiva: uma integração à favor de uma escola para todos. *IN: Anais do Encontro de Iniciação Científica das Faculdades Integradas de Jaú*, v. 20, 2023.

DALTRO, Mônica Ramos; DE FARIA, Anna Amélia. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

FELICETTI, Suelen Aparecida; BATISTA, Irinéa. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a par-

tir da literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 24, p. 165-180, 2020.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREDERICO, Rubia Tatiana Santana; DA SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa. A aprendizagem lúdica na educação especial e inclusiva. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 18, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Sanary Dias; SOUZA, Pedro Ramon Pinheiro. Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino regular. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 65209-65227, 2021.

JOHNSON, Luanna Freitas; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; FONSECA, Aline Arruda Rodrigues da. Identificação das necessidades educacionais especiais no contexto de políticas públicas. **Ensino em Re-Vista**, v. 29, 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217170, 2019.

MATOS, Jéssica Beatriz et al. Perfil funcional de alunos com Trans-torno do Espectro Autista em escolas de ensino regular. **Revista Neurociências**, v. 31, p. 1-21, 2023.

NASCIMENTO, Francisco Elionardo et al. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 1-24, 2021.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; FEITOSA, Francisca; MOTA, Janine. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

ROZEK, Marlene et al. Crenças e práticas de professores sobre a educação inclusiva. **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2020.

SENO, Marília Piazzini. Dislexia: dúvidas dos professores do Ensino Fundamental I. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 60625-60641, 2020.

SILVA, Alda Lucia Lopes; JIMENEZ, Luis Ortiz. A formação acadêmica de pessoas com deficiência nas escolas públicas do Estado de Goiás, para que esta seja inserida no mercado de trabalho. **Revista Científica de Iniciación a la Investigación**, v. 4, n. 1, 2019.

SOUZA, Ritchelle Teixeira; MIRANDA, Jean Carlos. Inclusão escolar no Brasil: uma análise documental. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 5, n. 13, p. 58-68, 2021.

UNESCO; Ministério da Educação da Espanha. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: Autores, 1994.

CAPÍTULO 3

ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: REFLEXÕES E CONTEXTUALIZAÇÕES

INITIAL YEARS OF INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: REFLECTIONS AND CONTEXTUALIZATIONS

Lariza dos Santos Nolêto

Universidade Estadual do Maranhão
São João dos Patos - Maranhão
<https://orcid.org/0000-0003-1879-2213>
E-mail: dssnoleto@hotmail.com

Joilma Carvalho Soares

Universidade Estadual do Maranhão
São João dos Patos - Maranhão
<https://orcid.org/0009-0006-6144-5806>
E-mail: joilmasoares321@gmail.com

Caroline Silva Queiroz

Universidade Estadual do Maranhão
São João dos Patos - Maranhão
<https://orcid.org/0009-0001-6054-3950>
E-mail: carolinequeiroz.professora@gmail.com

Lucas Lima Brasil da Silva

Universidade Estadual do Maranhão
São João dos Patos - Maranhão
<https://orcid.org/0009-0008-0233-6233>
E-mail: lucass190895@gmail.com

Domingos Veloso da Silva

Universidade Estadual do Maranhão
São João dos Patos - Maranhão
<https://orcid.org/0009-0001-7636-8675>
E-mail: domingosvs45@gmail.com

Paulo Carvalho de Alencar
Universidade Estadual do Maranhão
São João dos Patos - Maranhão
<https://orcid.org/0009-0006-2885-0009>
E-mail: palencar588@gmail.com

RESUMO

Este estudo objetivou investigar práticas educacionais inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental, abordando desafios e oportunidades de implementação. A educação inclusiva é destacada como uma abordagem inovadora e essencial no contexto educacional brasileiro, garantindo uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas particularidades. A pesquisa examina os principais obstáculos e requisitos para que o processo de inclusão educacional seja eficaz. Para alcançar os objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica narrativa de caráter descritivo, conhecida por sua capacidade de sintetizar informações a partir de estudos já publicados. A coleta de dados foi realizada entre junho de 2023 a outubro de 2024, utilizando bases de dados como a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), abrangendo a PubMed, SCIELO e LILACS. A amostra final incluiu 17 artigos relevantes. Os resultados indicam que o comprometimento dos gestores, educadores, familiares e da sociedade em geral é vital para que a inclusão educacional avance. A pesquisa enfatiza a importância de promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Assim, contribui-se para uma sociedade mais inclusiva, onde todos possam acessar uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Educação; Formação.

ABSTRACT

This study aimed to investigate inclusive educational practices in the early years of elementary school, addressing implementation challenges and opportunities. Inclusive education is highlighted as an innovative and essential approach in the Brazilian educational context, guaranteeing quality education for all students, regardless of their

particularities. The research examines the main obstacles and requirements for the educational inclusion process to be effective. To achieve the objectives, a narrative bibliographic review of a descriptive nature was carried out, known for its ability to synthesize information from already published studies. Data collection was carried out between June 2023 and October 2024, using databases such as the Virtual Health Library (VHL), covering PubMed, SCIELO and LILACS. The final sample included 17 relevant articles. The results indicate that the commitment of managers, educators, family members and society in general is vital for educational inclusion to advance. The research emphasizes the importance of promoting equal opportunities and the full development of students. Thus, we contribute to a more inclusive society, where everyone can access quality education.

Keywords: Special Education; Inclusion; Education; Training.

1. Introdução

Historicamente, a Educação Especial é um campo de debate crescente, envolvendo pesquisas e discussões que têm impacto direto no desenvolvimento educacional global (Miranda, 2020). No século XVI, renomados estudiosos e pesquisadores acreditavam ser possível educar, os que então eram tachados de ineducáveis e partindo daí começaram o delineamento histórico da Educação Especial mundialmente (Mendes, 2006).

No Brasil, o final do século XIX é reconhecido como um marco inicial para a Educação Especial, embora a capacitação formal de profissionais voltados ao ensino de pessoas com deficiências tenha se intensificado apenas nos anos 1960, em resposta ao aumento nas matrículas em instituições especializadas. A Constituição Federal de 1988 consolidou os direitos sociais essenciais, destacando a universalização do acesso e impactando significativamente as políticas educacionais que tomaram forma no início dos anos 1990.

Esse período de reforma visava promover uma educação de qualidade inovadora ao desenvolvimento das potencialidades de “pessoas com necessidades educacionais especiais” – termo impulsionado pela Declaração de Salamanca em 1994, um marco internacional para a Educação Especial.

Apesar do avanço nos debates sobre igualdade social para pessoas com deficiência, a questão ainda apresenta desafios e controvérsias quanto à efetivação de seus direitos (Miranda, 2020).

A escolarização desse grupo específico continua a enfrentar obstáculos significativos. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, orienta que os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente contemplem as diversidades étnicas, culturais, sociais, políticas e econômica, incluindo o conhecimento especializado sobre pessoas com necessidades educacionais especiais.

No entanto, apesar do aumento da procura por professores envolvidos para atuar na Educação Especial, torna-se urgente a construção de uma proposta de ressignificação para o ensino de pessoas com deficiência, de modo a incorporar de forma abrangente saberes e práticas pedagógicas adaptadas voltadas ao ensino especial (Loiola, 2009).

No Brasil, as políticas de inclusão ainda estão em fase de aprimoramento para atender ao objetivo de promover educação de qualidade para todos, além de incluir alunos com necessidades específicas em contextos que respeitem e promovam o acompanhamento especializado e qualificado (Batista, 2018).

Segundo Bueno (1999), diferentemente do conceito de “integração”, que condicionava a participação de alunos com deficiência à sua capacidade de acompanhar os demais, a inclusão defende uma adaptação aos diferentes perfis dos estudantes. Este estudo justifica-se pela experiência pessoal de familiares com necessidades especiais que enfrentam a negligência no acesso à educação inclusiva, mostrando-se relevante para o aprimoramento da Educação Inclusiva no Brasil.

No entanto, é necessário garantir que a visão de fornecer educação igualitária e de qualidade esteja, na realidade, sendo contínua a todos os alunos não apenas em notas de papel, mas na prática e no método atualizado, por meio dos quais as múltiplas necessidades educacionais de cada aluno sejam respeitadas e atendidas (Sena, 2020).

O objetivo geral é investigar práticas inclusivas nos anos iniciais e, traçar um panorama evolutivo da inclusão no Brasil, examinar

os desafios da educação inclusiva e discutir as políticas e metodologias atuais. A pesquisa é de natureza bibliográfica narrativa de caráter descritivo com análise exploratória e qualitativa, baseada em publicações científicas, conforme Severino (2017). Utilizando-se de fontes de dados secundárias para discutir as práticas de inclusão e refletir sobre os desafios.

2. Revisão de Literatura

2.1. Educação Inclusiva no Brasil: Um Breve Panorama Evolutivo

A sociedade moderna lida com uma variedade de discussão sobre direitos humanos e práticas sociais, sendo a educação inclusiva um dos temas centrais, com relevância crescente (Nascimento, 2019). No Brasil, esse processo de inclusão acompanhou tendências globais, influenciado pela globalização e pelas constantes trocas de informações. No entanto, embora tenham feito avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios importantes para se tornar uma referência em educação inclusiva, devido à complexidade das políticas e práticas para sua implementação (Glat *et al.*, 2007).

Enquanto a educação inclusiva busca uma abordagem que permite a adaptação de metodologias para atender a todos os alunos sem exclusão, a educação especial, historicamente, se centrou na segregação de educandos com deficiências físicas, sensoriais, mentais ou múltiplas (Miranda, 2020).

O modelo clínico de educação especial, que tratava as deficiências como doenças crônicas, foi alvo de muitas críticas e é atualmente considerado obsoleto. Os movimentos sociais europeus que visavam atender as pessoas com deficiências refletiram essa mudança de atitude e influenciaram práticas educacionais nos Estados Unidos e, posteriormente, no Brasil (Mazzotta, 2011).

No cenário brasileiro, a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional ocorreu lentamente. Foi apenas na década de 1970, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) – posteriormente transformada na Secretaria de Educação Especial (SEESP) – que a educação especial ganhou visibilidade e

apoio institucional, sendo incorporada ao planejamento de políticas educacionais (Glat, Pletsch e Fontes, 2007).

A Declaração de Salamanca, em 1994, foi outro marco importante que consolidou o compromisso com a educação para todos, reforçando a necessidade de adaptar o sistema educacional às necessidades dos alunos (Santos e Paulino, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) reafirmou essa proposta, tornando a educação um dever compartilhado entre família e Estado e estabelecendo que a educação especial deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Embora os avanços normativos sejam significativos, a implementação prática ainda enfrenta barreiras, especialmente no que se refere ao abandono da antiga concepção de “integração” que responsabilizava o aluno pela deficiência, pela adaptação ao ambiente escolar, em vez de adaptar o ambiente para incluí-lo verdadeiramente (Santos e Paulino, 2008).

2.2. Desafios da Educação Inclusiva nos Anos Iniciais

A inclusão educacional enfrenta obstáculos significativos, especialmente nos anos iniciais da educação básica, quando os alunos são expostos pela primeira vez a um ambiente formal de ensino. Nesta fase, é essencial oferecer uma educação de qualidade que contemple as diversas necessidades dos alunos (Nascimento, 2019). Contudo, a realidade das salas de aula brasileiras, muitas vezes superlotadas e carentes de recursos, impedem que o planejamento metodológico atenda a todos desejados (Mantoan, 2011).

Mesmo quando as práticas inclusivas são inovadoras, cada aluno apresenta especificidades que exigem abordagens individualizadas. Assim, o desafio maior é garantir que o aluno com deficiência compreenda o conteúdo e tenha suas necessidades atendidas. Para Freire (2014), o ideal seria que alunos e professores “convivessem” de tal forma que o conhecimento se tornasse uma sabedoria coletiva.

O desafio é ampliado pela falta de capacitação adequada dos profissionais para o ensino inclusivo. Como aponta Miguel (2019), a formação continuada é essencial para desenvolver metodologias inclusivas. Além disso, a ausência de profissionais especializados em

áreas como saúde e psicologia prejudica o suporte aos alunos e reforça a importância de uma equipe multidisciplinar para a implementação da educação inclusiva (Góes e Laplane, 2022).

A falta de estrutura adequada nas escolas é outro fator limitante, pois muitas instituições não têm os recursos necessários para atender ao público infantil com necessidades especiais, o que acaba excluindo potenciais alunos da rede pública. Apesar do potencial econômico do país para investir na educação, a realidade mostra uma ausência de gestão eficaz dos recursos, o que impede que as políticas inclusivas sejam completamente renovadas.

2.3. Reflexões Sobre as Políticas Públicas e o Papel do Professor

O movimento em prol da inclusão educacional começou no final do século XX no Brasil, embora leis nacionais, como a Lei Nº 7.853 de 1989, garantem direitos essenciais às pessoas com deficiência, a execução dessas políticas esbarra em desafios de implementação. Por exemplo, a Lei Nº 7.611 de 2011 reafirma o direito ao atendimento adequado, enquanto a Lei Nº 10.098 de 2000 estabelece diretrizes de acessibilidade, porém, muitas dessas normas não são cumpridas (Brasil, 1989; 2000; 2011).

Além disso, a legislação relacionada à educação inclusiva, como a Lei nº 10.436 de 2002 e o Decreto nº 5.626 de 2005, que autoriza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e a inclui como disciplina obrigatória na formação docente. No entanto, a legislação muitas vezes é vaga e negligente quanto às especificidades na aplicação prática, o que cria uma lacuna entre os direitos garantidos e os recursos efetivamente disponíveis nas escolas (Góes e Laplane, 2004).

A LDB (Lei nº 9.394/96) também destaca a importância da formação de professores com especialização em nível médio ou superior para o atendimento especializado e da capacitação dos professores do ensino regular. No entanto, a falta de um manual específico ou de uma abordagem única para lidar com a diversidade em sala de aula gera insegurança entre os educadores.

Segundo (Batista, 2018) é essencial que o professor planeje detalhadamente suas atividades e reavalie continuamente o que fun-

cional, promovendo um ambiente que valorize a diversidade e respeite as capacidades de cada aluno.

Para que a educação inclusiva se concretize, é necessário que todos os profissionais da comunidade escolar estejam envolvidos. O professor, em contato direto com os alunos, desempenha um papel essencial na adaptação das estratégias pedagógicas e na promoção de um ambiente inclusivo (Batista, 2018).

Entretanto, para que esse ambiente se torne realidade, é necessário fornecer uma formação mais ampla não só para os professores, mas para todos os envolvidos no sistema educacional, permitindo que atuem como uma rede de apoio para atender alunos com necessidades especiais sem segregação ou exclusão (Loiola, 2009).

3. Procedimentos Metodológicos

Este estudo configura-se como uma revisão bibliográfica narrativa de caráter descritivo, método amplamente reconhecido por possibilitar a síntese do conhecimento a partir da análise de artigos já publicados. Tal abordagem permite uma compreensão abrangente sobre o tema em questão, incorporando estudos tanto quantitativos quanto qualitativos para a identificação, seleção e avaliação de critérios de pesquisa, promovendo assim uma análise criteriosa dos dados incluídos na revisão.

A pesquisa foi realizada entre junho de 2023 a outubro de 2024. Para a obtenção dos artigos, foi realizado um levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados online: a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), que inclui dados da PubMed (National Library of Medicine, EUA), SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). Utilizaram-se como descritores os termos “Educação Especial”, “Educação” e “Inclusão”. Os critérios de inclusão foram artigos originais, redigidos em inglês, espanhol ou português, publicados anteriormente ao ano de 2024. Foram excluídos estudos que não estavam completos, com acesso apenas parcial, aqueles com teses questionáveis, monografias e artigos que não se alinhavam diretamente com o tema da pesquisa, resultando em uma amostra final de 17 artigos.

Posteriormente, o processo de análise seguiu as etapas de leitura exploratória, seleção de material relevante para o objetivo do estudo, análise e interpretação dos textos selecionados.

4. Resultados e Discussão

Este estudo explora conceitos fundamentais sobre integração e inclusão educacional, apresentados por autores como Bueno (1999), Glat *et al.*, (2007), Mazzotta (2011) e Santos e Paulino (2008), que fornecem uma visão histórica da evolução da educação inclusiva, enfatizando a incorporação de alunos com deficiência no ensino regular. Esses autores enriqueceram o debate sobre políticas públicas externas para o processo de inclusão, destacando avanços e desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

Ao revisitar esse percurso histórico, é possível observar tanto o progresso alcançado quanto os obstáculos enfrentados para consolidar uma educação que promova o desenvolvimento de todos os alunos (Rocha, 2017). No entanto, o problema do “sucateamento” da educação permanece uma realidade, com políticas de contenção de gastos que priorizam a “aprovação automática” em detrimento de uma aprendizagem significativa, o que impacta a qualidade do ensino inclusivo (Rocha, 2017). Como destacam Santos e Paulino (2006), o acesso e a permanência em setores essenciais da sociedade, como a educação, tornam-se complexos, pois muitas ações políticas e sociais carecem de implementação.

A implementação eficaz da educação inclusiva requer um conjunto de ações e metodologias específicas que ofereçam suporte adequado a todos os estudantes, considerando suas particularidades (Miguel, 2019). Embora o professor seja o principal agente de interação com os alunos, é fundamental que todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar participem desse processo.

Nos primeiros anos da educação regular, os desafios são específicos e complexos, especialmente pela carência de infraestrutura para atender alunos com necessidades especiais (Nascimento, 2019). Em muitos casos, as escolas não possuem estruturas e considerações profissionais para acolher a diversidade, o que leva à exclusão de potenciais estudantes da rede pública (Ferreira, 2006).

Apesar dos recursos financeiros disponíveis no país, a falta de gestão efetiva exige a realização de melhorias, enquanto os professores, além de transmitir conhecimentos, devem compreender e atender às especificidades de cada aluno, adaptando suas metodologias para abranger essas diversidades. No entanto, conforme apontam De Góe e Laplane (2022), os professores têm enfrentado a falta de formação e suporte necessário para lidar com os novos critérios pedagógicos da inclusão.

Para que o professor desempenhe com eficiência o seu papel na educação inclusiva, ele precisa de formação adequada e de uma equipe de apoio com recursos e materiais específicos.

Em uma sala com múltiplos alunos com necessidades especiais, a presença de um único professor, com recursos limitados, torna-se insuficiente para garantir que todos os alunos compreendam o conteúdo sem que algum seja negligenciado (Ferreira, 2006). A escola, vista como um espaço de saber para todos, deve contar com profissionais capacitados, infraestrutura completa e materiais pedagógicos que respondam às necessidades específicas dos alunos.

A postura do professor em sala de aula é essencial para promover um ambiente onde os alunos se sintam seguros para expor suas habilidades e questionamentos. Esse clima facilita o progresso no ensino, considerando tanto as necessidades dos alunos quanto as limitações dos professores. Embora o Brasil tenha avançado, ainda há muitos desafios a superar para alcançar uma educação inclusiva que respeite as individualidades de cada estudante (Fernandes, 2013).

Assim, mesmo com conquistas diárias, o caminho a ser percorrido é extenso, especialmente em um contexto em que a educação enfrenta inúmeras deficiências. A concretização de uma escola de qualidade e inclusiva pode ser desafiadora, mas não é impossível.

O sucesso da educação inclusiva depende de uma rede de apoio interligada entre Estado, escola e família. Este estudo traz uma análise reflexiva dos desafios encontrados nos anos iniciais da educação inclusiva no Brasil, com o objetivo de identificar pontos passíveis de melhorias e indicar possíveis caminhos para o progresso educacional no país. Por meio dessas reflexões, busca-se entender o que precisa ser ajustado e propor soluções que tornem a escola um espaço genuinamente inclusivo.

5. Considerações Finais

A implementação da educação inclusiva ocorre em um contexto social onde, gradualmente, há uma maior conscientização sobre as necessidades de grupos minoritários historicamente desassistidos.

O conhecimento das práticas sociais e o esforço para modificá-las são fundamentais, considerando o longo período em que esses indivíduos receberam pouca ou nenhuma atenção e o quanto foram obrigados a se adaptar a uma sociedade que restringe as diferenças em “caixas” padronizadas, negando a verdadeira diversidade.

A escola, como espaço destinado ao conhecimento para todos, e os profissionais da educação, enquanto facilitadores do saber, devem adaptar-se às necessidades específicas dos estudantes, conforme previsto legalmente.

No entanto, incluir estudantes com necessidades especiais em aulas regulares exige mais do que apenas essa inserção; é crucial contar com profissionais devidamente capacitados, com ênfase na atuação colaborativa de múltiplos professores quando necessário, bem como garantir uma infraestrutura adequada e materiais pedagógicos adequados. A adaptação da escola às particularidades de cada aluno é essencial para um processo inclusivo e eficaz.

Embora a legislação contenha uma estrutura normativa robusta para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, é preciso ir além da simples aplicação das leis. As instituições escolares devem ser realmente preparadas para responder às demandas individuais dos alunos, promovendo uma inclusão que seja eficaz e abrangente. Para tanto, o investimento em formação continuada dos professores torna-se essencial, capacitando-os a desenvolver competências que possibilitem o gerenciamento da diversidade em sala de aula de forma significativa.

Além disso, é necessário que a estrutura física das escolas seja adaptada para garantir a acessibilidade e o bem-estar dos alunos com deficiência, disponibilizando materiais e recursos pedagógicos adequados às suas necessidades específicas. A inclusão exige mais do que apenas a presença física do aluno na sala de aula, ela demanda a construção de uma cultura escolar inclusiva, onde cada estudante seja valorizado e respeitado em sua individualidade.

Portanto, o compromisso com a educação inclusiva deve envolver todos os atores do sistema educacional – gestores, professores, familiares e a sociedade em geral de modo que a inclusão não seja apenas uma teoria, mas uma prática real que proporcione igualdade de oportunidades e incentivo ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. Somente com esse comprometimento poderemos avançar em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva, garantindo a todos o direito a uma educação de qualidade.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Claudenilson Pereira; SOUSA, Tatiane Pinto; SANTOS, Christiane Bruce Dos. Programa Arumã: **Formação de professores em Educação Especial**. Atendimento de Educacional Especializado. Manaus: IFAM - APOEMA, 2018.

BRASIL, Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2000.

BRASIL. Lei n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 06 nov. 2024

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1994.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou espe-

cialistas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3, n,5,7-25, 1999.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para educação especial. **Curitiba: InterSaberes**, 2013.

FERREIRA, Julio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: IN: Rodrigues, D.(org.) Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a educação inclusiva. **São Paulo: Summus**, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Autores Associados, 2022.

LOIOLA, Rita. Formação continuada. **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº 222, p. 89, maio 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. Campinas: Leped/Unicamp, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MIGUEL, Aucivania Clementino. **A educação inclusiva nos anos iniciais do ensino regular**. 2019.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e Educação Especial. **Revista HistedBR**, nº 15, 2020.

NASCIMENTO, Ariana; OMODEI, Juliana Dalbem. Políticas de educação especial e educação inclusiva no Brasil: organização avanços e perspectivas. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**. 2019. p. 62-75.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, v.7, n.2, Jul/Dez 2017.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação**: cultura, políticas e práticas. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SENA, Adailton dos Santos. Formação continuada e o processo de desenvolvimento profissional de professores. **Brasil Escola**, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO DE SOCIALIZAÇÃO EM CRIANÇAS PEQUENAS COM T21

*THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF SOCIALIZATION
IN YOUNG CHILDREN WITH T21*

Marcela Pereira Bernardino Serafim

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

São Carlos - São Paulo

ORCID: 0009-0000-9686-6025

marcelabernardino@estudante.ufscar.br

Márcia Duarte Galvani

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Araraquara - São Paulo

ORCID: 0000-0003-1092-746X

marciaduarte@ufscar.br

Joice Daiane Muniz

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Analândia – São Paulo

ORCID: 0000-0001-6011-1181

joicemuniz@estudante.ufscar.br

RESUMO

Segundo as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down, Trissomia 21-T21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica mais comum em seres humanos. Para avaliação do desenvolvimento existem instrumentos que podem auxiliar na detecção precoce de possíveis riscos e identificar o seu potencial. À vista disso, o estudo teve por objetivo identificar o nível do desenvolvimento de crianças com T21 em relação a socialização com as contribuições do Inventário Portage Operacionalizado. Este estudo caracteriza-se como descritivo, com a finalidade de classificá-

-los de acordo com critérios previamente estabelecidos. Os resultados indicaram que a criança 1 e criança 2 realizaram 90% somadas as respostas sim e com apoio das habilidades apontadas no Inventário Portage Operacionalizado para a faixa etária de 4 a 5 anos na área da Socialização.

Palavras-chave: Educação especial; Trissomia 21; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

According to the Care Guidelines for People with Down Syndrome, Trisomy 21-T21 is a genetically determined human condition and is the most common chromosomal change in humans. To assess development, there are instruments that can help in the early detection of possible risks and identify their potential. In view of this, the study aimed to identify the level of development of children with T21 in relation to socialization with the contributions of the Operationalized Portage Inventory. This study is characterized as descriptive, with the purpose of classifying them according to previously established criteria. The results indicated that child 1 and child 2 achieved 90% combined with yes answers and with the support of the skills highlighted in the Operationalized Portage Inventory for the age group of 4 to 5 years in the area of Socialization

Keywords: Special education; Trisomy 21; Child development.

1. Introdução

Neste estudo, admitiu-se a nomenclatura Trissomia-21 (T21) para fazer referência à síndrome de Down. Segundo as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down, de que a Trissomia 21-T21 é uma condição humana geneticamente determinada, uma alteração cromossômica mais comum nos seres humanos, e essa identificação, é considerada a principal causa genética para a deficiência intelectual (Brasil, 2020).

Segundo as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down para referência à síndrome de Down (Brasil,2020) o cariótipo da criança com T21 é caracterizado pela presença do cromossomo 21 extra, que citogeneticamente podem se apresentar de três

formas diferentes, sendo elas: trissomia livre; trissomia por translocação robertsoniana e trissomia livre do cromossomo 21 em forma de mosaico.

De acordo com Piaget¹ (1972 apud Teixeira, 2013) o desenvolvimento infantil se enquadra em quatro estágios, sendo eles: estágio da inteligência sensório-motora (do 1,6 até cerca de 2 anos), estágio da inteligência pré-operatória (que ocorre dos 2 até 8 anos de idade), estágio da inteligência operatória concreta (ocorre dos 8 até 12 anos) e estágio da inteligência operatória formal (a partir dos 12 anos).

As avaliações foram realizadas com crianças na faixa etária que se enquadram no estágio da inteligência pré-operatória, assim como diz Piaget¹ (1972 apud Teixeira, 2013) o estágio da inteligência pré-operatória intercorre quando as crianças começam a desenvolver as operações mentais internas e estão em constante evolução. É com o pensamento representativo que a criança conseguirá aperfeiçoar o raciocínio lógico, característico do estágio da inteligência operatória concreta e é o momento em que a criança inicia a comunicação verbal. Neste estágio é notório observar que as crianças desenvolvem a sua imaginação e imitação, através de jogos simbólicos e brincadeiras lúdicas.

Para melhor compreensão do desenvolvimento social da criança, para Abramowicz e Oliveira (2010) é necessário evocar um pouco na história da sociologia da infância, onde o primeiro sociólogo descreve o papel da criança no aspecto social, é Émile Durkheim, trazendo a criança como agente passivo diante o mundo dos adultos, com o passar do tempo e com o aumento dos estudos no campo da sociologia da infância, percebe-se que a criança não era mais descrita como um agente social passivo, mas sim, um agente social ativo em seu processo de desenvolvimento do ponto de vista da socialização, os autores de fato da história de sua infância, dando a entender que são capazes de exercer seu papel social na convivência no mundo dos adultos.

As crianças com T21 necessitam que suas habilidades sociais sejam plena e completamente desenvolvidas, desta forma as avaliações realizadas devem ter como objetivo principal ampliar as mesmas, para que assim seja plausível que a criança com T21 consiga através dessas habilidades desenvolvidas, alcançar autonomia e se

desenvolver completamente; principalmente as habilidades sociais. (Lima et al.,2022).

A partir das reflexões acima, surgiram as seguintes demandas: Quais são os repertórios de habilidades sociais em crianças pequenas com T21? Como identificar o nível de desenvolvimento de crianças com T21 na área de socialização com base no Inventário Portage Operacionalizado? Deste modo, a presente pesquisa teve por objetivo geral identificar o nível do desenvolvimento de crianças com T21 em relação a socialização com as contribuições do Inventário Portage Operacionalizado.

2. Revisão de Literatura

Foi utilizado como lócus da pesquisa sobre as temáticas de desenvolvimento infantil e a socialização infantil, a base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esses bancos de dados foram selecionados por representarem nacionalmente e internacionalmente as produções de conhecimento acerca dos mais diversos temas e interesses.

As buscas ocorreram por meio da utilização os seguintes descritores: Desenvolvimento infantil, socialização infantil, Portage; socialização e T21; socialização; e esses descritores foram selecionado a partir dos seguintes critério: (a) periódicos dos últimos 5 anos (2018-2022) e (b) pesquisas nacionais; gerando inicialmente um total de 86 trabalhos, que dispuseram seus títulos e resumos lidos na íntegra, sucedeu-se que foram eliminadas as produções que apresentavam os seguintes critérios: (a) duplicidade de pesquisa; (b) não tinham a ver com a temática; (c) pesquisas internacionais e (d) periódicos que não estão presentes nos últimos 5 anos (2018-2022), sendo selecionados desse total, 8 trabalhos.

A partir desta etapa, seguida da leitura exploratória e seletiva, realizou-se a categorização das produções encontradas em relação à porcentagem por banco de dados, variáveis estudadas, ao tipo de produção (artigo e periódico, tese ou dissertação) e técnica de coleta de dados (FRANCO, 2012).

Em relação à distribuição dos descritores utilizados (desenvolvimento infantil, socialização infantil, Portage e socialização, T21; socialização) nas bases de dados utilizadas para realizar o levantamento bibliográfico, das 8 publicações selecionadas, 2 estão disponibilizadas na Scielo e 6 na CAPES. Sendo que na primeira fonte de dados (Scielo) não foram encontrados trabalhos relacionados ao descritor “desenvolvimento infantil” e foram encontrados 2 trabalhos ligados ao descritor “socialização infantil” e na segunda fonte de dados (CAPES) encontra-se disponíveis 3 produções sobre o descritor “desenvolvimento infantil” e 5 produções sobre o descritor “socialização infantil”.

O quadro 1 a seguir apresenta as pesquisas encontradas que abordam a temática de desenvolvimento infantil, de acordo com o título, autor, ano de sua publicação, caráter do trabalho e a base de dados.

Quadro 1: Estudos sobre desenvolvimento infantil

Estudos sobre desenvolvimento infantil				
Título	Autores	Ano	Caráter do trabalho	Base de dados
Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil	Alexandrino e Aquino	2018	Artigo	CAPES
Desenvolvimento infantil e suas respectivas fases motoras	Negreiros, Silva, Santos, Arantes, Filha e Filho	2019	Artigo	CAPES
Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições	Marega e Sforzi	2020	Artigo	CAPES

Fonte: Elaboração própria

Os artigos apresentados no quadro acima têm os objetivos em comum, pois buscam compreender como se dá o desenvolvimento infantil e quais são as formas que esse desenvolvimento possa ocorrer de modo contínuo, utilizando participantes diferentes.

Os instrumentos utilizados são diferentes nas três pesquisas, no primeiro artigo das autoras Alexandrino e Aquino (2018), é utilizado um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestru-

rada com os participantes; no segundo artigo dos autores Negreiros et. al.(2019), é um artigo de caráter reelaboração científica (KOLLER et. al., 2014) em que os autores trazem as ideias já existentes sobre a temática de desenvolvimento infantil e trazem novos conhecimentos que invocam outras percepções sobre a temática; ademais, o terceiro artigo da Marega e Sfori, é realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática.

Os artigos “Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil”, “Desenvolvimento infantil e suas respectivas fases motoras” e “Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições”; possuem resultados semelhantes, em que eles consideram que o desenvolvimento infantil necessita que durante esse processo evolutivo ocorra por meio da intervenção de adultos e profissionais que atendem essas crianças, e é através dessas mediações que a criança se desenvolve nas áreas de desenvolvimento, sendo elas: linguagem, socialização, motor, cognição e autocuidado.

O quadro 2 abaixo apresenta as pesquisas encontradas que abordam a temática de socialização infantil, de acordo com o título, autor, ano de sua publicação, caráter do trabalho e a base de dados.

Quadro 2: Estudos sobre socialização infantil

Estudos sobre socialização infantil				Base de dados
Título	Autores	Ano	Caráter do trabalho	
A compreensão sobre socialização e criança na educação infantil: o que muda com o curso de pedagogia?	Ferreira e Oliveira	2018	Artigo	CAPES
Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a educação infantil	Gomes e Aquino	2019	Artigo	CAPES
A Socialização e a educação infantil – Um Ensaio	Santos	2020	Artigo	CAPES
Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas	Simões, Resnick e Rodrigues	2021	Artigo	Scielo
Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil	Evangelista e Marchi	2022	Artigo	Scielo

Fonte: Elaboração própria

Os artigos: “A compreensão sobre socialização e criança na educação infantil: o que muda com o curso de pedagogia?”, “Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a educa-

ção infantil”, “A Socialização e a educação infantil – Um Ensaio”, “Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas” e “Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil”; têm objetivos semelhantes em alguns aspectos, sendo eles: discutir sobre as diversas temáticas que abrangem a socialização infantil e discutir as vastas abordagens e teorias sobre a sociologia da infância (SI), como os teóricos abordam esse processo evolutivo e quais são as compreensões de como as interações com os pares e adultos podem influenciar a percepção social das crianças.

Os artigos possuem o caráter bibliográfico (KOLLER et. al., 2014), em que se faz um levantamento bibliográfico sobre a temática da socialização infantil e a partir disso, os autores discutem com os teóricos que possuem estudos na mesma temática, com essa vastidão de conhecimentos, traz novas questões estudadas e abrem margem para novas pesquisas na área.

Os resultados dos artigos dialogam sobre a sociologia da infância no ponto de vista de outros autores, e trazem questões sobre a visão crítica tradicional sobre a sociologia da infância e outras críticas da criança ser um autor social, sobre a teoria de que as crianças são influenciadas pelas experiências sociais dos seus pares, mas também sofrem intervenções do mundo adulto e assim conclui-se que a criança pode ser um autor social, mas que anda em conjunto com as interações de outros pares e os adultos e através das brincadeiras que permitem que as crianças vivam papéis sociais. (HALL, 2006)

Desta forma, nota-se que há um maior número de pesquisas sobre o tema socialização infantil do que sobre o tema desenvolvimento infantil, pois foi perceptível que o campo do desenvolvimento infantil como um todo não é tão encontrado dentro dos critérios que foi usado para selecionar esses estudos, mas nas subáreas de desenvolvimento, entretanto, é necessário compreender o desenvolvimento da criança como um todo, pois é decisivo para o desenvolvimento dessas subáreas (NEGREIROS et al., 2019) o que gera mais pesquisas no desenvolvimento infantil mais específicos.

No que toca, as pesquisas que discutem sobre a temática de socialização infantil, baseia-se na sociologia da infância (SI) que está presente em muitas pesquisas, nas quais a maioria defende que as

crianças são sujeitos sociais, que sofrem interferências mediante as convivências com os seus pares e o mundo adulto, que vão implicar direta e indiretamente no processo de socialização dessa criança, em contrapartida, há pesquisas que defendem que a realidade do mundo adulto não irá influenciar no repertório social da criança, mas de que ela vai criar o mesmo através do contato com os seus pares e nas suas observações do mundo, e isso pode ocorrer através das brincadeiras com os papéis sociais.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Este estudo é classificado como um estudo de natureza descritiva, caracterizado por sua abordagem observacional e sistemática para compreender os comportamentos de indivíduos em um contexto natural. De acordo com a definição proposta por Cozby (2003), a metodologia adotada envolve a observação direta dos comportamentos em cenários do cotidiano, buscando registrar e documentar essas ações de maneira detalhada. O propósito central deste estudo descritivo é a classificação dos comportamentos observados com base em critérios claramente definidos previamente. A abordagem descritiva deste estudo implica em um exame cuidadoso e não intrusivo dos comportamentos dos indivíduos sem a manipulação deliberada de variáveis. As observações foram conduzidas em situações naturais, ou seja, em contextos onde os participantes estariam engajados em atividades rotineiras e interações comuns, de forma a preservar a autenticidade das ações observadas.

3.1 Aspectos Éticos

O início deste estudo envolveu uma série de passos essenciais para garantir a integridade e a ética do estudo. Primeiramente, foi estabelecido um contato inicial com o Instituto de Convivência das Pessoas com Trissomia 21, durante o qual os objetivos e propósitos da pesquisa foram comunicados de maneira clara e transparente. Nesse estágio, foram discutidas as intenções do estudo e a necessidade de recrutar participantes interessados. O Instituto foi informado de que a participação era voluntária e que os detalhes do projeto se-

riam divulgados para que aqueles que estivessem interessados pudessem entrar em contato com a pesquisadora.

Após o Instituto ter uma compreensão completa dos objetivos e da metodologia do estudo, uma carta de anuência foi fornecida pelo Instituto de Convivência. A assinatura dessa carta formalizou a cooperação entre o Instituto e a pesquisadora, estabelecendo a parceria necessária para a realização do estudo.

Em seguida, o projeto de pesquisa completo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para avaliação. A aprovação pelo Comitê de Ética é um passo fundamental em qualquer pesquisa que envolva seres humanos, pois garante que a pesquisa esteja alinhada com os princípios éticos e regulamentações que visam proteger os direitos e o bem-estar dos participantes. O número de aprovação do Comitê de Ética (CAEE) foi registrado como 61512422.1.0000.5504, identificando oficialmente o estudo como eticamente aprovado. Importante ressaltar que, para preservar a privacidade e confidencialidade dos participantes, todas as identificações foram mantidas em sigilo estrito. Isso significa que os nomes e informações pessoais dos participantes não foram divulgados ou compartilhados, garantindo que os dados coletados fossem utilizados exclusivamente para fins científicos.

3.2 Participantes/Local

O estudo envolveu a participação cuidadosamente selecionada de duas crianças pequenas com Síndrome de Down (Trissomia do Cromossomo 21, T21), situadas na faixa etária de 4 a 5 anos. A faixa etária das crianças, de 4 a 5 anos, foi determinada com base na relevância para o estágio de desenvolvimento em que se encontram nesse período crucial da infância. Essa faixa etária também se alinha com os anos iniciais da educação pré-escolar, um momento crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Magierek, 2019). Portanto, a escolha dessas idades específicas permitiu um exame mais aprofundado das habilidades adaptativas e do desenvolvimento global das crianças em um ambiente educacional apropriado. Essas crianças foram identificadas como pertencentes ao grupo

demográfico específico de interesse do estudo. As crianças frequentavam um Instituto de Convivência dedicado a pessoas com T21, localizado em uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil.

3.3 Instrumentos

O Inventário Portage Operacionalizado (IPO) foi utilizado como apoio para as atividades propostas da pesquisadora com as crianças pequenas com T21, que é uma ferramenta de avaliação desenvolvida para avaliar o desenvolvimento e as habilidades adaptativas de crianças com deficiências ou atrasos no desenvolvimento, incluindo crianças com deficiência intelectual e outras condições que afetam seu progresso nas atividades cotidianas. Especificamente, o inventário é projetado para avaliar crianças em idade pré-escolar e escolar inicial.

3.4 Procedimentos De Coleta De Dados

As avaliações foram conduzidas com duas crianças pequenas diagnosticadas com Síndrome de Down (T21), e os procedimentos de avaliação foram organizados de acordo com um cronograma previamente acordado com as mães das crianças. Todas as atividades ocorreram no Instituto de Convivência de Pessoas com T21, que foi escolhido como o ambiente de avaliação devido à sua especialização em atender a esse grupo específico de crianças. O estudo adotou uma abordagem inclusiva, envolvendo ambas as crianças participantes em todas as atividades avaliativas.

Cada sessão de avaliação teve uma duração total de uma hora, durante a qual foram realizadas quatro interações da mesma atividade com cada criança. Esse formato permitiu uma análise mais aprofundada das habilidades sociais em desenvolvimento e das áreas que ainda necessitavam de aprimoramento. Durante cada sessão, a pesquisadora conduziu a observação direta das crianças enquanto elas interagiam com as atividades propostas, tendo como base os critérios estabelecidos no Inventário Portage Operacionalizado (IPO).

A observação cuidadosa das interações das crianças com as atividades permitiu à pesquisadora avaliar se as habilidades sociais

específicas, definidas pelo IPO, estavam sendo desenvolvidas adequadamente. Após cada sessão de avaliação, a pesquisadora elaborou um diário de campo detalhado, no qual registrou anotações precisas sobre as atividades realizadas e os comportamentos exibidos por cada criança. Essas anotações incluíam observações sobre as respostas sociais e as interações com os colegas, além de qualquer comportamento relevante para o estudo. As informações registradas no diário de campo foram fundamentais para a análise dos resultados do estudo. As anotações detalhadas forneceram uma visão importante das interações e comportamentos das crianças ao longo das diferentes sessões de avaliação. Isso possibilitou uma compreensão mais rica das habilidades sociais que foram desenvolvidas, bem como daquelas que ainda precisavam ser trabalhadas.

3.5 Procedimentos De Análise De Dados

Os dados coletados para este estudo adotaram uma abordagem quantitativa, concentrando-se na obtenção de informações mensuráveis e numéricas. Essa metodologia foi escolhida com base na natureza das habilidades adaptativas em estudo. Para atingir esse objetivo, foram seguidas as tabelas de pontuação de avaliação presentes no manual do Inventário Portage Operacionalizado (IPO).

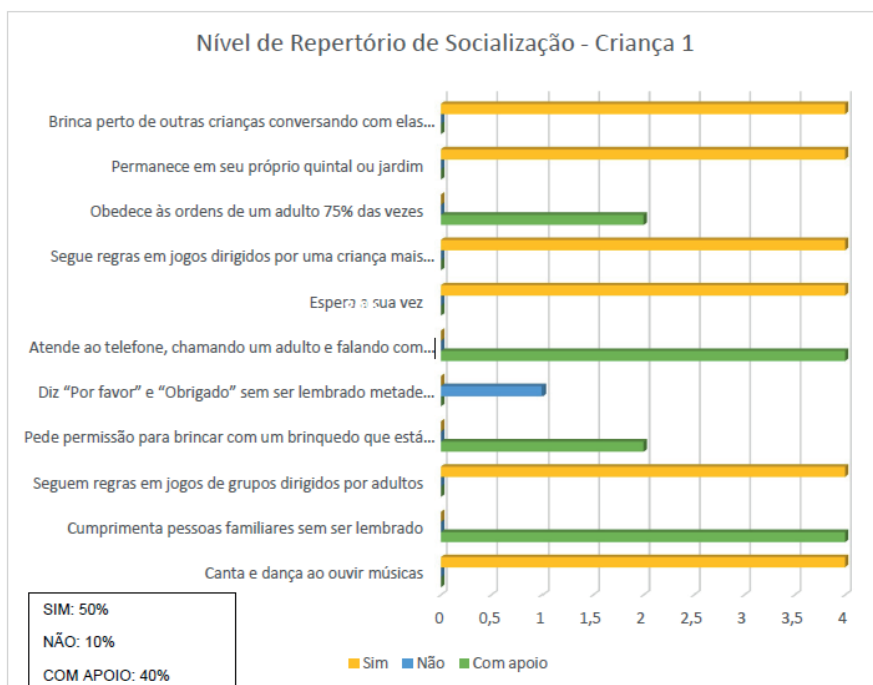
O Inventário Portage Operacionalizado (IPO) proporcionou dois gráficos estruturados para a avaliação das habilidades adaptativas das crianças com Síndrome de Down, permitindo que a pesquisadora registrasse e quantificasse as observações de forma sistemática. As tabelas de pontuação do IPO estabeleceram critérios claros para categorizar e avaliar as respostas das crianças nas diversas áreas de desenvolvimento, abrangendo aspectos como habilidade de interações sociais.

Cada interação e resposta da criança foi observada e pontuada conforme as diretrizes fornecidas pelo IPO. Essas pontuações foram então registradas para cada participante, gerando um conjunto de dados que representou as habilidades adaptativas de cada criança nos diferentes domínios da área de socialização. Isso permitiu a criação de um perfil quantitativo das habilidades de cada criança, facilitando a comparação e a análise de padrões de desenvolvimento.

A figura 1 indica o nível de repertório social da criança 1 com T21 com apoio do IPO, na qual cada habilidade possui três opções de respostas, opção 1: sim (com o valor de 1), se a criança conseguiu adquirir a habilidade social diante das atividades, opção 2: não (com o valor de 0,25), caso a criança não tenha conseguido desenvolver a habilidade social e opção 3: com apoio (com o valor de 0,5), caso a criança tivesse conseguido adquirir a habilidade social diante das atividades com a mediação da pesquisadora.

Figura 1

Avaliação do nível de repertório de socialização com crianças pequenas com T21.



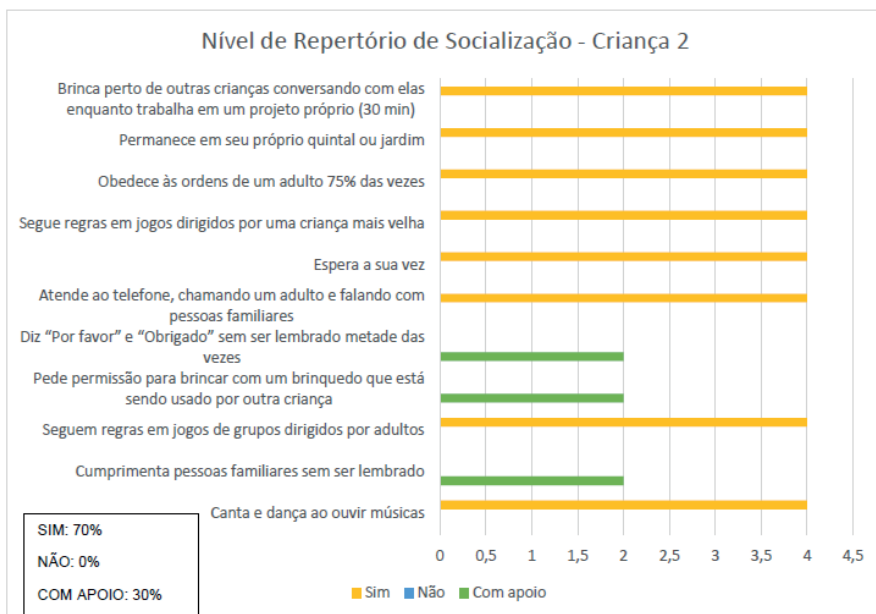
Fonte: Elaboração própria.

A figura 2 indica o nível de repertório social com a criança 2 com T21 com apoio do IPO, na qual cada habilidade possui duas opções de respostas, opção 1: sim (com o valor de 1), se a criança conseguiu adquirir a habilidade social diante das atividades, opção 2: não (com o valor de 0,25), caso a criança não tenha conseguido desenvolver a habilidade social e opção 3: com apoio (com o valor de

0,5), caso a criança tivesse conseguido adquirir a habilidade social diante das atividades com a mediação da pesquisadora.

Figura 2

Avaliação de nível repertório de socialização com crianças pequenas com T21



Fonte: Elaboração própria.

Como as atividades aplicadas com base no IPO, eram de caráter lúdico, ou seja, a pesquisadora utilizou brincadeiras que tinham a finalidade de avaliar as crianças, torna-se notável o nível de repertório no desenvolvimento de socialização das crianças com T21 está centrada no ato de brincar, mesmo que tenha a mediação de adultos, já que as interações sociais das crianças tem influência dos adultos (HALL, 2006) e como através de brincadeiras lúdicas é perceptível que as crianças desenvolvam seus papéis sociais que serão oportunos no seu processo evolutivo, que caberá em dinâmicas sociais da vida adulta, por até mesmo as brincadeiras reproduzirem os papéis do mundo adulto e vão assim, atribuindo significados que vão corroborar para o desenvolvimento de socialização de crianças (SANTOS et. al., 2018, p. 759)

Em relação ao esperar sua vez, brincar ao lado de outras crianças mesmo trabalhando no seu próprio projeto e permanecer no ambiente, são totalmente desenvolvidos através do brincar, é incrível como esse ato pode implicar na criança e por meio das mediações dos adultos (Pinto & Sarmento, 1977) podem compreender quais são suas representações na sociedade e atribui significado ao brincar, não somente como lazer, mas em algo que vai ser carregado pela criança em todo o percurso de sua vida. (SANTOS et. al., 2018, p. 760)

Percebe-se que a música e as brincadeiras entram em harmonia, por isso as habilidades se conversam, fazendo uma ponte juntamente com as demais habilidades sociais dessa faixa etária, as brincadeiras estão cada vez mais presentes nas músicas e vice-versa e ambas corroboram para que a criança desenvolva suas habilidades sociais, pois para que a brincadeira ocorra é necessário que essa criança entre em contato com os seus pares e também sofre a influência das mediações dos adultos. Por isso é de suma importância inserir brincadeiras e músicas para que o desenvolvimento das habilidades sociais ocorra. (SANTOS et.al., 2016, p. 4)

4. Considerações Finais

Por meio deste estudo, foi possível alcançar o objetivo que havia sido estabelecido, o qual consistia em analisar o nível de desenvolvimento das crianças com T21 em relação à sua área de desenvolvimento de socialização. Este estudo possibilitou uma compreensão mais profunda e informada do progresso das crianças com T21 no que diz respeito às interações sociais, graças à aplicação cuidadosa e sistemática do Inventário Portage Operacionalizado.

A análise conduzida neste estudo proporcionou uma visão importante das habilidades sociais das crianças, permitindo a identificação de habilidades sociais. Ao considerar os critérios de avaliação estabelecidos pelo (IPO), foi possível classificar e compreender de maneira precisa as habilidades sociais que cada criança desenvolve e as áreas que podem demandar maior apoio ou intervenção.

O Inventário Portage Operacionalizado desempenhou um papel fundamental na coleta e interpretação dos dados, fornecendo uma estrutura confiável e validada para avaliar as habilidades sociais

das crianças. Os resultados obtidos deste estudo contribuíram significativamente para o conhecimento existente sobre o desenvolvimento social de crianças com T21, fornecendo dados valiosos sobre seus pontos fortes e áreas que podem exigir um foco mais direcionado.

Acredita-se que este estudo beneficie mães e profissionais que trabalham com crianças pequenas com T21 no desenvolvimento das habilidades socialização, permitindo que profissionais e mães utilizem o IPO como uma ferramenta para avaliar habilidades já desenvolvidas, assim como, as habilidades que ainda estão em processo de desenvolvimento utilizando atividades lúdicas e musicais.

Referências Bibliográficas

Abramowicz, A., & Oliveira, F. D. (2010). A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação (UFES)*, 1(1), 39–52. <https://doi.org/10.5902/198464441602>

ALEXANDRINO, V.C.; AQUINO, F.S.B. Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba– Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, Paraíba, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down /

Cozby, P. C., Inez, P., Otta, E., & José De Oliveira Siqueira. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas.

Creative, B. (n.d.). As crianças contextos e identidades – Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. www.cecs.uminho.pt. Retrieved June 14, 2023, from <https://www.cecs.uminho.pt/publicacao/as-criancas-contextos-e-identidades-processos-demediacao-com-criancas-em-idade-pre-escolar/>

Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down. (n.d.). https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf

EVANGELISTA, N.S.; MARCHI, R.C. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, e241891,2022.

FERREIRA, A.L.; OLIVEIRA, M.P.C. A compreensão sobre socialização e criança na educação infantil: o que muda com o curso de pedagogia? Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 50, p. 269-330, out./dez. 2018

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo: série pesquisa v.6. 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2012. 96 p.

GOMES, L.O.; AQUINO, L.M.L. Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a educação infantil. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 50, e14092, jul./set. 2019.

Hall, S. (2006). A identidade cultural na pós-modernidade (11a ed.). DP&A.

Lima, M. F. R., Costa, L. B., Pereira, D. G., Gomes, W. F., Oliveira, V. C., & Morais, R. L. S. (2022). A qualidade do ambiente domiciliar influencia nas habilidades funcionais de crianças na primeiríssima infância? Fisioterapia E Pesquisa, 29(2), 196–202.

Magierek, V. O Desenvolvimento Da Criança De 4 A 5 Anos | Centro AMA Desenvolvimento. (n.d.). <https://centroamadesenvolvimento.com.br/o-desenvolvimento-da-crianca-de-4-a-5-anos/Moodle> USP: e-Disciplinas. (n.d.). Edisciplinas.usp.br.

MAREGA, A.M.P; SFORNI, M.S.F. Processo De Desenvolvimento Infantil: Crises, Rupturas E Transições. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 42, p. 406-422, out./dez. 2020.

Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

NEGREIROS, C.T.F.; SILVA S.R.S.; SANTOS, C.C.T.; ARANTES, A.A.; CARVALHOFILHA, F.S.S., MORAES-FILHO, I.M. Desenvolvimento infantil e suas respectivas fases motoras. REVISA.2019;8(4): 378-81.

Piaget, J. (2013). A Psicologia da inteligência. Editora Vozes Limitada.

Santos, A. P. dos, Barbato, S. B., & Delmondez, P. (2018). Polifonia na Produção do Binarismo de Gênero em Brincadeiras na Primeira Infância. Psicologia: Ciência E Profissão, 38(4), 758–772.

SANTOS, S. V. S. A socialização e a educação infantil – um ensaio. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 52, p. 1-18, e10621, jan./mar. 2020.

Selma, A., Santos, A., De Souza, E., Gardênia, S., Barroso, O., De Cássia, R., & Lima Cruz, S. (n.d.). A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DA-MUSICA.pdf>

SIMÕES, P.M.U.; RESNICK, R.; RODRIGUES, C.M.L. Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas. Pro-Posições, Campinas, SP, V. 32, e20190068, 2021.

CAPÍTULO 5

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR E O CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR*UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING, SCHOOL PHYSICAL
EDUCATION AND THE CRITICAL-LIBERATING CURRICULUM***Jonas Henrique Almeida da Silva**

Licenciatura Plena em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar, Cursando Especialização em Direitos Humanos, Saúde, Acessibilidade e Inclusão, Mestre em Educação, Docente da rede pública estadual e do município do Rio de Janeiro, membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física – GPDEF/UFRRJ, do Observatório sobre Inclusão em Educação e Direitos Humanos – UFF e do Grupo de Estudos EscolaR – FEF/UNICAMP
Mesquita - RJ

<https://orcid.org/0000-0002-0102-2071>
professorjonashenrique@gmail.com

RESUMO

Este estudo investigou a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Física escolar, visando identificar como suas práticas podem promover a inclusão de alunos/as com diferentes habilidades. A pesquisa, realizada através de entrevistas e questionários com educadores, revelou que muitos reconhecem a importância de adaptar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade dos alunos. Os resultados indicaram que a implementação do DUA pode aumentar a participação e o engajamento dos/as alunos/as, utilizando recursos visuais e tecnologias assistivas. No entanto, barreiras como a falta de formação específica e o capacitismo presente nas instituições educacionais foram identificadas como desafios significativos. A discussão enfatizou a necessidade de formação continuada para educadores e a importância de confrontar normas capacitistas, destacando o potencial do DUA não apenas para

a inclusão, mas para enriquecer a experiência educativa de todos/as os/as estudantes. Os achados sugerem que um ensino adaptado e inclusivo pode transformar a Educação Física em um ambiente mais equitativo e participativo.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Educação Física; Inclusão escolar; Diversidade; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study investigated the application of Universal Design for Learning (UDL) in school Physical Education, aiming to identify how its practices can promote the inclusion of students with different abilities. The research, carried out through interviews and questionnaires with educators, revealed that many recognize the importance of adapting their pedagogical practices to meet the diversity of students. The results indicated that the implementation of UDL can increase student participation and engagement, using visual resources and assistive technologies. However, barriers such as the lack of specific training and the ableism present in educational institutions were identified as significant challenges. The discussion emphasized the need for ongoing training for educators and the importance of confronting ableist norms, highlighting the potential of UDL not only for inclusion, but for enriching the educational experience of all students. The findings suggest that adapted and inclusive teaching can transform Physical Education into a more equitable and participatory environment.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL); Physical education; School inclusion; Diversity; Pedagogical practices.

1. Introdução

O objeto desta pesquisa é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e sua aplicação na Educação Física escolar. A investigação concentra-se nas práticas pedagógicas que visam promover a inclusão de todos/as os/as alunos/as, respeitando suas diversas habilidades e estilos de aprendizagem. O DUA propõe um planejamento educacional que busca minimizar barreiras e maximizar oportunidades de aprendizado, permitindo que alunos com diferentes ca-

racterísticas participem ativamente das atividades de movimento e cultura corporal.

O problema de pesquisa reside na identificação de como o DUA pode ser efetivamente implementado na Educação Física escolar para garantir a inclusão de alunos/as com diferentes habilidades. Questões centrais incluem: Quais são as práticas pedagógicas que melhor se adequam ao DUA na Educação Física? Como os educadores podem superar desafios na implementação dessas práticas? Existe um impacto significativo na participação e aprendizado dos/as alunos/as quando o DUA é aplicado de maneira consistente? Para Rose e Meyer (2002, p.2), “a inclusão não é apenas uma questão de proporcionar acesso, mas de garantir que todos os alunos possam participar plenamente e tirar proveito de seu ambiente de aprendizado”.

A hipótese prévia deste estudo é que a aplicação dos princípios do DUA na Educação Física escolar aumenta a participação e o engajamento dos/as alunos/as, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. Acredita-se que, ao adaptar as práticas pedagógicas e promover a diversidade, os/as estudantes se sentirão mais motivados e confiantes em suas habilidades. Como ressaltam Peters e Kearney (2018, p.19), “atividades que atendem às necessidades de todos os alunos tendem a resultar em maior participação e sucesso acadêmico”.

Os objetivos são: objetivo geral - Investigar a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Física escolar e suas implicações para a inclusão de todos/as os/as alunos/as. E os objetivos específicos - Analisar as práticas pedagógicas atuais na Educação Física em relação ao DUA; Identificar barreiras e facilitadores na implementação do DUA por educadores; Avaliar o impacto da aplicação do DUA na participação e aprendizado dos/as estudantes; Propor diretrizes para a formação de professores sobre o DUA na Educação Física.

A relevância desta pesquisa é substancial em um contexto educacional que busca a inclusão e a equidade. A Educação Física, muitas vezes, enfrenta desafios relacionados à participação de alunos/as com diferentes habilidades. Através da análise do DUA, esta pesquisa pode contribuir para a criação de práticas pedagógicas que não apenas atendam às necessidades dos/as alunos/as com defici-

ência, mas também respeitem a diversidade de todos/as os/as estudantes. Segundo CAST (2011, p.5), “o Desenho Universal para a Aprendizagem fornece um modelo para o design de ambientes de aprendizado que atendam à diversidade de todos os aprendizes”.

Além disso, a pesquisa pode fornecer subsídios para a formação continuada de professores, capacitando-os a criar ambientes de aprendizado mais inclusivos e significativos. A formação de professores deve incluir abordagens que reconheçam e respeitem a diversidade dos alunos, criando assim uma cultura de inclusão na sala de aula.

2. Revisão de Literatura

A literatura sobre o DUA destaca sua importância como uma abordagem inclusiva na educação. Segundo CAST (2011), o DUA se baseia em três princípios fundamentais: múltiplas formas de representação, múltiplas formas de ação e expressão, e múltiplas formas de engajamento. Esses princípios são especialmente relevantes na Educação Física, onde a participação ativa é crucial para o aprendizado.

Rose e Meyer (2002, p.5) enfatizam que a diversidade é uma característica intrínseca ao ambiente escolar, e que o DUA deve ser aplicado a todos os alunos, não apenas àqueles com deficiências. Eles afirmam que “cada aluno é único e, portanto, precisa de oportunidades diferentes para aprender, para se engajar e para demonstrar seu aprendizado”. Esse reconhecimento da singularidade de cada estudante é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça a inclusão.

Pesquisas anteriores demonstram que a aplicação do DUA na Educação Física não apenas promove a inclusão, mas também melhora a autoestima e a motivação dos alunos. Peters e Kearney (2018, p.163) indicam que “atividades que atendem às necessidades de todos os alunos tendem a resultar em maior participação e sucesso acadêmico”, evidenciando que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de engajamento ativo no aprendizado. Isso sugere que um ambiente de aprendizado adaptado e inclusivo pode levar a resultados acadêmicos mais positivos e a um clima escolar mais harmonioso.

No entanto, a pesquisa de Simões (2023) ressalta que o capacitismo pode ser um obstáculo significativo para a inclusão na Educação Física, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que desafiem essa norma. O autor argumenta que o capacitismo, enquanto uma construção social, pode limitar a participação e o aprendizado dos/as alunos/as considerados “anormais”, tornando essencial uma abordagem pedagógica que reconheça e combata essas desigualdades.

Michel Foucault (2010) oferece uma perspectiva crítica valiosa para compreender as construções sociais de normalidade e anormalidade, especialmente no contexto educacional e na análise do capacitismo. Ele argumenta que as sociedades modernas são caracterizadas por práticas de normalização que visam categorizar e controlar os indivíduos. Em *Os anormais*, ele discute como as instituições, como escolas e hospitais, desempenham um papel crucial na definição do que é considerado “normal” e, conseqüentemente, “anormal”. Isso se relaciona diretamente com a maneira como alunos com deficiência são tratados, muitas vezes sendo excluídos ou marginalizados em ambientes educacionais. A obra de Foucault ressalta a interdependência entre poder e saber. Ele explora como o conhecimento sobre a normalidade é utilizado para exercer controle sobre os corpos e comportamentos das pessoas. Em contextos de Educação Física, isso se traduz em práticas pedagógicas que podem reforçar estigmas ou limitar a participação de alunos considerados “anormais”, perpetuando desigualdades. Foucault introduz o conceito de subjetivação, que se refere ao processo pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos de suas próprias identidades em relação a normas sociais. Esse conceito é relevante ao discutir a experiência de alunos com deficiência, que podem internalizar as normas capacitistas e, assim, se distanciar de uma educação inclusiva e participativa. Em seu curso, Foucault critica a psiquiatrização da sociedade, onde comportamentos considerados fora da norma são patologizados. Isso pode ser aplicado ao contexto escolar, onde a diversidade corporal e funcional é frequentemente vista como um problema a ser tratado, em vez de uma característica a ser celebrada.

Portanto, essas contribuições de Foucault são essenciais para a análise crítica do capacitismo na Educação Física e para a construção de práticas pedagógicas que desafiem as normas sociais.

Para Sassaki (2014, p. 10), “O capacitismo está focalizado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’”.

Contudo ao abordar a noção de capacitismo, destaca-se como ele se baseia nas capacidades atribuídas a pessoas sem deficiência para legitimar a ideia de limitações em pessoas com deficiência. Essa perspectiva crítica é importante para entender como o capacitismo opera como uma construção social que estabelece padrões de normalidade e exclusão. O foco nas “supostas capacidades” das pessoas sem deficiência implica que a sociedade cria normas que não apenas definem o que é considerado “normal”, mas também marginaliza aqueles que não se encaixam nesse padrão. Essa abordagem reflete uma crítica mais ampla que Foucault faz sobre como as instituições sociais classificam e controlam indivíduos (Foucault, 2010).

O capacitismo é uma construção que reflete crenças e valores culturais. A ideia de que as capacidades de um grupo devem ser a referência para avaliar as limitações de outro é uma crítica comum em discussões sobre diversidade e inclusão, reforçando a necessidade de mudar a narrativa que cercam as pessoas com deficiência (Simões, 2023). A noção de capacitismo deve ser desafiada em ambientes educacionais. Práticas pedagógicas que partem da premissa de que todos/as os/as alunos/as têm diferentes formas de aprender e se expressar são fundamentais para promover uma educação inclusiva e combater a exclusão.

Dito isso, essas ideias podem ser incorporadas ao nosso trabalho para discutir como o capacitismo é manifestado nas práticas educativas e como isso pode ser combatido por meio de uma pedagogia inclusiva e crítica.

2.1 O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): caminhos e possibilidades

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem pedagógica inovadora que visa tornar o ensino mais acessível e inclusivo para todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas habilidades e características individuais. Na Educação Física escolar, essa proposta tem o potencial de transformar as práticas pedagógicas ao promover a participação ativa de to-

dos em atividades de movimento e cultura corporal. Este texto explora os princípios do DUA e suas diretrizes aplicadas à Educação Física, destacando a importância de um ambiente educacional inclusivo que respeite e valorize a diversidade.

2.2 Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

O DUA é fundamentado em três princípios essenciais, que visam otimizar o processo de ensino e aprendizagem:

2.2.1 Múltiplas formas de representação

O primeiro princípio do DUA sugere que os conteúdos devem ser apresentados de maneiras diversas, garantindo que todos/as os/as alunos/as possam compreendê-los/as. Na Educação Física, isso implica o uso de diferentes recursos didáticos, como projeções, vídeos, imagens e instruções táteis. Por exemplo, ao ensinar uma nova modalidade esportiva, o/a professor/a pode utilizar demonstrações visuais e táteis para assegurar que todos os/as alunos/as, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem ou deficiências visuais, possam entender os movimentos e regras.

2.2.2 Múltiplas formas de ação e expressão

Este princípio destaca a importância de oferecer formas variadas para que os/as alunos/as possam se expressar e participar das atividades. Isso pode incluir a adaptação de equipamentos e regras, diversificação dos movimentos e a possibilidade de os/as estudantes demonstrarem seu aprendizado de maneiras diferentes. Por exemplo, em uma atividade de corrida, o/a professor/a pode permitir que os/as alunos/as escolham entre correr, caminhar ou usar um equipamento adaptado, respeitando o ritmo e as habilidades individuais de cada um.

2.2.3 Múltiplas formas de engajamento

O último princípio busca criar atividades variadas e significativas, estimulando o envolvimento de todos/as os/as alunos/as. Para

isso, os professores podem desenvolver jogos e atividades que fo-
mentem a cooperação e a competição saudável, promovendo um
ambiente de aprendizado motivador. Além disso, é importante que
as atividades sejam relevantes para os interesses dos/as alunos/as,
contribuindo para um engajamento mais significativo e duradouro.

2.3 A Importância da inclusão na Educação Física

A aplicação dos princípios do DUA na Educação Física resulta em
uma abordagem inclusiva que valoriza a diversidade e potencializa as
capacidades de cada aluno/a. Essa valorização é essencial, pois a Edu-
cação Física não se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras.

Além disso, o DUA desafia a ideia de que a inclusão se res-
tringe apenas a alunos/as com deficiência. A diversidade no ambien-
te escolar é ampla, englobando variações de habilidades, estilos de
aprendizagem e interesses pessoais. Portanto, ao aplicar o DUA, o/a
educador/a deve considerar todos/as os/as alunos/as como únicos,
acessibilizando suas práticas para atender a essa diversidade.

2.4 Estratégias práticas para implementação do DUA na Educa- ção Física

A implementação do DUA na Educação Física exige um pla-
nejamento cuidadoso e a disposição dos professores para experi-
mentar novas abordagens. Algumas estratégias práticas incluem:

2.4.1 Acessibilidade nas atividades

Criar diferentes níveis de desafio para as atividades, permitin-
do que todos/as os/as alunos/as participem de acordo com suas ha-
bilidades. Por exemplo, ao trabalhar com esportes coletivos, o/a pro-
fessor/a pode modificar as regras para incluir alunos/as.

2.4.2 Uso de recursos visuais e tecnológicos

Integrar tecnologias assistivas e recursos visuais que possam
facilitar a compreensão dos conteúdos. O uso de vídeos explicativos

ou aplicativos que promovam os elementos da cultura corporal pode ser uma maneira eficaz de engajar os/as alunos/as.

2.4.3 Avaliação flexível

Adotar uma abordagem de avaliação que valorize o progresso individual dos/as alunos/as, em vez de compará-los/as. Isso pode incluir portfólios de aprendizagem, autoavaliações e feedback construtivo que ajude cada aluno/a a identificar suas conquistas e áreas de melhoria.

2.5 Desafios e oportunidades

Apesar dos benefícios do DUA, sua implementação na Educação Física escolar pode enfrentar desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de formação específica dos professores sobre práticas inclusivas. Muitos educadores podem sentir-se inseguros ou despreparados para adaptar suas aulas, o que pode resultar em resistência à mudança.

No entanto, esses desafios também representam oportunidades para o desenvolvimento profissional. A formação continuada e a troca de experiências entre educadores são fundamentais para construir um ambiente escolar que promova a inclusão. Programas de capacitação podem ajudar os professores a se familiarizarem com as estratégias do DUA e a desenvolverem a confiança necessária para implementá-las em suas práticas.

2.6 Currículo Crítico-Libertador

2.6.1 Conceito e fundamentos do currículo crítico-libertador

O currículo crítico-libertador, fundamentado na obra de Paulo Freire, busca transformar a educação em um processo de conscientização e emancipação. Freire critica a educação tradicional, que muitas vezes é bancária, ou seja, onde o conhecimento é depositado nos alunos, sem promover a reflexão crítica (FREIRE, 1996). O currículo crítico-libertador propõe uma educação que dialogue com a re-

alidade dos/as alunos/as, permitindo que eles se tornem protagonistas de sua aprendizagem.

2.6.2 Relação entre currículo crítico-libertador e DUA

A relação entre o currículo crítico-libertador e o DUA é evidente, pois ambos visam a inclusão e a valorização da diversidade. O DUA pode ser uma ferramenta poderosa dentro de um currículo crítico, pois permite que os/as alunos/as tenham voz e escolha em suas experiências de aprendizagem. A combinação dessas abordagens pode criar um ambiente educativo que promove não apenas a inclusão, mas também a reflexão crítica sobre a sociedade e o papel de cada indivíduo nela.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

A metodologia preliminar para esta pesquisa será composta por um estudo qualitativo, utilizando entrevistas e questionários para coletar dados de educadores de Educação Física e alunos/as em escolas inclusivas. A pesquisa será realizada em escolas públicas e privadas, com a seleção de uma amostra que represente diferentes contextos e realidades.

3.1 Etapas da metodologia

Revisão bibliográfica: Levantamento de literatura relevante sobre DUA e Educação Física, com foco em artigos acadêmicos, dissertações e livros especializados na área.

Entrevistas: Condução de entrevistas semiestruturadas com educadores para explorar suas experiências e percepções sobre a implementação do DUA. A entrevista permitirá um entendimento mais profundo sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas.

Questionários: Aplicação de questionários a alunos/as para avaliar seu nível de engajamento e percepção sobre as práticas inclusivas na Educação Física. Os questionários serão elaborados de

forma a captar as diferentes opiniões e experiências dos/as alunos/as em relação às aulas de Educação Física.

Análise de dados: Análise qualitativa dos dados coletados, buscando identificar padrões e insights que possam informar a prática pedagógica. A análise será realizada por meio de técnicas de codificação, onde as respostas serão organizadas em categorias que reflitam os temas centrais da pesquisa.

3.2 Resultados da pesquisa

Os dados coletados através de entrevistas e questionários evidenciam que a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Física escolar possui potencial significativo para promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades. A análise das respostas dos educadores indica que, apesar das barreiras estruturais e capacitistas existentes, muitos reconhecem a importância de adaptar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade dos/as alunos/as.

3.2.1 Práticas pedagógicas acessíveis

A maioria dos educadores entrevistados relatou a adoção de práticas pedagógicas que incorporam os princípios do DUA, como a utilização de múltiplas formas de representação, ação e expressão. Muitos destacaram o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e a acessibilidade de atividades para atender diferentes níveis de habilidade. Um professor mencionou: “Incorporar vídeos e demonstrações práticas ajudou a alunos com deficiências a entenderem melhor os movimentos, aumentando sua participação”.

3.2.2 Barreiras e desafios

Entretanto, os educadores também apontaram diversas barreiras à implementação do DUA. A falta de formação específica e o receio de desestabilizar a dinâmica das aulas foram os principais obstáculos mencionados. Muitos educadores sentiram-se inseguros em relação a como adaptar suas aulas sem comprometer o aprendi-

zado dos/as alunos/as. Além disso, o capacitismo presente nas escolas e na sociedade como um todo foi identificado como um fator limitante que impede uma verdadeira inclusão.

3.3 Discussão

Os resultados obtidos reforçam a hipótese inicial de que a aplicação dos princípios do DUA na Educação Física escolar pode aumentar a participação e o engajamento dos alunos. Como discutido por Rose e Meyer (2002), a inclusão não se resume ao acesso físico, mas à participação plena no ambiente de aprendizado. A pesquisa indica que a implementação do DUA não apenas facilita a inclusão de alunos com deficiência, mas também beneficia todos/as os/as alunos/as ao promover um ambiente diversificado e adaptativo.

3.3.1 A Importância da formação continuada

A análise das barreiras identificadas destaca a necessidade de formação continuada para os educadores, a fim de capacitá-los a superar os desafios relacionados à implementação do DUA. O investimento em programas de formação pode proporcionar aos educadores as habilidades e a confiança necessárias para criar ambientes de aprendizado mais inclusivos e adaptados à diversidade dos/as alunos/as.

3.3.2 Combate ao capacitismo

Além disso, a pesquisa corroborou a necessidade de confrontar as práticas capacitistas que ainda permeiam as escolas. O reconhecimento de que o capacitismo é uma construção social é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A obra de Foucault (2010) e as reflexões de Simões (2023) sobre a normalização e a marginalização de corpos considerados “anormais” destacam a importância de desafiar essas normas para criar um ambiente educacional mais justo e equitativo.

3.3.3 Engajamento e motivação dos/as alunos/as

Por fim, o impacto positivo do DUA sobre a autoestima e a motivação dos alunos foi evidente nas respostas dos questionários. Os alunos relataram maior satisfação e engajamento nas aulas em que suas necessidades eram atendidas, corroborando a ideia de que a adaptação das práticas pedagógicas pode levar a resultados acadêmicos mais positivos e a um ambiente escolar mais harmonioso (Peters e Kearney, 2018).

3.3.4 Considerações finais sobre os resultados

Os resultados desta pesquisa demonstram a relevância do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Física escolar, não apenas como uma estratégia para a inclusão, mas também como uma forma de enriquecer a experiência educativa de todos/as os/as estudantes. As implicações práticas sugerem que, ao promover um ensino acessível e inclusivo, os educadores podem transformar a Educação Física em um espaço onde todos/as os/as alunos/as se sintam valorizados/as e capazes de participar ativamente do processo de aprendizado.

4. Considerações Finais

As considerações finais deste trabalho ressaltam a importância da adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Física escolar, como uma estratégia eficaz para promover a inclusão e a participação de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas habilidades ou condições. A pesquisa evidencia que, ao reconhecer e respeitar a diversidade dos/as alunos/as, as práticas pedagógicas podem ser transformadas para criar ambientes de aprendizado mais equitativos.

O capacitismo, conforme discutido por Simões (2023), continua a ser um obstáculo significativo na inclusão, e sua superação requer uma mudança na forma como os educadores abordam as diferenças e semelhanças entre os/as alunos/as. Isso implica na necessidade de um planejamento pedagógico que não apenas atenda às

exigências legais, mas que, principalmente, abra espaço para a valorização das potencialidades de cada estudante. Como enfatizado por Rose e Meyer (2002), a diversidade é uma característica intrínseca ao ambiente escolar, e cada aluno/a é único, necessitando de abordagens que se ajustem às suas necessidades.

Além disso, os princípios do DUA — múltiplas formas de representação, ação e expressão, e engajamento — devem ser integrados nas práticas diárias de ensino, conforme defendido por CAST (2011). Esses princípios não apenas ajudam a eliminar barreiras de aprendizado, mas também promovem um ambiente de respeito e valorização das diferenças, o que é essencial para uma educação realmente inclusiva.

Enfim, a pesquisa aponta para a urgência de formar professores que estejam preparados para enfrentar e desconstruir práticas capacitistas, contribuindo assim para uma Educação Física que seja verdadeiramente inclusiva e que respeite a singularidade de cada aluno/a. O comprometimento com a diversidade e a inclusão não é apenas uma responsabilidade legal, mas uma obrigação ética da educação contemporânea.

Essas considerações ressaltam a necessidade de um esforço coletivo para transformar a Educação Física em um espaço onde todos/as os/as alunos/as possam se sentir valorizados e capazes de participar ativamente do processo de aprendizado, alinhando-se com as diretrizes de inclusão e diversidade na educação.

Referências Bibliográficas

CAST. Desenho Universal para a Aprendizagem. Cambridge, MA: CAST, 2011. Disponível em: <https://www.cast.org>. Acesso em: 02 nov. 2024.

FOUCAULT, M. Os anormais: curso dado no Collège de France (1974-1975) / Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PETERS, J.; KEARNEY, P. Um Manual de Educação Inclusiva para Educadores, Administradores e Planejadores. Londres: Routledge, 2018.

ROSE, D.H.; MEYER, A. Ensinando todos os alunos na era digital: design universal para aprendizagem. Alexandria, Virgínia: Associação para Supervisão e Desenvolvimento Curricular (ASCD), 2002.

SASSAKI, R. K. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. *Reação: Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, v. 96, n. 7, p. 10-12, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf> Acesso em: 12 jun. 2023.

SIMÕES, G. L. O capacitismo como mecanismo de escanteamento dos corpos ditos anormais. In.: COSTA, Laís Silveira (Org.) et al. *Itinerário de reflexões e práticas de acessibilidade e inclusão: a potência do Fórum Interinstitucional*. Rio de Janeiro: IdeiaSUS/ENSP/Fiocruz, 2023. 496 p.

CAPÍTULO 6

EFICÁCIA DE INTERVENÇÕES COM JOGOS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM ESTUDANTES COM AUTISMO

*EFFICACY OF DIGITAL GAME INTERVENTIONS FOR THE DEVELOPMENT
OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN STUDENTS WITH AUTISM*

Luiz Eduardo Vieira da Silva

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Maceió – Alagoas

0000-0001-7976-764X

luiz.vieira@cedu.ufal.br

RESUMO

O artigo aborda a eficácia dos jogos digitais como intervenção pedagógica para o desenvolvimento das funções executivas em estudantes com Autismo. A introdução destaca a relevância do tema, considerando o aumento da prevalência do autismo e os desafios no desenvolvimento de habilidades como planejamento, memória de trabalho e controle inibitório. A metodologia utilizada é qualitativa e bibliográfica, baseada na análise de artigos, teses e dissertações. A revisão da literatura discute o impacto dos jogos digitais no contexto educacional, ressaltando que essas ferramentas oferecem um ambiente estruturado e interativo, que pode ser particularmente eficaz para alunos com Autismo. Estudos de autores como Diamond (2013) e Cunha (2019) são citados, destacando a importância das funções executivas para o sucesso acadêmico e social. A conclusão aponta que os jogos digitais, quando utilizados de forma planejada, podem promover melhorias significativas no desenvolvimento das funções executivas, proporcionando um ambiente lúdico e motivador para a prática dessas habilidades, além de facilitar a inclusão desses estudantes no contexto escolar.

Palavras-chave: Autismo; Aprendizagem; Funções executivas; Jogos Digitais.

ABSTRACT

The article addresses the effectiveness of digital games as a pedagogical intervention for the development of executive functions in students with Autism. The introduction highlights the relevance of the topic, considering the increasing prevalence of autism and the challenges in developing skills such as planning, working memory, and inhibitory control. The methodology used is qualitative and bibliographic, based on the analysis of articles, theses, and dissertations. The literature review discusses the impact of digital games in the educational context, emphasizing that these tools provide a structured and interactive environment, which can be particularly effective for students with Autism. Studies by authors such as Diamond (2013) and Cunha (2019) are cited, underscoring the importance of executive functions for academic and social success. The conclusion points out that digital games, when used in a well-planned manner, can significantly improve the development of executive functions, offering a playful and motivating environment for practicing these skills, while also facilitating the inclusion of these students in the school context.

Keywords: Autism; Digital games; Executive functions; Learning.

1. JUSTIFICATIVA

A crescente prevalência do Autismo em crianças tem impulsionado a busca por intervenções eficazes que promovam o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida cotidiana. Dentro deste contexto, as funções executivas, que englobam habilidades cognitivas como planejamento, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e controle inibitório, são cruciais para o desenvolvimento acadêmico e social desses indivíduos. No entanto, os desafios inerentes ao Autismo frequentemente dificultam o aprimoramento dessas funções por meio das metodologias tradicionais de ensino.

Paralelamente, a tecnologia digital tem se consolidado como uma ferramenta poderosa no campo da educação. Os jogos digitais, em particular, têm mostrado potencial significativo para engajar os estudantes e promover habilidades cognitivas complexas de maneira lúdica e interativa. Estudos recentes indicam que esses jogos podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de estu-

dantes com Autismo, proporcionando um ambiente controlado e previsível que facilita o aprendizado.

A relevância deste tema é destacada pela necessidade urgente de identificar métodos educativos inovadores que possam efetivamente apoiar os estudantes com Autismo. A utilização de jogos digitais não apenas alinha-se com as tendências contemporâneas da integração tecnológica na educação, mas também oferece uma abordagem personalizada e adaptativa que pode ser mais eficaz do que as técnicas convencionais.

Os jogos digitais oferecem um ambiente estruturado e previsível que pode ser particularmente benéfico para estudantes com Autismo. Segundo Parsons et al. (2017), a previsibilidade dos jogos pode ajudar a reduzir a ansiedade e aumentar a participação dos alunos com autismo em atividades educacionais. Além disso, os jogos podem ser adaptados para atender às necessidades individuais dos estudantes, proporcionando feedback imediato e oportunidades repetitivas para prática das habilidades desejadas. O objetivo deste artigo é avaliar as contribuições dos jogos digitais como intervenção para o desenvolvimento das funções executivas em estudantes com Autismo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O propósito da presente pesquisa é de avaliar como os jogos digitais podem contribuir no desenvolvimento das funções executivas de estudantes com Autismo. A Príncipe irá se basear nos pressupostos de Cunha (2017, 2018 e 2029), Skinner (1969, 1972, 1989, 2003), Pimentel (2021), Diamond (2013), dentre outros autores renomados na área e manuais de psiquiatria e/ou psicologia na Educação.

2.1 Autismo: conceitos e caracterização

Crianças com autismo geralmente nascem com comprometimentos cognitivos, afetando principalmente a interação social, a comunicação e o comportamento. Nessa perspectiva, Nascimento e Monteiro (2015) apresentam a abordagem desenvolvimentista e a construção da interação social, que busca refletir sobre o de-

envolvimento psicológico e entender a dimensão desses processos no ambiente escolar. O objetivo é compreender como o desenvolvimento da criança autista é impactado, possibilitando a identificação dos comprometimentos nas habilidades cognitivas que afetam diretamente seu desempenho.

Embora as causas do autismo ainda sejam desconhecidas, temos ciência que este transtorno apresenta os sintomas nos primeiros anos de vida, e acompanha o indivíduo durante toda a sua vida. Conforme ressalta Cunha (2019, p.19),

O Autismo manifesta-se nos primeiros anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com grandes contribuições de fatores genéticos. Trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes.

Desta maneira, pode-se compreender que o Autismo é um transtorno ainda inconclusivo e complexo causando um neurodesenvolvimento atípico nas relações sociais e comportamentais, apresentando diferentes graus de severidade, o que nos compete encarar cada autista perante suas singularidades e peculiaridades.

Considerando a grande importância da interação social para o desenvolvimento humano, é notório que, na criança com Autismo, esse processo ocorre de forma gradativa, sendo um dos fatores que mais interferem em seu desenvolvimento. Nesse contexto, a relevância dos aspectos sociais da interação para o processo de aquisição da linguagem é indiscutível, visto que o desenvolvimento da comunicação é fundamentalmente interacional.

De acordo com o DSM-V, dificuldades de comunicação podem interferir no processo de aquisição da linguagem, sendo que os autistas podem ser verbais ou não verbais. Além disso, há precariedade em compartilhar informações por meio de contato visual, dificuldade de entendimento de gestos e linguagens simbólicas ou corporais. Algumas crianças suprem suas necessidades apontando ou utilizando algum adulto para obter o que desejam, por meio de ecolalia ou comportamentos diversos (American Psychiatric Association, 2014).

Ainda de acordo com a Associação de Psicologia Americana,

Autismo também é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. [...] Adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento podem ser manifestados por resistência às mudanças (por exemplo, sofrimento relativo a mudanças aparentemente pequenas, como embalagem de um alimento favorito; insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento) ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (American Psychiatric Association, 2014, p. 100).

A presença de estereotípias e de movimento repetitivos e obsessivos podem estar presentes no cotidiano de uma criança com autismo, tendo em vista que muitas utilizam deste mecanismo para autorregular e se desfazer das pressões externas que são submetidas a elas, como por exemplo ruídos sonoros e atividades complexas que foram realizadas.

O diagnóstico de autismo deve ser elaborado com muito cuidado e requisitos bem precisos, através de uma abordagem multidisciplinar que envolva profissionais de diversas áreas. É fundamental utilizar escalas que se atenham a testes objetivos e padronizados, com o objetivo de submeter a criança a procedimentos eficazes e específicos, visando preencher os déficits causados pelo transtorno.

Algumas crianças com autismo podem possuir uma ampla capacidade mental em relação aos números, podendo ser alfabetizadas e letradas já nos primeiros anos de vida. Conforme salientado por Kovatli (2003), crianças que têm acesso a computadores e à cultura digital desde cedo podem escrever precocemente, embora apresentem uma linguagem e escrita restritas e seletivas sobre assuntos de seu interesse.

2.2 Funções executivas de estudantes com autismo

Primeiramente, é essencial compreender de forma resumida como as funções executivas operam em pessoas consideradas neurotípicas para, em seguida, entender como elas funcionam em indiví-

duos com Autismo. Vale destacar que o termo “neurotípicas” se refere a pessoas cujo desenvolvimento neurológico segue padrões típicos. (Almeida, 2021).

As funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas que permitem ao indivíduo avaliar estímulos e direcionar seu comportamento para realizar ações (Diamond, 2013). De acordo com o mesmo autor, essas habilidades requerem esforço por parte do indivíduo para resolver problemas que são não rotineiros e que não podem ser solucionados por processos automáticos.

Conectar diferentes informações, relacionar eventos ocorridos em momentos distintos, reordenar itens mentalmente e considerar alternativas no planejamento são todas ações que dependem do funcionamento da memória de trabalho. Essa habilidade é essencial para a criatividade, pois permite separar um todo em partes e reorganizá-las de uma nova maneira (Costa et al., 2016). O controle inibitório, por sua vez, é a capacidade de reduzir comportamentos impulsivos e ignorar distrações e estímulos inadequados no contexto presente. Segundo Schoemaker et al. (2013), esse componente está fortemente associado à competência social das crianças e à presença de problemas de comportamento externalizantes, pois a capacidade de autocontrole permite a inibição de comportamentos inapropriados, permitindo à criança responder de maneira mais adequada às demandas do ambiente (Diamond, 2013).

Entende-se que o desenvolvimento das funções executivas começa na infância e continua até o início da idade adulta. Esse processo é influenciado por vários fatores, incluindo a genética, o amadurecimento do córtex pré-frontal e a estimulação social (Dias & Seabra, 2010). Vale destacar que as funções executivas incluem componentes “quentes” e “frios”, que atuam na resolução de problemas do cotidiano, no autocontrole e na tomada de decisão. Os componentes “quentes” estão diretamente relacionados às funções emocionais e motivacionais, responsáveis pela coordenação entre cognição e emoção. Em contraste, os componentes “frios” referem-se ao processamento cognitivo do indivíduo e são requisitados em situações com baixo teor emocional (Ardila, 2008).

De acordo com Chan et al. (2009), estudos recentes têm mostrado evidências de disfunções executivas no Autismo. No entanto,

ainda não está claro na literatura quais componentes executivos são mais afetados. Considerando que o AUTISMO é uma condição altamente heterogênea, devido às diferenças sintomatológicas e de desenvolvimento, sendo um espectro, a variabilidade de desempenho em termos de funcionamento executivo tende a caracterizar essa população clínica (Towgood et al., 2009).

No Autismo, há um comprometimento das funções executivas, especialmente na flexibilidade cognitiva e na memória operacional, que podem ser identificados pela escassez ou ausência de brincadeira simbólica. Esse comprometimento também é observado na presença de padrões restritos e repetitivos de interesse e atividade (Wing, Gould, Gillberg, 2011).

Uma característica importante e amplamente estudada é o déficit na capacidade de planejamento para alcançar metas entre indivíduos com Autismo. Um estudo conduzido por Hughes e Russel (1993) comparou crianças autistas com grupos de controle e constatou que as crianças autistas não tiveram sucesso em aprender a forma correta de capturar bolinhas de gude de dentro de uma caixa, usando uma das duas estratégias diferentes propostas no estudo. Em vez disso, essas crianças demonstraram uma tendência maior em persistir na estratégia incorreta de captura, indicando um déficit significativo na capacidade de planejamento para alcançar uma meta.

2.3 Jogos Digitais

Na escola, os jogos digitais podem ser enfatizados de diversas maneiras e com vários objetivos a serem conquistados pelos estudantes (Pimentel, 2021). Ainda de acordo com Pimentel (2021) antigamente se tinha uma visão tradicional e arcaica sobre seu uso no contexto escolar, como se servisse apenas como passatempo. Keller (2013), por meio de suas observações, apontou que a interação por meio da tecnologia proporciona transformações significativas para crianças com autismo nas áreas cognitiva, afetiva, emocional e na comunicação. Essa abordagem traz valiosas contribuições sobre o uso dos jogos digitais em sala de aula, enriquecendo as práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Inclusiva.

Atualmente, existem diversas maneiras de intervenção com o objetivo de estimular as potencialidades de crianças com autismo, e a tecnologia é um desses instrumentos. A tecnologia assistiva proporciona acessibilidade e inclusão de alunos no ensino regular. Tenório e Vasconcelos (2014) afirmam que o uso desses mecanismos em sala de aula gera uma variedade de alternativas de aprendizagem para crianças com necessidades educacionais especializadas.

Os jogos digitais quando utilizados com propósitos e planejamentos adequados contribuem para uma educação de qualidade, promovendo aos alunos momentos de ludicidade e interação. Ao traçar estratégias para que os alunos aprendam de maneira diferenciada e mantenham atenção e o foco, os jogos educacionais tem sido uma alternativa propícia. Conforme Silveira e Barone (1998),

Os jogos computadorizados são elaborados para divertir os alunos e aumentar a chance de aprendizagem, conceitos, conteúdos e habilidades embutidas no jogo. Um jogo educativo pode propiciar ao aluno um momento de aprendizagem rico e complexo; Estes ambientes são denominados “micromundos” porque fornecem um mundo imaginário a ser explorado no qual os alunos podem aprender. (Silveira; Barone, 1998, p.3).

Os jogos digitais por correr o uso da ação ao invés da explicação criam um sentimento de contentamento pessoal e prazer com o momento. Reforçam as habilidades dos jogadores como a tomada de decisões, o que corrobora para um ensino e aprendizado mais complexo (Pimentel, 2021). Marques (2014, p. 32) vai dizer que “a motivação intrínseca está relacionada aos comportamentos que ocorrem de maneira espontânea e que são mantidos pela consequência produzidas pelo próprio comportamento e geram satisfação”. Conforme mencionado por Pimentel (2021) as experiências que são adquiridas de acordo com o ambiente pode resultar em influências condizentes aos aspectos cognitivos que consequentemente resultam em aprendizagens. Tais experiências são as consequências de interações espontâneas e livres que estão associadas aos momentos lúdicos e entretenimento.

A aprendizagem é parte intrínseca do contexto e da vida humana; novos métodos de ensino se estruturam através das conexões neuronais, e quanto mais significativo for o processo de apren-

dizagem, mais profundamente enraizado e sustentado será nas redes neurais (Lent, 2005). Os jogos digitais possibilitam o engajamento e a aquisição de conhecimento, contribuindo para o aprendizado de alunos com necessidades educacionais especializadas.

Pimentel (2021, p. 17) condiz que “as experiências com os jogos digitais podem ser consideradas ricas, desafiantes, contextualizadas e enriquecedoras”, quando mantidos relação com as narrativas conteudistas que são abordas em sala de aula estimulam os alunos a vencerem os desafios e cumprir os objetivos determinados. Contudo, é necessário se adequar aos comandos e as regras para aprimorar suas habilidades de conteúdos relacionados (Pimentel, 2021).

As narrativas dos jogos não devem ser apenas baseadas em conteúdos, mas também atender aos critérios de desafios, recompensas e aprendizado proporcionado pelo elemento digital. Os elementos visuais não são meramente decorativos, mas sim parte integrante da concepção de ensino e aprendizagem do jogo (Alves & Teixeira, 2014). A escolha dos elementos principais dependerá dos objetivos de aprendizagem e da finalidade do conteúdo abordado. Ao inserir os jogos educacionais no contexto diário dos estudantes, tem-se estimulado o envolvimento e reforçado o seu comportamento para o desenvolvimento de atividades posteriores.

A interação com os jogos digitais resulta em uma mudança de conhecimento, pois a experiência do jogo mobiliza saberes e gera novos aprendizados (Pimentel, 2021). A aprendizagem baseada na cultura digital, especialmente por meio dos jogos, permite que os jogadores desenvolvam habilidades cognitivas direcionadas em diversos contextos de forma mais desafiadora. Os jogos digitais estão onipresentes em nosso meio, promovendo diversas conexões neurais, disparando sinapses e facilitando o desenvolvimento (Lent, 2005). Adaptar-se aos processos tecnológicos é uma necessidade evidente que se tornou ainda mais visível no contexto da pandemia. Utilizar e compreender seu uso com propósitos e objetivos de forma eficaz tornou-se uma urgência.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que, segundo Mattar e Ramos (2021), seu foco não é a quantificação de

resultados, mas sim a compreensão profunda dos fenômenos em estudo. O principal objetivo dessa abordagem é descrever, analisar e interpretar as dinâmicas envolvidas no objeto investigado. No que diz respeito à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada em uma ampla revisão de estudos disponíveis, como artigos, teses e dissertações, conforme proposto por Severino (2007). Esses materiais fornecem o embasamento teórico necessário para a análise crítica de um tema específico.

A pesquisa bibliográfica, nesse contexto, possibilita a interpretação dos processos de desenvolvimento social e pedagógico de estudantes com Autismo. Além disso, ela oferece uma sólida fundamentação para discutir o papel dos jogos digitais no contexto educacional, especialmente no que se refere às suas contribuições para o aprimoramento das funções executivas desses estudantes. Ao analisar o impacto dos jogos digitais, é possível explorar como essas ferramentas interativas podem estimular habilidades cognitivas como a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva, promovendo um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos com Autismo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de jogos digitais como ferramenta pedagógica tem demonstrado potencial significativo para promover melhorias nas funções executivas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As funções executivas, que abrangem habilidades como planejamento, flexibilidade cognitiva e controle inibitório, são frequentemente áreas de desafio para esses estudantes, o que torna fundamental a busca por intervenções eficazes. Nesse sentido, a introdução de jogos digitais projetados especificamente para o desenvolvimento dessas competências pode representar uma estratégia eficiente, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acessível e envolvente (Griffiths, 2019).

As funções executivas são cruciais tanto para o sucesso acadêmico quanto para a integração social dos estudantes com Autismo. Jogos digitais, ao oferecerem um ambiente controlado, previsível e motivador, possibilitam a prática dessas habilidades em um forma-

to lúdico, o que contribui para a melhora das capacidades cognitivas e comportamentais (Crompton et al., 2020). Além disso, esses jogos podem fornecer feedback imediato, repetição de tarefas e adaptação às necessidades individuais, facilitando o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e resolução de problemas.

A percepção dos professores, que atuam como facilitadores no uso dessas tecnologias, é um aspecto crucial a ser considerado. Eles desempenham um papel mediador entre a ferramenta e os alunos, ajudando a garantir que os jogos sejam utilizados de maneira eficaz no contexto educacional. Estudos anteriores mostram que abordagens lúdicas, como o uso de jogos digitais, podem engajar os estudantes com TEA de forma mais eficaz, promovendo a aprendizagem significativa e a inclusão (Simeonsson et al., 2019). Além disso, compreender as experiências e percepções dos docentes acerca desses recursos tecnológicos pode fornecer informações valiosas para aprimorar sua implementação prática, garantindo que o uso de jogos digitais esteja alinhado com as necessidades pedagógicas e de desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina de. **Neurotípico e Neurodiversidade**. Instituto Inclusão Brasil. Disponível em: <<https://institutoinclusaobrasil.com.br/neurotipicoeneurodiversidade/>>. Acesso em: 21 de jan de 2024.

ALVES, M. M., TEIXEIRA, O. **Gamificação e objetos de aprendizagem: elementos da gamificação no desing de objetos de aprendizagem**. In: FADEL, L. M., ULBRICHT, V. R., BATISTA, C. R., VANZIN, T. (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, p.122-142. 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. ed. 5º, 2014.

ARDILA, Alfredo. On the evolutionary origins of executive functions. **Brain and Cognition**, v. 68, n. 1, p. 92-99, oct. 2008.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A849 **Ética e pesquisa em C. Y. Executive function deficits and**

neural discordance in children with Autism Spectrum Disorders. Clinical Neurophysiology, 2009, 120, p. 1107-1115.

CHAN, A. S., CHEUNG, M., HAN, Y. M. Y., SZE, S. L., LEUNG, W. W., MAN, H. S. & To, Científico do Núcleo Ciência pela infância. 1. ed. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016.

COSTA, Joana Simões de Melo et.al. **Funções executivas e desenvolvimento infantil:** habilidades necessárias para a autonomia: estudo III / organização Comitê

CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica diversidade.** -4. ed. – Rio de Janeiro: wak Ed., 2017.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** -8. ed. – Rio de Janeiro: wak Ed., 2019.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade** -7. ed. – Rio de Janeiro: wak Ed., 2018.

Diamond, A. (2013). **Executive functions.** Annual Review of Psychology, 64, 135-168.

CROMPTON, Catherine J. et al. **A transferência de informações entre pares autistas é altamente eficaz.** Autismo, v. 24, n. 7, pág. 1704-1712, 2020.

DIAS, N. M., MENEZES, A., & SEABRA, A. G. **Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes.** Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 1(1), 80-95, 2010. **Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1., p.80-83. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios>. Acesso em: 25 de maio de 2024.

GRIFFITHS, M.D., KUSS, D.J., & ORTIZ de GORTARI, A.B. (2020). **The role of context in online gaming excess and addiction:** Some case study evidence from an online survey study among adolescents and adults in Spain and the UK. International Journal of Mental Health and Addiction.

GRIFFITHS, M. D., Kuss, D. J., & ORTIZ de GORTARI, A. B. (2019). **Videogames as Therapy:** An updated selective review of the medi-

cal and psychological literature. *International Journal of Privacy and Health Information Management (IJPHIM)*, 4(1), 71-96.

GUSMÃO, F. A. F.; MARTINS, T. G.; LUNA, S. V. de. **Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência**. *Psicologia da Educação*, n. 32, p. 69-87, 2011.

HUGHES, C. & RUSSELL, J. (1993). **Autistic children's difficulty with disengagement from an object**: Its implications for theories of autism. *Developmental Psychology*, 29, 498-510.

KOVATLI, M. F. **Estratégias para estabelecer a interação da criança com autismo e o computador**. 2003. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. Ed. rev. e atual. São Paulo (SP): Atheneu, 2005.

MATTAR, J; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. 70. ed. São Paulo, 2021.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G.; **Demandas decorrentes da inclusão escolar**. *Revista Educação Inclusiva*, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014.

NASCIMENTO, F. F., & Cruz, M. L. R. M. (2015). **Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista – AUTISMO nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental**. *Revista Polyphonia*, 25(2), 375- 390.

PIMENTEL, F. S. C. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2021.

PLOOG, B.O., SCHARF, A., NELSON II D., & BROOKS Jr B.A. (2013). **Use of computer-assisted technologies (CAT) to enhance social skills in children with autism spectrum disorders**: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43(11), 3010-3021.

SCHOEMAKER, K. et al. **Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems: a meta-analysis**. *Jour-*

nal of Abnormal Child Psychology, v. 41, n. 3, p. 457-471, 2013. DOI 10.1007/s10802-012-9684-x.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

SIMEONSSON R.J., CARLSON D., HUNTINGTON G.S., MCMILLEN J.S., BRENT J.L. (2019). **Students with disabilities**: A national survey of participation in school activities. Disability and Rehabilitation.

TENÓRIO, M. C. A., y VASCONCELOS, N. A. L. M. **Autismo: a tecnologia como ferramenta assistiva ao processo de ensino e aprendizagem de uma criança dentro do espectro**. En Congresso Internacional de Educação e Inclusão. 2014.

TOWGOOD, K. J., MEUWESE, J. D. I., GILBERT, S. J., TURNER, M. S. & BURGESS, P. W. **Advantages of the multiple case series approach to the study of cognitive deficits in autism spectrum disorder**. Neuropsychologia, 2009, p. 2981-2988.

WALLACE, S., PARSONS, S., WESTBURY, A., WHITE, K. & BAILEY, A. (2017). **Sense of presence and atypical social judgments in immersive virtual environments**: Responses of adolescents with Autism Spectrum Disorder. Autism: the international journal of research and practice ,21(1),30-40.

WANG, M., REID, D., & LIDDLE, J. (2020). **Using serious games and virtual simulation for autism spectrum disorder intervention**: A review. Research in Autism Spectrum Disorders, 78(2), 101-115.

WIMMER, H. & PERNER, J. **Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception**. Cognition, 13, 1983, p. 103-128.

WING Lorna; GOULD Judith; GILLBERG Christopher. Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? **Research in Developmental Disabilities**, v. 32, n. 2, p. 768-773, mar.-apr, 2011.

ZANOTTO, M. L. B. **Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores.** In: HÜBNER, M. M. C., MARINOTTI, M. (Orgs.). Análise do comportamento para a educação. Contribuições recentes. 1a. ed., Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.

CAPÍTULO 7

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA PARA ESTUDANTES COM TDAH

*INCLUSIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES IN CHEMISTRY
TEACHING TO STUDENTS WITH ADHD*

Maria da Silva Santos Romano

Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - Campus Coxim
Coxim - MS

<https://orcid.org/0000-0002-1160-0197>

E-mail: mariadasilvasantosromano@gmail.com

Gesilane de Oliveira Maciel José

Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - Campus Coxim
Coxim - MS

<https://orcid.org/0000-0001-5868-8459>

E-mail: gesilane.jose@ifms.edu.br

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico no qual o estudante apresenta dificuldade em manter atenção e concentração, podendo estar associado à hiperatividade. No ambiente escolar, esses alunos são frequentemente rotulados de forma preconceituosa, embora tenham o direito a uma educação que considere suas necessidades específicas. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo identificar a percepção de professores de Química sobre o TDAH e identificar estratégias pedagógicas voltadas a estudantes nessa condição. Como aporte metodológico, foi realizado um estudo teórico sobre o tema, seguido pela aplicação de entrevistas com professores de Química de diferentes instituições escolares do estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de analisar seus conhecimentos sobre o TDAH e identificar estratégias pedagógicas que podem ser adotadas no contexto de sala de aula, visando a inclusão efetiva do estudante. As entrevistas foram

analisadas conforme sugerido por Franco (2005) em seus registros e contextos. O estudo demonstrou a necessidade de que o professor conheça as especificidades dos estudantes com TDAH, destacando a importância de utilizar estratégias didáticas e atividades adaptadas que facilitem a aprendizagem dos alunos nessa condição.

Palavras-chave: TDAH; Ensino de química; Educação inclusiva.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurobiological disorder in which the student has difficulty maintaining attention and concentration, which may be associated with hyperactivity. In the school environment, these students are often labeled in a prejudiced way, although they have the right to an education that takes their specific needs into account. Therefore, this research aims to identify the perception of Chemistry teachers about ADHD and identify pedagogical strategies aimed at students with this condition. As a methodological contribution, a theoretical study on the topic was carried out, followed by interviews with Chemistry teachers from different school institutions in the state of Mato Grosso do Sul, with the aim of analyzing their knowledge about ADHD and identifying pedagogical strategies that can be adopted in the classroom context, aiming at the effective inclusion of the student. The interviews were analyzed as suggested by Franco (2005), in their records and contexts. The study demonstrated the need for teachers to know the specificities of students with ADHD, highlighting the importance of using teaching strategies and adapted activities that facilitate the learning of students with this condition.

Keywords: ADHD; Chemistry teaching; Inclusive education.

1. Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a percepção de professores de Química sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e identificar estratégias pedagógicas voltadas a esses estudantes, com vistas à construção de um ambiente escolar inclusivo. Para tanto, a pesquisa se baseia na teoria sociocultural de Vygotsky, que enfatiza o papel da interação social e da mediação no processo de aprendizagem.

O TDAH é caracterizado como um “transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade” (DSM-5, 2014), no qual o indivíduo apresenta dificuldades no controle de suas atitudes, sendo frequentemente impulsivo e hiperativo em suas ações (ABDA, 2017). Essa condição se manifesta pela dificuldade em manter o foco por períodos prolongados, dificultando atividades como a leitura de um livro ou a atenção em sala de aula. Por ser um transtorno de origem neurobiológica, o TDAH também pode ter causas genéticas.

No contexto escolar, os estudantes enfrentam dificuldades em manter a concentração e concluir atividades, o que impacta diretamente seu desempenho acadêmico. A impulsividade associada ao transtorno pode levar à exclusão social e ao preconceito, muitas vezes resultando em rótulos negativos por parte de professores que desconhecem as particularidades do TDAH. Dessa forma, é fundamental que educadores e instituições de ensino estejam preparados para promover práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento desses estudantes (Maia, Confortin, 2015).

A inclusão escolar é amplamente discutida em conferências acadêmicas, instituições governamentais, comunidades, universidades e grupos de apoio a pais e educadores. A Constituição de 1988 garante a todos o direito à educação (Brasil, 1988), enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN assegura o acesso e a aprendizagem a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e transtornos, como o TDAH (Brasil, 1996).

Cabe destacar que a inclusão escolar vai além do simples acesso à matrícula. Ela envolve o suporte necessário para a aprendizagem, incluindo adaptações na infraestrutura física e nas atividades pedagógicas, visando facilitar a compreensão dos conteúdos ministrados.

Partindo dessa perspectiva, este estudo inicia-se com um aprofundamento teórico sobre o TDAH, a partir de teóricos consolidados na área. Em seguida, por meio de entrevistas semiestruturadas (Trivínõs, 1987), busca-se compreender as percepções e práticas de professores de Química, que atuam em diferentes instituições escolares no estado de Mato Grosso do Sul, acerca do TDAH e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da análise dos dados coletados, o estudo propõe orientações pedagógicas específicas para o ensino de Química, visando atender às especificidades dos estudantes com TDAH e contribuir com a promoção da inclusão no ambiente escolar.

2. Revisão de Literatura

Nesta seção, serão abordadas as características do TDAH, o diagnóstico, as implicações legais para a inclusão escolar, focando especialmente nas disposições que amparam os estudantes com TDAH, além das estratégias pedagógicas para o ensino de Química.

• TDAH: conceito, diagnóstico e características

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta desde a infância e torna-se mais evidente na fase escolar, quando as demandas por concentração e autocontrole aumentam. Trata-se de um transtorno que pode persistir na vida adulta, afetando os aspectos pessoais, sociais, acadêmicos e profissionais.

A história do TDAH é marcada por diversas reinterpretações e debates científicos. No século XIX, a literatura alemã já registrava comportamentos de crianças muito ativas e que apresentavam dificuldades em seguir regras (ABDA, 2017).

Em 1902, o médico George Still faz menção na literatura médica sobre o TDAH, ao descrever um grupo de crianças com uma variedade de sintomas, incluindo desatenção, hiperatividade e impulsividade. Na época, essas crianças foram descritas como tendo um “defeito no controle moral”. Posteriormente, em 1917, Constantin von Economo descreveu clinicamente o TDAH ao estudar crianças consideradas de “mau comportamento” (Caliman, 2010).

Ao longo do século XX, o TDAH foi concebido de diferentes formas, passando por nomenclaturas e associações a diferentes condições médicas, o que revela a complexidade e a evolução do entendimento sobre esse transtorno (Caliman, 2010).

O termo “TDAH” foi oficialmente adotado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-3, publicado em 1980

(DSM-5, 2014). Seu diagnóstico é clínico, com base nos manuais DSM-5 e CID-10, que identificam desatenção e hiperatividade-impulsividade como padrões que impactam o desenvolvimento (American Psychiatric Association, 2014).

O diagnóstico de TDAH requer que sintomas específicos persistam por pelo menos seis meses. Esses sintomas devem impactar negativamente o desempenho social, acadêmico ou profissional e ocorrer em múltiplos ambientes para um diagnóstico preciso. Em adultos, é observado se esses comportamentos têm persistido desde os 12 anos, afetando pelo menos dois contextos do cotidiano e prejudicando a qualidade de vida.

Para um diagnóstico preciso, é fundamental a avaliação multidisciplinar, envolvendo a observação sistemática do comportamento em diferentes contextos (domiciliar, escolar e social). Profissionais da saúde mental, como neurologistas e psiquiatras, em conjunto com psicólogos, são responsáveis pela emissão do diagnóstico (DSM-5, 2014).

Com base no DSM-5, o TDAH apresenta três subtipos distintos, quais sejam:

- I. Descrição Combinada: manifesta ambos os tipos de características, sendo a desatenção juntamente com a hiperatividade-impulsividade. Para essa caracterização, é necessário que essas características estejam presentes nos últimos seis meses.
- II. Descrição Preeminente Desatenta: a desatenção é o principal sintoma caracterizado.
- III. Descrição Preeminente Hiperativa/Impulsiva: marcado exclusivamente pela hiperatividade e impulsividade.

Os critérios de diagnóstico estabelecidos são aplicados de maneira uniforme, sem distinção de idade ou gênero.

No âmbito escolar, estudantes com TDAH demonstram um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que compromete seu desempenho acadêmico e suas relações interpessoais. Nesse caso, embora o professor não detenha a competência para diagnosticar o TDAH, desempenha um papel importante ao fornecer informações detalhadas sobre o comportamento do es-

tudante em sala de aula, contribuindo para a construção de um perfil mais completo e preciso (APA, 2014).

Tanto o professor quanto a escola devem estar preparados para acolher esses alunos, promovendo um ambiente inclusivo e estratégias de manejo de conflitos.

• Políticas educacionais inclusivas para pessoas com TDAH

A inclusão educacional no Brasil é um direito garantido pela Constituição de 1988, que estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na educação, independentemente de diferenças (Brasil, 1988). O documento estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para todos os indivíduos com idades entre quatro (4) e dezessete (17) anos. Sendo assim, é dever do Estado incluir e realizar atendimento educacional especializado no ensino regular para todos, inclusive para as pessoas com deficiência.

Os princípios estabelecidos nos Artigos 205 e 206 da Constituição Federal são os seguintes:

- I - Assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na instituição educacional;
- II - Promover a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamentos, arte e conhecimento;
- III - Fomentar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como a coexistência harmoniosa de instituições de ensino públicas e privadas;
- IV - Facilitar o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, de acordo com a capacidade individual de cada estudante (Brasil, 1988).

Nota-se que, nos referidos artigos, são delineados princípios fundamentais para a inclusão, como o pluralismo de ideias e a acessibilidade aos diferentes níveis de ensino. Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN assegura o direito à educação a todos, incluindo aqueles com deficiências e transtornos, como o TDAH (Brasil, 1996).

Em outras políticas e diretrizes que abordam a educação inclusiva, em específico, destaca-se a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008. O documento tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino quanto a inclusão efetiva, atendimento educacional especializado, formação de professores, acessibilidade, participação da família e da comunidade e articulação intersetorial (MEC, 2008).

Posteriormente, em 30 de novembro de 2021 foi promulgada a Lei nº 14.254, a qual estabelece diretrizes para o acompanhamento integral para estudantes com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem (Brasil, 2021). Conforme o Art. 3º, garante-se a esses alunos apoio específico para suas dificuldades de leitura, escrita e atenção, realizadas por educadores na escola. O acompanhamento pode ser complementado por setores de saúde, assistência social e outras políticas públicas locais.

Cabe destacar que o Art. 5º orienta a necessidade de formação continuada para os professores da educação básica, com amplo acesso à informação, visando capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021).

Recentemente, no dia 23 de novembro de 2023, foi publicado o Decreto nº 11.793 que instituiu o Plano Nacional de Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite, promovendo o exercício pleno e justo dos direitos das pessoas com deficiência, garantindo a participação e protagonismo nas mais variadas dimensões sociais, criando assim um enfrentamento ao capacitismo, preconceito ou até mesmo violência.

A partir dos documentos mencionados, evidencia-se que os processos de igualdade, equidade e diversidade são pilares fundamentais para a construção de um sistema educacional alinhado aos princípios democráticos (Oliveira, 2007).

A inclusão deve ser um processo que acolhe a todos na perspectiva da educação, não podendo fazer distinção de pessoas envolvendo as diferenças no âmbito escolar. Para isso precisam ocorrer transformações na rotina escolar e com isso surgem as estruturas de escola ino-

vadora, consideradas audaciosas e comprometidas com a nova maneira de construir e implementar a educação (Oliveira, 2004, p. 303).

Apesar do amparo legal, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos em muitas escolas brasileiras, como a falta de infraestrutura adequada e a escassez de profissionais qualificados para atender às necessidades específicas de estudantes com TDAH, por exemplo.

É necessário que a escola busque maneiras para efetivar a integração desses estudantes nas salas de aulas regulares, para que ocorra a inserção desses estudantes a escola precisa promover aos professores formações continuadas, e os professores precisam ter o interesse em fazer essas formações ou especialização tornando-os capazes de acolher e desenvolver um trabalho pedagógico adequado às dificuldades do estudante com TDAH, sempre levando em consideração a individualidade de cada estudante (Mattos, 2007, p.43).

Por fim, nota-se que as políticas públicas educacionais buscam promover equidade e garantir direitos para uma sociedade mais justa e inclusiva, entretanto a participação da sociedade civil, o monitoramento e a transparência na gestão pública são essenciais para que essas políticas atendam às necessidades da população. É fundamental que governos, organizações e cidadãos trabalhem juntos para fortalecer essas políticas, garantindo inclusão para todos, especialmente no contexto escolar.

• **Acolhimento do estudante com TDAH no ambiente escolar**

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2017), o atendimento pedagógico a estudantes com TDAH requer estratégias específicas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, recomenda-se a adoção de rotinas estruturadas, o uso de recursos visuais e auditivos, a organização do espaço físico e a definição clara de regras. É fundamental, ainda, que

o professor promova um ambiente de aprendizagem positivo, valorizando os acertos e incentivando a autonomia do estudante.

Segundo Freire:

Ensinar não é simplesmente transferir conhecimento do objeto para o estudante, mas sim estimulá-lo a se tornar um sujeito capaz de compreender e comunicar o que foi compreendido. É por isso que é fundamental ouvir o estudante em suas dúvidas, medos e incapacidade temporária. Ao ouvi-lo, aprendo a dialogar com ele. [...]. Ouvir, no contexto aqui discutido, significa estar sempre disponível para se abrir à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 1996, p. 16).

Nesse contexto, a escuta ativa do professor é essencial para estabelecer um diálogo genuíno com o estudante, compreendendo suas necessidades e dificuldades.

Para auxiliar o estudante com TDAH a desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais, é importante, ainda, estimular o uso de estratégias de memorização, como a elaboração de listas e a utilização de agendas. Além disso, o professor pode fazer uso de músicas, vídeos curtos e outras atividades mais dinâmicas e interativas. Também, a participação em atividades em grupo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de relações interpessoais, promovendo seu crescimento e inclusão (ABDA, 2017).

No que diz respeito à avaliação, é fundamental adaptar as atividades às necessidades específicas do estudante com TDAH, considerando a extensão das tarefas, o tempo disponível e a necessidade de recursos adicionais, como calculadora ou ferramentas visuais e tecnológicas que visem facilitar a compreensão (ABDA, 2017).

A comunicação regular entre escola e família é outro aspecto importante para que o processo de inclusão seja efetivo, sendo necessário destacar as capacidades, avanços e potencialidades do estudante.

• Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com TDAH

Como mencionado, o acolhimento de estudantes com TDAH é fundamental para a inclusão escolar. Neste estudo, adotamos a perspectiva vygotskyana para promover o atendimento inclusivo a esses alunos. Segundo Vygotsky (1983), é essencial criar ambientes de aprendizagem que promovam a superação das limitações e o desenvolvimento do potencial de cada estudante, superando suas limitações. Assim, a utilização de técnicas, recursos pedagógicos e atividades adaptadas configura-se como um elemento-chave.

Para compreender melhor essa perspectiva, é preciso retomar os conceitos de mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e interação social. A mediação, como define Oliveira (2009, p. 28), “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Nesse sentido, instrumentos e signos atuam como mediadores, facilitando a aprendizagem.

No contexto de sala de aula, os instrumentos referem-se às ferramentas mediadoras que podem ser utilizadas para mediar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Esses instrumentos podem ser tanto materiais quanto simbólicos e servem como intermediários entre o aluno e o conhecimento.

Os signos, por sua vez, “são orientados pelo próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle das ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas” (Oliveira, 2009, p.32). Em suma, são elementos que auxiliam no desenvolvimento cognitivo do estudante. Eles podem incluir a linguagem, os números, os símbolos matemáticos, os diagramas, os mapas e outros sistemas de símbolos que podem facilitar a mediação do conhecimento.

Outro elemento importante no processo de ensino é a interação social. Para Vygotsky, a interação entre os indivíduos desempenha um papel fundamental na construção do ser humano, é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo consegue interiorizar as formas culturalmente estabelecidas do funcionamento psicológico (Oliveira, 2009).

Nessa direção, proporcionar um ambiente colaborativo é essencial para o desenvolvimento dos estudantes com TDAH. A interação em grupos permite a troca de ideias e a construção conjunta de conhecimento. Além disso, o diálogo entre o professor e o estudante desempenha um papel fundamental nesse processo educativo.

No cotidiano das aulas, também é importante que o docente avalie o desempenho do estudante diariamente, em diferentes tarefas e atividades e na sua capacidade de realizá-las de forma independente. Assim, é possível avaliar seu nível de desenvolvimento real.

Para Vygotsky, esse nível de desenvolvimento caracteriza-se como ponto de partida do conhecimento já estabelecido, isto é, verificar o conhecimento que foi alcançado pelo aluno. A partir dessa análise, o professor passa a considerar o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, sua capacidade de desempenhar atividades com a ajuda do docente ou de companheiros mais capazes, de forma que possa avançar em seu conhecimento (Oliveira, 2009). Em outras palavras, a distância entre o nível de desenvolvimento real do estudante e o nível de desenvolvimento potencial pode ser alcançada com a orientação e o suporte adequados. O percurso a ser seguido, se estabelece como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Oliveira, 2009).

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos [...]. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (Oliveira, 2009, p. 64, grifo da autora).

O professor, portanto, desempenha um papel importante nesse processo, pois é ele que irá intervir para promover avanços que não aconteceriam naturalmente, auxiliando o aluno a alcançar níveis superiores de desenvolvimento.

Por fim, cabe ressaltar que lidar com alunos com TDAH pode ser desafiador, e as estratégias podem ajudar o docente a construir um ambiente na sala de aula mais favorável para esses estudantes. Para isso, é essencial que o educador conheça, de fato, as características e formas de aprendizagem particulares do estudante, bem como as dificuldades e desafios enfrentados. Com esse conhecimento, o professor pode estar ciente das limitações e desafios enfrentados pelo estudante, facilitando a gestão da situação em sala de aula e auxiliando o aluno a alcançar o sucesso acadêmico (Silva, 2015).

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Inicialmente, foi realizado um estudo teórico (Severino, 2013) sobre o TDAH, explorando seu conceito, critérios diagnósticos, características e orientações para o acolhimento escolar de estudantes com essa condição. O estudo envolveu a consulta a diversas pesquisas que discutem a preparação dos professores para atender alunos com TDAH e as estratégias de gestão em sala de aula.

Em seguida, procurou-se identificar as percepções e práticas pedagógicas de professores de Química que atuam em diferentes instituições de ensino do Mato Grosso do Sul, incluindo o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), e escolas estaduais e privadas. Para isso, foi aplicada uma entrevista semiestruturada de acordo com Trivínos (1987) com doze (12) docentes, sendo estes dos municípios de Coxim, Pedro Gomes, Costa Rica e Campo Grande. A faixa etária dos professores varia entre 24 e 57 anos, e o tempo de atuação docente entre um (1) ano e trinta e dois (32) anos.

O estudo foi conduzido em conformidade com os parâmetros éticos de pesquisas com seres humanos, garantindo a proteção dos participantes e a preservação de suas identidades através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram analisados conforme a proposta de Franco (2005, p. 13), que sugere a análise de conteúdo por meio de elementos básicos de comunicação. Foram criadas tabelas com unidades de registro e de contexto para explorar as informações das entrevistas. A unidade de registro dá ênfase no relato do entrevistado, enquanto a unidade de contexto é essencial para interpretar as falas, conferin-

do sentido tanto ao receptor quanto ao emissor. Para proteger a identidade dos entrevistados, foram usadas letras do alfabeto.

A primeira questão da investigação procurou identificar se os docentes já fizeram alguma especialização na área de educação inclusiva. Segundo as respostas, nenhum docente se especializou na área, e apenas dois (2) participaram de formação pedagógica sobre o tema, oferecido pela instituição escolar.

Cabe destacar que a formação continuada em educação inclusiva é essencial para promover um ambiente escolar inclusivo e ampliar o conhecimento da comunidade escolar sobre as especificidades das deficiências. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2022, cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade do país (ou 8,9% desse grupo etário) tinham algum tipo de deficiência (IBGE, 2023). Ainda de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, o número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas tem crescido no Brasil. Em 2022, eram quase 1,3 milhão de estudantes, sendo a maior parte com deficiência intelectual, seguida de pessoas com autismo e deficiência física (Agência Brasil, 2023).

Considerando esses indicadores, fica evidente a necessidade de uma formação continuada de toda a comunidade escolar a respeito de cada deficiência, suas especificidades e possíveis estratégias que possam ser utilizadas para tornar o contexto escolar inclusivo. Mattos (2007) destaca que a escola e os professores devem buscar meios de integrar esses estudantes em sala de aula, compreendendo a realidade individual de cada aluno, já que lidam diariamente com estudantes diversos (Silva, 2015).

A segunda questão da pesquisa procurou identificar o conhecimento dos docentes sobre o conceito do TDAH. Sete (7) dos professores entrevistados responderam que conhecem a sigla e sabem seu significado, três (3) responderam que sabem um pouco e dois (2) responderam que não sabem. Foi solicitado, então, que eles pudessem explicar a concepção sobre o TDAH e/ou o que entendiam sobre o assunto. Dentre as respostas, notou-se que dois (2) responderam à sigla corretamente, mas não conseguiram comentar nenhuma característica do transtorno, nem relacionando com a definição que deram à sigla; seis (6) dos entrevistados conseguiram explicar parcialmente

sobre as características do TDAH; e quatro (4) não definiram e nem comentaram possíveis características. Dentre as respostas, alguns ficaram confusos ou relacionaram o TDAH com o autismo ou outras deficiências, conforme mostram os relatos a seguir:

Sim, TDAH? Agora você me complicou, eu sei. Você está de sacanagem. Déficit de habilidades, né? Todas, né? Sim eu sei, mas eu não sei explicar direito não (Professor A)..

Sim. Está relacionado ao espectro de autismo, eu acho que é isso (Professor F).

Segundo Silva (2015), é essencial que os professores se atualizem sobre os tipos de deficiências e transtornos, pois lidam diariamente com estudantes. O conhecimento básico sobre o assunto permite que o professor identifique rapidamente alunos, sem laudo, que apresentem características de deficiências ou transtornos, facilitando a atuação da gestão escolar em acionar os pais e orientá-los a buscar um diagnóstico preciso. Assim, o professor poderá adaptar suas aulas e atividades para garantir o sucesso acadêmico do estudante.

Foi questionado aos professores se eles se sentem preparados para atender alunos com TDAH. Sete (7) disseram que não, dois (2) afirmaram que sim, um (1) se sentiu parcialmente preparado, e dois (2) não responderam. Quanto à preparação da escola e dos demais professores para acolher estudantes com TDAH, três (3) disseram que sim, cinco (5) disseram que não e quatro (4) afirmaram que parcialmente. É relevante notar as respostas positivas, considerando que muitos docentes anteriormente não conseguiram identificar adequadamente a sigla TDAH ou suas principais características.

O Professor A, que se sente preparado, explica como organiza sua aula:

[...] Então na minha aula, eu sempre trago para o real. Porque se a gente for analisar um átomo, é no micro. E eu sempre trago para o macro. Então isso auxilia tanto a pessoa com TDAH quanto os demais alunos (Professor A).

Entre os docentes que afirmaram não se sentir preparados, o Professor J aponta que:

Não [me sinto preparado]. Por falta de conhecimento e ferramentas de ensino (Professor J).

A falta de formação continuada impacta o preparo dos professores, que muitas vezes se acomodam, acreditando que a presença de um professor de apoio suprirá as necessidades, resultando na falta de busca por novos conhecimentos.

Na visão de Vygotsky (1983), é preciso compreender a deficiência do estudante a fim de promover um ambiente adequado e acolhedor de aprendizagem, inserindo técnicas, recursos pedagógicos e atividades adaptadas que estimulem constantemente esse aluno para que ele possa superar suas limitações, alcançando, assim, seu potencial.

A LDBEN e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) preveem a oferta de apoio especializado em escolas regulares para atender às necessidades de educação especial (Brasil, 1996). Contudo, esses profissionais geralmente assistem apenas estudantes com deficiência de alta complexidade, enquanto outros alunos ficam sob a responsabilidade dos professores de disciplina. O atendimento inclusivo, portanto, é uma responsabilidade conjunta de toda a escola e não apenas dos docentes especializados.

Quando perguntado se saberiam adaptar uma atividade ou prova, cinco (5) responderam que sim, enquanto cinco (5) afirmaram que não. Dentre os que não sabiam adaptar, dois (2) disseram que deixariam essa tarefa para o professor de apoio, e dois (2) relataram que não fariam adaptações, aplicando a mesma atividade para todos os alunos.

Não. Porque as atividades adaptadas a gente não prepara, é sempre o professor auxiliar (apoio) que fica do lado deles. Nem sei se é obrigação do professor de apoio preparar, mas é sempre eles que preparam tudo, eu só envio a minha avaliação e ele monta em cima desta (Professor C).

Eu prepararia a mesma prova para todos, não teria uma específica não (Professor F).

Nota-se, a partir dessas respostas, o despreparo de docentes para atender, de forma efetiva e inclusiva, estudantes com TDAH no contexto de sala de aula. A adaptação curricular para estudantes com deficiência é respaldada por leis no Brasil. A LDBEN, por exemplo, estabelece que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades desses alunos (Brasil, 1996). Além disso, o Art. 28º, item III, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência determina que a escola regular deve se adaptar ao aluno, proporcionando acesso ao currículo escolar em condições de igualdade. Portanto, a adaptação curricular é obrigatória e essencial para promover a inclusão na educação.

Da mesma direção, é essencial pontuar que o dever de adaptar as atividades e avaliações não cabe somente ao professor de apoio, já que o professor regente deve trabalhar em conjunto para que esses estudantes sejam atendidos e tenham uma educação de qualidade, que lhe é assegurada por direito. Quando o professor não adapta uma avaliação, por exemplo, acaba negligenciando o direito de aprendizagem desse estudante, ferindo a LDBEN e negando o direito do estudante com TDAH a uma educação inclusiva.

O Professor L, em sua narrativa, demonstra compreender esse direito quando descreve que procura adaptar o conteúdo conforme a condição do estudante:

Hoje sei, se me perguntasse em dezembro não saberia. Tem N casos lá na escola, vou te falar um, a gente faz uma prova com poucos detalhes, corta detalhes dos exercícios, ser mais direta na pergunta, não ficar enrolando, já ir direto para a pergunta, por exemplo, qual a concentração? [...] (Professor L).

Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam lacunas significativas na formação e preparação dos docentes de Química para o acolhimento e ensino inclusivo de estudantes com TDAH. Embora alguns dos professores demonstrem um conhecimento básico sobre o transtorno, muitos não se sentem preparados para adaptar suas práticas pedagógicas de forma a atender às necessidades desses alunos. As falhas na reflexão e definição do TDAH corretamente, as-

sociadas à falta de familiaridade com estratégias de adaptação curricular, revelam um despreparo que compromete o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

A ausência de especialização em educação inclusiva e a dependência de professores de apoio para realizar adaptações indicam que as instituições escolares carecem de uma abordagem integrada e colaborativa para promover uma educação inclusiva de qualidade. Desta forma, a pesquisa reforça a necessidade de capacitações contínuas e específicas para que os professores compreendam suas responsabilidades legais e pedagógicas e possam promover um ambiente de aprendizagem.

Sobre o ensino de Química, em específico, vale salientar que a disciplina é frequentemente vista como complexa, devido ao seu caráter abstrato e ao uso de conteúdos no nível microscópico, que exigem imaginação dos estudantes (Johnstone, 1993). Para facilitar a aprendizagem de alunos com TDAH ou outras dificuldades, é importante adaptar o conteúdo usando recursos visuais, como imagens, seguindo a teoria de mediação simbólica de Vygotsky (1984). Esses recursos ampliam o repertório cognitivo dos alunos, permitindo que eles compreendam e apliquem os conceitos de forma autônoma. Essa prática promove uma compreensão mais profunda e duradoura, pois associa as imagens ao conteúdo ensinado.

Bakley (1998) e Abda (2017) sugerem várias estratégias que visam auxiliar a questão comportamental em sala de aula, como o uso de lembretes e alertas; estabelecer combinados e manter contato visual com esse estudante, sempre procurando manter a atenção; adotar métodos de ensino mais dinâmicos, incluindo atividades em grupo; estimular a participação ativa do estudante, entre outros.

Atividades práticas e experimentais que envolvam os estudantes ativamente podem aumentar seu interesse e engajamento. Dividir as aulas em segmentos curtos, com intervalos regulares, também pode ajudar a manter a concentração e reduzir a inquietação. Ademais, o ensino pode ser personalizado, oferecendo diferentes formas de abordar o mesmo conteúdo e permitindo que os estudantes escolham o método que melhor se adapta às suas necessidades.

Durante a manipulação de equipamentos e substâncias, assim como em atividades laboratoriais que exigem atenção contínua, é per-

tinente adotar estratégias didáticas específicas, entre elas destacamos: segmentar tarefas em etapas menores e bem definidas, com instruções claras e visuais que facilitem o entendimento; utilizar checklists que auxiliem esses alunos a manterem-se organizados e focados no procedimento; a supervisão constante e o feedback imediato são essenciais para corrigir possíveis erros e manter a motivação.

Criar um ambiente de laboratório que minimize distrações e disponibilizar materiais de segurança acessíveis e de fácil uso também contribui para uma experiência mais segura e inclusiva. Essas estratégias não só auxiliam os estudantes com TDAH a se engajarem nas atividades laboratoriais, como também promovem um aprendizado mais eficaz e significativo.

Além disso, é interessante estimular o estudante a uma auto-avaliação e a novos avanços, para isso é necessário fazer uma avaliação diária observando sempre a sua capacidade, seus medos e receios, informando-o com frequência os progressos alcançados. Segundo Freire:

Ensinar não é simplesmente transferir conhecimento do objeto para o estudante, mas sim estimulá-lo a se tornar um sujeito capaz de compreender e comunicar o que foi compreendido. É por isso que é fundamental ouvir o estudante em suas dúvidas, medos e incapacidade temporária. Ao ouvi-lo, aprendo a dialogar com ele. [...].

Ouvir, no contexto aqui discutido, significa estar sempre disponível para se abrir à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 1996, p. 16).

Nota-se que o autor entende que o ensino ultrapassa a mera transmissão de conhecimento, mas pressupõe um diálogo que envolve ouvir e compreender o estudante em suas dúvidas e particularidades.

Como frequentemente o estudante com TDAH apresenta dificuldades em manter a atenção em tarefas extensas, resultando em uma perda mais rápida de foco, a adaptação é fundamental para promover o aprendizado desses estudantes. No caso de atividades longas, o professor pode fragmentá-las ou condensá-las, preservando o conteúdo essencial do exercício. Textos extensos,

por exemplo, podem ser resumidos para destacar apenas os pontos centrais, e a inserção de imagens, preferencialmente coloridas, pode facilitar a compreensão.

Entretanto, é importante ressaltar que a adaptação de atividades não segue uma fórmula fixa. O professor precisa ter como ponto de partida a Zona de Desenvolvimento Real do estudante, verificando o que ele já sabe e é capaz de resolver sozinho. Em seguida, deve identificar as necessidades e as características individuais de cada aluno, buscando os recursos mais eficazes, sejam visuais, gráficos ou mesmo por meio de atividades orais. A personalização é essencial, pois cada estudante é único e responde de maneira distinta aos diversos estímulos pedagógicos.

Caso as estratégias adotadas não alcancem os resultados esperados, recomenda-se agendar uma reunião com os pais ou responsáveis do aluno a fim de obter um conhecimento mais aprofundado sobre o perfil individual. Sempre que possível, abordar, nesse diálogo, o desempenho do estudante, enfatizando, sobretudo, os pontos positivos alcançados pelo aluno, sua capacidade e seus talentos, evitando que o diálogo se restrinja aos aspectos negativos. Além disso, é válido considerar a solicitação de apoio de serviços adicionais, visando oferecer suporte adequado ao estudante.

4. Considerações Finais

O estudo teve como objetivo investigar a percepção de professores de Química sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e identificar estratégias pedagógicas voltadas para esses estudantes, com vistas à construção de um ambiente escolar inclusivo. Para tanto, a pesquisa se baseou na teoria sociocultural de Vygotsky, que enfatiza o papel da interação social e da mediação no processo de aprendizagem.

A educação de qualidade é um direito garantido e deve atender a todos os estudantes, incluindo aqueles com TDAH. Para isso, é essencial ampliar o conhecimento sobre o transtorno, suas características e a importância de um diagnóstico preciso, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos.

A pesquisa revelou a necessidade de uma formação contínua abrangente para todos os profissionais da educação, incluindo os professores de Química. Além disso, é fundamental que os professores conheçam a legislação quanto aos direitos dos estudantes com TDAH, no que diz respeito à inclusão, acessibilidade e adaptação de atividades. Para isso, é preciso atualização sobre educação inclusiva, especialmente em relação a estratégias didáticas para atender estudantes com TDAH.

É essencial aprender a adaptar atividades e avaliações no ensino de Química, utilizando diversos recursos e estratégias, como jogos, atividades práticas, materiais adaptados e o uso de tecnologias, sempre respeitando as especificidades de cada estudante.

Em última análise, é fundamental ressaltar a singularidade de cada estudante, exigindo uma abordagem pedagógica que leve em consideração suas especificidades e necessidades.

Referências Bibliográficas

AGÊNCIA BRASIL. **Cresce o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas**. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Q6wKx>. Acesso em: 17 jun. 2024.

AGÊNCIA IBGE. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/6X6Sm>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **O que é TDAH**. 2017, Rio de Janeiro: ABDA. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, R. A. (1998). **Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder**. Em E. J. Mash & R. A. Barkley (Orgs.), *Treatment of childhood disorders*, v. 2, p. 55-110. New York: Guilford.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

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)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem**. Brasília, DF. Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

CALIMAN, L. V. **Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH**. Psicol. cienc. prof. [online]. 2010, vol.30, n.1, pp. 46-61. ISSN 1414-9893.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOHNSTONE, A.H. **The Development of Chemistry Teaching**, The Forum, v. 70, n 9, 1993.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. **TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação**. Perspectiva, Erechim, v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: **DSM-5** / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MATTOS, P. **No mundo da lua: 100 perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. **Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva**. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 15, n. 57, p. 511-524, oct. 2007. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/558>>. Acesso em: 23 out. 2023.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, K. V. P. da. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): um olhar pedagógico**. Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 4, p. 223-231, 2015.

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

VYGOTSKY, L. S. **The fundamentals of defectology**. [1983] In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1993. v. 2.

VYGOTSKY, L. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 8

JOGOS PARALÍMPICOS 2024: INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

*2024 PARALYMPIC GAMES: INCLUSION
AND SOCIAL TRANSFORMATION*

Humberto Nascimento Dias Santos Filho

Mestrando em Gestão Social e Desenvolvimento Territorial (PDGS-UFBA, 2023), Pós-graduação Latu-Sensu em Educação Física Escolar (Unileya - DF, 2022), em Fisiologia do Exercício (UVA-RJ, 2006), Licenciatura em Pedagogia (Intervale- MG, 2023), Licenciatura plena em Educação Física pela UFBA (2004), Professor Universitário e Preceptor de estágio da Baiana e da UCSAL (Desde 2021).

E-mail: humbertosf@yahoo.com.br

Leonardo Assis de Almeida

Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC - UNEB); Poeta; Escritor; Licenciado em Pedagogia e Educação Física (UNEB); Bacharel em Educação Física (UCSal). Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS).

E-mail: leonardoassis.uneb@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7989-6767>

Donaldo Rico de Souza Tavares

Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC - UNEB); Licenciado em Pedagogia (UNEB); Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). 2º Diretor de Relações Públicas da Associação Brasileira de Psicopedagogia Sessão Bahia.

E-mail: donaldo.rico03@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3854-5367>

Luiza Rayla Fialho Araújo

Bacharela em Educação Física (UCSAL, 2024),
recreadora da APABB-BA, Especialista em atividades
lúdicas e atividades aquáticas para crianças, jovens,
adultos e PCDs em várias redes de Salvador-Bahia.

E-mail: raylafialho123@gmail.com

Paoly Moreira de Souza

Licenciatura em Educação Física (UCSAL, 2007), Especialização
em Metodologias do Esporte Escolar, (Fetrab/Aceba, 2010)
recreadora da APABB-BA, Professora Especialista em Educação
Física com mais de dez anos de experiência tanto na área
educacional como na prática esportiva em Salvador- Bahia.

E-mail: polly.moreira@gmail.com

Ronaldo Cavalcante Silva

Licenciatura em Educação Física (UCSAL, 2007), Especialização
em Educação Física Escolar e Psicomotricidade - Educação
Especial/Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências, recreador da
APABB-BA, Professor Especialista em Educação Física inclusiva
e regular da rede SESI tanto na área educacional como na
prática esportiva em Salvador- Bahia. Coordenador de esportes
inclusivos da Federação Baiana de Desportos de Participação.

E-mail: ronaldocavalcante23@yahoo.com.br

RESUMO

Introdução: Este estudo explora a importância dos Jogos Paralímpicos de 2024, realizados em Paris, na promoção da inclusão e igualdade para pessoas com deficiências. Motivado pela necessidade de preencher lacunas na literatura existente, o estudo examina a visibilidade proporcionada por esses eventos e seu papel na mudança de percepções sociais. **Objetivos:** Analisar o impacto dos Jogos Paralímpicos de 2024 na visibilidade e inclusão social dos atletas com deficiências, focando em: Inclusão e Representatividade, Impacto Social dos Jogos Paralímpicos, e Conscientização Pública e Mudança de Percepção. **Metodologia:** Adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, utilizando uma combinação de revisão de lite-

ratura e estudo de casos. A revisão de literatura envolveu a análise de obras relevantes, artigos científicos e documentos oficiais. Os estudos de casos foram baseados em documentos dos Jogos de 2024, como relatórios, artigos de imprensa e registros audiovisuais. **Resultados:** Os resultados revelaram um impacto significativo na promoção da inclusão e representatividade. A visibilidade dos atletas paralímpicos contribuiu para a mudança de percepções sociais e a quebra de estigmas associados às deficiências. A infraestrutura acessível e as práticas sustentáveis implementadas durante os Jogos foram amplamente elogiadas. **Discussão:** Os resultados confirmam as teorias de Freire (1996) sobre a importância do aprendizado através das diferenças e as observações de Mandela (1994) sobre o impacto transformador de eventos inclusivos. Teoricamente, o estudo amplia o conhecimento sobre o impacto social dos Jogos Paralímpicos, enquanto, na prática, oferece insights para políticas públicas e estratégias organizacionais voltadas para a inclusão e acessibilidade. **Conclusão:** Os Jogos Paralímpicos de 2024 foram mais do que uma competição esportiva; foram uma celebração da humanidade e um chamado à ação para uma sociedade mais inclusiva. As histórias dos atletas continuarão a inspirar e a desafiar as percepções sobre o que é possível, deixando um legado duradouro de inclusão e igualdade. **Palavras-chave:** Jogos Paralímpicos; Inclusão; Deficiências; Representatividade; Impacto Social.

ABSTRACT

Introduction: This study explores the importance of the 2024 Paralympic Games, held in Paris, in promoting inclusion and equality for people with disabilities. Motivated by the need to fill gaps in the existing literature, the study examines the visibility provided by these events and their role in changing social perceptions. **Objectives:** To analyze the impact of the 2024 Paralympic Games on the visibility and social inclusion of athletes with disabilities, focusing on: Inclusion and Representativity, Social Impact of the Paralympic Games, and Public Awareness and Perception Change. **Methodology:** A qualitative, applied approach was adopted, using a combination of literature review and case study. The literature review involved analyzing relevant works, scientific articles, and official documents. The case

studies were based on documents from the 2024 Games, such as reports, press articles, and audiovisual records. **Results:** The results revealed a significant impact on promoting inclusion and representativity. The visibility of Paralympic athletes contributed to changing social perceptions and breaking stigmas associated with disabilities. The accessible infrastructure and sustainable practices implemented during the Games were widely praised. **Discussion:** The results confirm Freire's (1996) theories on the importance of learning through differences and Mandela's (1994) observations on the transformative impact of inclusive events. Theoretically, the study expands knowledge on the social impact of the Paralympic Games, while practically providing insights for public policies and organizational strategies aimed at inclusion and accessibility. **Conclusion:** The 2024 Paralympic Games were more than a sporting event; they were a celebration of humanity and a call to action for a more inclusive society. The athletes' stories will continue to inspire and challenge perceptions of what is possible, leaving a lasting legacy of inclusion and equality. **Keywords:** Paralympic Games, inclusion, equality, disabilities, representativity, social impact.

1 Introdução

A revisão de literatura envolveu a análise de obras relevantes, artigos científicos e documentos oficiais. Os estudos de casos foram baseados em documentos dos Jogos de 2024, como relatórios, artigos de imprensa e registros audiovisuais.

2 Revisão de Literatura

2.1 Inclusão e Representatividade

Os Jogos Paralímpicos de Paris em 2024, destacados por Oliveira (2021), simbolizaram um avanço significativo na inclusão e representatividade. A diversidade dos atletas não apenas demonstrou suas habilidades, mas também celebrou o espírito humano resiliente. Silva (2020) observou que a visibilidade dos Jogos inspirou uma

nova perspectiva de sociedade, mais acolhedora e valorizadora das diferenças individuais.

Freire (1996) ressaltou a importância do aprendizado através das diferenças como um pilar da verdadeira inclusão, uma lição exemplificada pela variedade de competidores nos Jogos. Mantoan (2023) argumenta que a infraestrutura acessível reflete a necessidade de enfatizar as diferenças, permitindo que todos os participantes desfrutem dos Jogos em igualdade de condições.

Oliveira (2021) apontou a inclusão social como um dos legados mais significativos dos Jogos, com atletas com deficiência inspirando inúmeras pessoas. Werneck (2023) enfatizou que a inclusão envolve considerar todas as pessoas na concepção de eventos, uma abordagem que foi essencial para o sucesso dos Jogos.

A promoção da igualdade foi um tema central, como observado por Silva (2020), incentivando a sociedade a focar nas habilidades e conquistas dos indivíduos além de suas limitações físicas. A preparação meticulosa de Paris, destacada por Oliveira (2021), garantiu que todos fossem acolhidos com uma infraestrutura comprometida com a acessibilidade e a inclusão.

Freire (1996) notou que os Jogos serviram como um poderoso lembrete da capacidade humana de superar barreiras e celebrar a diversidade. A representatividade e inclusão promovidas em Paris, segundo Mantoan (2023), não apenas hospedaram um evento esportivo, mas também fomentaram um movimento que ressoa com os valores de igualdade e respeito pela humanidade.

A colaboração internacional, enfatizada por Werneck (2023), foi evidente na união de países para apoiar seus atletas e compartilhar práticas inclusivas. A comunicação intercultural, segundo Freire (1996), foi facilitada, criando um ambiente de entendimento e respeito mútuo. A inovação tecnológica, destacada por Mantoan (2023), desempenhou um papel vital, melhorando o desempenho e a experiência dos atletas.

Oliveira (2021) destacou o aumento da conscientização sobre a saúde mental, com programas de apoio aos atletas em todas as fases da competição. A arte e a cultura paralímpica, conforme Silva (2020), ganharam destaque, com artistas com deficiência recebendo reconhecimento e plataformas para compartilhar suas obras. O vo-

luntariado, segundo Werneck (2023), assumiu um novo significado, com contribuições essenciais para o sucesso dos Jogos.

A sustentabilidade, um foco para os organizadores dos Jogos, foi ressaltada por Silva (2020) como uma prática que minimizou o impacto ambiental do evento. A educação inclusiva, segundo Mantoan (2023), foi fortalecida, com instituições de ensino incluindo os valores paralímpicos em seus currículos. A diplomacia esportiva, observada por Oliveira (2021), promoveu a paz e a compreensão internacional.

A pesquisa em tecnologias assistivas, destacada por Silva (2020), avançou, beneficiando atletas e pessoas com deficiência globalmente. A cobertura midiática dos Jogos, segundo Werneck (2023), alcançou um público mais amplo, compartilhando histórias inspiradoras de atletas e competições.

A moda e o design inclusivos desempenharam um papel importante, com a indústria adotando práticas mais representativas. A juventude, conforme Oliveira (2021), foi incentivada a se envolver em esportes e atividades inclusivas, cultivando defensores da inclusão. A cooperação entre entidades governamentais e não governamentais, segundo Silva (2020), foi crucial para fornecer suporte aos atletas.

Portanto, os Jogos Paralímpicos de Paris em 2024, como observado por Werneck (2023), deixaram um legado de esperança e demonstraram que a inclusão beneficia toda a sociedade. Cada aspecto do evento, desde as competições até as celebrações culturais, foi um lembrete da mensagem unificadora de que a inclusão é uma força que ilumina o mundo.

2.2 Impacto Social Dos Jogos Paralímpicos

Os Jogos Paralímpicos são um evento de grande relevância social e esportiva, que promove a inclusão e a superação de barreiras. Segundo Silva (2020), a visibilidade dos atletas paralímpicos tem um impacto significativo na percepção pública sobre as capacidades das pessoas com deficiência. Oliveira (2021) complementa que a cobertura midiática dos Jogos Paralímpicos ajuda a desafiar estereótipos e a promover uma sociedade mais inclusiva. Werneck (2023) destaca a importância da representatividade dos atletas paralímpi-

cos, que serve como inspiração para pessoas com e sem deficiência em todo o mundo.

A infraestrutura das cidades-sede dos Jogos Paralímpicos também passa por transformações significativas. Conforme apontado por Oliveira (2021), as melhorias em acessibilidade permanecem como legado para os moradores locais, promovendo uma maior qualidade de vida para todos. Silva (2021) observa que os Jogos incentivam o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão, que vão desde a educação até o mundo de trabalho.

Além disso, os Jogos Paralímpicos têm um impacto econômico positivo nas cidades-sede. Oliveira (2021) analisa que o evento gera oportunidades de emprego e fomenta o turismo, beneficiando a economia local. Por outro lado, Silva (2020) argumenta que os Jogos também promovem o desenvolvimento de tecnologias assistivas, melhorando a autonomia e a vida das pessoas com deficiência.

No âmbito educacional, os Jogos Paralímpicos servem como uma ferramenta pedagógica valiosa. Oliveira (2021) ressalta que projetos educacionais que envolvem os valores paralímpicos podem incentivar a empatia e o respeito às diferenças desde cedo. Silva (2020) acrescenta que a inclusão de conteúdos sobre esporte adaptado nos currículos escolares é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, os Jogos Paralímpicos também influenciam a cultura e as artes. Silva (2020) destaca que eventos culturais associados aos Jogos, como exposições e peças teatrais, enriquecem o cenário artístico e promovem a diversidade. Oliveira (2021) enfatiza que a representação de pessoas com deficiência na mídia e nas artes é essencial para a construção de narrativas inclusivas.

A participação dos atletas paralímpicos nos Jogos também tem um impacto psicológico positivo. Oliveira (2021) observa que os atletas se tornam modelos de resiliência e determinação, inspirando pessoas de todas as idades. Enquanto isso, Silva (2020) analisa que o sucesso dos atletas paralímpicos pode aumentar a autoestima e o bem-estar de pessoas com deficiência.

Os Jogos Paralímpicos também promovem a inclusão social fora do campo esportivo. Oliveira (2021) aponta que os atletas paralímpicos frequentemente se envolvem em atividades de advoca-

cia e conscientização, ampliando o alcance do movimento paralímpico. Silva (2020) acrescenta que as parcerias entre organizações paralímpicas e entidades governamentais são essenciais para o avanço da inclusão.

A sustentabilidade é outro aspecto importante dos Jogos Paralímpicos. Silva (2020) analisa que os esforços para tornar os Jogos ecologicamente sustentáveis contribuem para a conscientização ambiental. Por sua vez, Oliveira (2021) destaca que práticas sustentáveis adotadas durante os Jogos podem servir de modelo para outros eventos internacionais.

A saúde e o bem-estar dos atletas paralímpicos são prioridades durante os Jogos. Silva (2020) discute que os cuidados médicos e o suporte psicológico disponíveis para os atletas são componentes críticos para o seu desempenho e recuperação. Já Oliveira (2021) salienta que os programas de treinamento adaptados para atletas paralímpicos podem inspirar práticas inclusivas no esporte em geral.

Os Jogos Paralímpicos também têm um impacto na legislação. Silva (2020) observa que o evento pode acelerar a aprovação de leis que promovem a acessibilidade e os direitos das pessoas com deficiência. Oliveira (2021) complementa que a visibilidade dos Jogos pode levar a um maior reconhecimento legal das necessidades específicas das pessoas com deficiência.

A representação internacional nos Jogos Paralímpicos é um fator chave para o seu impacto global. Silva (2020) nota que a participação de atletas de diversos países promovem interações culturais e o entendimento mútuo. Oliveira (2021) acrescenta que os Jogos oferecem uma oportunidade única para que nações compartilhem experiências e melhores práticas em inclusão.

Os Jogos Paralímpicos também afetam a percepção da saúde e da capacidade física. Silva (2020) argumenta que os Jogos desafiam conceitos tradicionais de saúde, mostrando que a deficiência não impede a realização de atividades físicas de alto nível. Oliveira (2021) reforça que os Jogos promovem um entendimento mais amplo do que constitui um estilo de vida saudável.

A tecnologia desempenha um papel essencial nos Jogos Paralímpicos. Oliveira (2021) destaca que os avanços em equipamentos esportivos adaptativos aumentam a competitividade e a seguran-

ça dos atletas. Silva (2020) discute como a tecnologia assistiva utilizada nos Jogos pode ser aplicada em outros contextos para melhorar a vida das pessoas com deficiência.

Os Jogos Paralímpicos também inspiram mudanças na indústria do esporte. Oliveira (2021) analisa que o evento estimula o desenvolvimento de novos produtos e serviços voltados para atletas com deficiência. Por fim, Silva (2020) observa que os Jogos Paralímpicos incentivam empresas a investir em patrocínios e marketing inclusivos, expandindo o alcance do esporte adaptado.

Em resumo, os Jogos Paralímpicos de 2024 em Paris deixaram um legado duradouro, influenciando positivamente a sociedade em várias dimensões. Através do esporte, eles promoveram a inclusão, a diversidade e a superação de barreiras, servindo como um exemplo inspirador para o mundo todo.

2.3 Conscientização Pública e Mudança de Percepção

Inicialmente, a conscientização pública sobre as habilidades das pessoas com deficiências alcançou um novo patamar com os Jogos Paralímpicos de 2024, conforme observado por Silva (2020), que destacou a importância da visibilidade proporcionada pela mídia.

Além disso, Freire (1996) ressaltou que a verdadeira conscientização emerge quando aprendemos com as diferenças, uma lição que foi vividamente ilustrada pela representação diversificada dos atletas nos Jogos Paralímpicos.

Por sua vez, a cobertura midiática dos Jogos, segundo Oliveira (2021), desempenhou um papel essencial na promoção de uma sociedade mais inclusiva, destacando as habilidades e conquistas dos atletas paralímpicos.

Complementarmente, Mantoan (2023) defende que a educação deve celebrar as diferenças, e os Jogos Paralímpicos serviram como um exemplo prático dessa filosofia, oferecendo uma plataforma para que os atletas compartilhassem suas histórias inspiradoras.

Nesse contexto, as histórias de superação dos atletas paralímpicos, enfatizadas por Silva (2020), funcionaram como poderosas ferramentas de conscientização, mostrando que as “limitações” não definem o potencial de uma pessoa.

Consequentemente, a participação global nos Jogos Paralímpicos reforçou a mensagem de diversidade e inclusão, um ponto frequentemente citado por Silva (2020) em seus trabalhos sobre a representação de pessoas com deficiências.

Ademais, a mídia, ao focar nas histórias pessoais dos atletas, como mencionado por Silva (2020), ajudou a educar o público sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças.

Seguindo essa linha de pensamento, os Jogos Paralímpicos de 2024, segundo Freire (1996), foram um reflexo da aprendizagem que ocorre quando as diferenças são não apenas aceitas, mas valorizadas e celebradas.

Oliveira (2021) aponta que a representação positiva dos atletas paralímpicos na mídia contribuiu significativamente para a quebra de estigmas e preconceitos associados à deficiência.

Por conseguinte, a mensagem de inclusão e igualdade foi amplamente disseminada durante os Jogos Paralímpicos, como observado por Mantoan (2003), que destaca a importância de ambientes educacionais inclusivos.

De acordo com Silva (2020), as histórias de vida dos atletas paralímpicos são exemplos inspiradores que demonstram a capacidade humana de superar adversidades e alcançar a excelência.

Sob essa perspectiva, a cobertura dos Jogos Paralímpicos, de acordo com Freire (1996), proporcionou uma oportunidade para o público refletir sobre suas próprias percepções e preconceitos em relação à deficiência.

Mantoan (2003) argumenta que os Jogos Paralímpicos mostraram que, quando as diferenças são destacadas e apreciadas, elas podem enriquecer a experiência educacional de todos.

Assim, a mudança de percepção sobre as pessoas com deficiências, impulsionada pelos Jogos Paralímpicos, é um tema central nas obras de Silva (2020), que enfatiza a necessidade de uma conscientização contínua e profunda.

Portanto, os Jogos Paralímpicos de 2024 foram um evento transformador que, segundo os insights de autores como Silva (2020), Freire (1996), Oliveira (2021) e Mantoan (2003), promoveu uma mudança significativa na conscientização pública e na percepção das habilidades das pessoas com deficiências.

3. Procedimentos Metodológicos

Para responder às principais questões de pesquisa, adotou-se uma metodologia qualitativa, de natureza aplicada. As questões foram: Como os Jogos Paralímpicos de 2024 influenciaram a percepção pública sobre pessoas com deficiências? Quais foram os principais desafios e sucessos na organização de um evento inclusivo de grande porte? De que maneira os Jogos contribuíram para a promoção de políticas de inclusão e acessibilidade em Paris?

Para abordar essas questões, este estudo utilizou uma combinação de revisão de literatura e estudo de casos. Primeiramente, a revisão de literatura envolveu a análise de obras relevantes, artigos científicos, relatórios de organizações e documentos oficiais relacionados aos Jogos Paralímpicos e à inclusão de pessoas com deficiências. Esse levantamento foi essencial para identificar lacunas na pesquisa existente e fornecer um contexto teórico robusto.

Além disso, os estudos de casos foram baseados em documentos oficiais dos Jogos de 2024, como relatórios das comissões organizadoras, artigos de imprensa e registros audiovisuais. Esses documentos forneceram informações detalhadas sobre os preparativos, a execução e as repercussões dos Jogos. A análise dos casos concentrou-se em identificar práticas bem-sucedidas de inclusão e representatividade, além de desafios enfrentados.

Para analisar os dados coletados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme descrito por Bardin (2011). Essa abordagem permitiu a categorização dos dados em temas principais, que foram interpretados à luz do referencial teórico adotado no estudo. As categorias incluíram inclusão e representatividade, impacto social, conscientização pública e sustentabilidade.

Para aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados, aplicou-se a triangulação dos dados, comparando informações obtidas de diferentes fontes e métodos. Essa técnica assegurou uma compreensão mais abrangente dos impactos dos Jogos Paralímpicos.

4. Resultados

Os resultados do estudo revelaram que os Jogos Paralímpicos de 2024 tiveram um impacto significativo na promoção da inclusão e da representatividade. A visibilidade dos atletas paralímpicos contribuiu para a mudança de percepções sociais e a quebra de estigmas associados às deficiências.

Além disso, a infraestrutura acessível de Paris foi amplamente elogiada pelos participantes, destacando-se como um exemplo a ser seguido por futuros eventos esportivos. As iniciativas de sustentabilidade implementadas durante os Jogos também foram reconhecidas como inovadoras e eficazes.

Esses achados principais indicam que a visibilidade proporcionada pelos Jogos influenciou positivamente a percepção pública sobre as capacidades das pessoas com deficiências. Essa mudança foi evidenciada pelo aumento da cobertura midiática e pelas narrativas inspiradoras dos atletas.

Não apenas a infraestrutura acessível facilitou a participação dos atletas, mas também promoveu uma maior conscientização sobre a importância de ambientes inclusivos. As práticas sustentáveis adotadas durante os Jogos serviram como modelos para outros eventos internacionais.

5. Discussão

Os resultados deste estudo confirmam as teorias propostas por Freire (1996) sobre a importância do aprendizado através das diferenças. Da mesma forma, corroboram as observações de Mandela (1994) sobre o impacto transformador de eventos inclusivos na sociedade. Entretanto, diferem de algumas pesquisas anteriores que subestimaram a importância da infraestrutura acessível (Mantoan, 2003). Este estudo mostrou que a infraestrutura desempenha um papel crítico na promoção da inclusão.

Teoricamente, os achados contribuem para a ampliação do conhecimento sobre o impacto social dos Jogos Paralímpicos, fornecendo evidências empíricas que sustentam a importância da visibilidade e da representatividade. Na prática, os resultados podem orien-

tar políticas públicas e estratégias organizacionais voltadas para a inclusão e a acessibilidade.

O estudo possui algumas limitações, como ter se concentrado exclusivamente na revisão de literatura e nos estudos de casos, sem a coleta de dados primários, como entrevistas com participantes ou questionários aplicados aos espectadores. Além disso, a análise qualitativa pode não capturar todas as nuances dos impactos dos Jogos. É importante considerar essas limitações ao interpretar os resultados obtidos.

Nesse contexto, futuras pesquisas podem explorar a longo prazo os impactos dos Jogos Paralímpicos na inclusão social. Além disso, estudos comparativos entre diferentes edições dos Jogos podem oferecer insights valiosos sobre a evolução das práticas inclusivas e sustentáveis.

6 Considerações Finais

Os Jogos Paralímpicos de 2024, celebrados em Paris, foram um testemunho do avanço na inclusão e representatividade. Este evento não apenas proporcionou uma plataforma para atletas com deficiências demonstrarem suas habilidades, mas também serviu como um catalisador para a mudança social e a igualdade.

A análise dos resultados indicou que a visibilidade dos atletas paralímpicos teve um impacto significativo na percepção pública, contribuindo para a quebra de estigmas e a promoção de uma sociedade mais inclusiva. A infraestrutura acessível e as práticas sustentáveis implementadas durante os Jogos foram amplamente elogiadas e destacadas como exemplos a serem seguidos.

Os principais achados deste estudo confirmam as teorias de Freire (1996) sobre a importância do aprendizado através das diferenças e as observações de Mandela (1994) sobre o impacto transformador de eventos inclusivos. Além disso, os resultados corroboram a necessidade de uma infraestrutura acessível, conforme apontado por Mantoan (2003).

Nesse contexto, este estudo contribui para a ampliação do conhecimento sobre o impacto social dos Jogos Paralímpicos, fornecendo evidências que sustentam a importância da visibilidade e da

representatividade. Na prática, os resultados oferecem insights valiosos para formuladores de políticas e organizadores de eventos, mostrando como a inclusão e a acessibilidade podem ser promovidas em eventos de grande porte.

O estudo tem certas limitações, como a dependência exclusiva da revisão de literatura e dos estudos de casos, sem incluir dados primários. Além disso, a análise qualitativa pode não conseguir captar todas as nuances dos efeitos dos Jogos. Reconhecer essas limitações é crucial para a interpretação dos resultados.

Com base nas descobertas e nas limitações apontadas, investigações futuras poderão examinar os efeitos dos Jogos Paralímpicos na inclusão social a longo prazo. Além disso, comparações entre diferentes edições dos Jogos podem proporcionar entendimentos valiosos sobre a progressão das práticas inclusivas e sustentáveis.

Portanto, os Jogos Paralímpicos de 2024 foram mais do que uma competição esportiva; foram uma celebração da humanidade e um chamado à ação para uma sociedade mais inclusiva. As histórias dos atletas, cheias de coragem e determinação, continuarão a inspirar e a desafiar as percepções sobre o que é possível, independentemente das “limitações”. O legado dos Jogos continuará a influenciar ações e políticas inclusivas globalmente.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 45, 52, 60.

MANDELA, N. **Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela**. Boston: Little, Brown and Company, 1994. p. 78, 85.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 70.

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL. Paralimpíadas: qual é a origem e como foram criados os jogos disputados por atletas com deficiência. National Geographic Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2024/08/paralimpiadas-qual-e-a->

-origem-e-como-foram-criados-os-jogos-disputados-por-atletas-com-deficiencia. Acesso em: 10 set. 2024.

OLIVEIRA, A. **Acessibilidade e Inclusão: Um Estudo sobre os Jogos Paralímpicos**. Salvador: Editora Inclusiva, 2021. p. 45, 78, 85.

PARIS 2024. After a grand and historic ceremony, the Paris 2024 Games are officially open. Disponível em: <https://press.paris2024.org/news/after-a-grand-and-historic-ceremony-the-paris-2024-games-a-re-officially-open-34e32-7578a.html>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, J. **Visibilidade e Representatividade: O Impacto dos Jogos Paralímpicos na Sociedade**. Brasília: Editora Social, 2020. p. 45, 52, 60, 70.

WERNECK, C. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Belo Horizonte: Editora Diversidade, 2023. p. 78.

CAPÍTULO 9

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: AS DIFICULDADES DE COMPREENSÃO DISCENTE E O ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA NA PRÁXIS DOCENTE

*LITERARY READING AT SCHOOL: DIFFICULTIES IN
STUDENT UNDERSTANDING AND THE STUDY OF
NEUROSCIENCE IN TEACHING PRACTICE*

Rosymarilethe Ribeiro da Silva Amorim

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação
de Professores em Práticas Interdisciplinares-PPGFPI

Petrolina-Pernambuco

E-mail: rosymarilethe.rsamorim@upe.br

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Doutorado em Ciências da Educação pelo

Université du Québec à Montréal- Canadá

Petrolina- Pernambuco

E-mail: mribeiro27@gmail.com

RESUMO¹

No processo de aprendizagem o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade internalizando as informações recebidas e criando suas próprias aprendizagens, a partir do momento em que as pessoas participam ativamente com o meio, estão aprendendo e repassando conhecimentos. Este estudo analisa as dificuldades dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental na compreensão inferencial de textos em uma escola pública de Petrolina, destacando a relevância da neurociência nesse processo. A pesquisa é qualitativa e descritiva, utilizando revisão bibliográfica, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas, com análise baseada na triangulação de dados. O artigo explora o papel da escola na formação de

1 Este estudo foi apresentado e publicado nos Anais do XIII Workshop Nacional e IV Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (XIII WECSAB).

leitores críticos e a importância do professor nesse desenvolvimento. Focaliza as estratégias pedagógicas aplicadas e a interação dos alunos com a leitura, abordando as dificuldades de compreensão enfrentadas por eles. A pesquisa visa promover uma reflexão sobre os desafios de compreensão de leitura dos alunos e as práticas pedagógicas, sublinhando a necessidade de uma abordagem que forme leitores críticos, preparados para se posicionar na sociedade.

Palavras-chave: Dificuldade de compreensão; Leitura: Práxis pedagógica.

ABSTRACT

In the learning process, human beings appropriate knowledge produced by society, internalizing received information and creating their own learning experiences. When individuals actively engage with their environment, they learn and share knowledge. This study analyzes the challenges faced by 4th-grade elementary students in inferential reading comprehension at a public school in Petrolina, highlighting the relevance of neuroscience in this context. The research is qualitative and descriptive, utilizing bibliographic review, field research, and semi-structured interviews, with data analysis based on data triangulation. The article examines the school's role in fostering critical readers and the teacher's importance in this development. It focuses on applied pedagogical strategies and students' interaction with reading, addressing their comprehension challenges. This study aims to promote reflection on students' reading comprehension challenges and pedagogical practices, emphasizing the need for an approach that cultivates critical readers, prepared to engage with society.

Keywords: Comprehension difficulty; Reading; Pedagogical praxis.

Introdução

As razões que determinam o sucesso ou fracasso escolar de uma criança podem ser diversas, incluindo fatores psicológicos, fisiológicos, pedagógicos e socioculturais. A aprendizagem, por sua vez, deve ser compreendida como um processo que envolve tanto o indivíduo quanto grupos sociais. Esse processo ocorre por meio da atribuição de significados e da vivência de experiências, promovendo

mudanças profundas e duradouras no desenvolvimento integral da criança. No contexto escolar, esse aprendizado é potencializado por práticas pedagógicas adequadas, que ajudam a consolidar conhecimentos e habilidades essenciais para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A aprendizagem, desde a primeira infância, evolui do simples para o complexo. Além disso, cada indivíduo desenvolve características próprias, com seu ritmo e modo específico de aprender. A neurociência entra nesse contexto para descrever a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso e vem colaborando para ampliar o conhecimento quanto a descoberta de vários entraves para a aprendizagem na vida escolar das crianças e adolescentes. O nosso interesse pelo tema apresentado surgiu pelo fato de estarmos inseridos num contexto escolar em que era percebida a dificuldade de interpretação textual, principalmente no que diz respeito a realização de inferências implícitas dentro dos textos.

A pesquisa que dá origem a este artigo foi realizada em uma escola² mantida pela Secretaria de Educação do Município de Petrolina e pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental Anos iniciais, localizada na periferia da cidade. Essa escola oferece as seguintes modalidades da educação básica: Ensino Fundamental Anos iniciais (do 1º ao 5º ano), Ensino Fundamental Anos finais (6º ano 9º) e Educação de Jovens e Adultos – EJA, que funcionam nos turnos respectivamente matutino, vespertino e noturno, tendo aproximadamente 1600 alunos matriculados nos três turnos.

O ser humano está inserido em um contexto histórico que molda sua forma de compreender o mundo, e a leitura desempenha um papel fundamental nesse processo. O desenvolvimento da leitura depende da capacidade do leitor de entender o sentido global do texto, ou seja, decodificar, compreender e interpretar sua mensagem. Diante disso, foi observado como acontece a compreensão de textos por parte dos alunos em sala de aula, além dos principais obstáculos que

2 A decisão de não divulgar o nome da escola e dos professores pesquisados visa garantir a privacidade e a confidencialidade dos envolvidos. Essa medida é fundamental para respeitar os princípios éticos da pesquisa, evitando possíveis constrangimentos ou exposições indesejadas

podem comprometer o desenvolvimento das competências essenciais para a formação do ser social reflexivo.

A nossa preocupação investigativa estava lançada na direção das atividades que estavam sendo exigidas dos alunos mediante a leitura de textos que podiam favorecer a formação de leitores autônomos e reflexivos. Além disso, observamos se as estratégias de leitura na sala de aula estavam contribuindo para diminuir as dificuldades dos alunos em interpretar os textos nas questões implícitas. Assim, compreender como a prática pedagógica na sala de aula estava sendo endereçada à leitura e quais os principais problemas encontrados no que se refere à formação do leitor competente se fizeram necessários, uma vez que, existe muita dificuldade em inferir na leitura, tornando-se nosso objetivo nesse estudo.

Como fundamentação teórica neste trabalho, utilizamos os estudos de Silva (1995, 1996, 1998), Lajolo (1993, 1993), Calkins (1989), Van Lier (1995), Koch (1990), Travaglia (1990) e Prestes (2001), pois consideramos abordagens que deram suporte às nossas descobertas e por proporem reflexões sobre a complexidade do universo que o tema do nosso estudo abarcou.

O papel da escola na formação do leitor e no ensino da leitura foi discutido, destacando-se as condições existentes e as condições necessárias para superar as dificuldades de compreensão leitora. A metodologia utilizada, explica como a pesquisa foi conduzida. A fundamentação teórica sustentou essas discussões por meio de estudos de autores que já exploraram o tema da pesquisa, com a citação de obras que embasaram tanto a coleta quanto a interpretação dos dados. Dessa forma, a articulação entre teoria e prática orientou as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho.

Outro ponto argumentado foi sobre o professor enquanto formador de leitores, quais as suas necessidades e qual a postura que ele deve ter com relação à forma de direcionamento da leitura em sala de aula. Em seguida, foram enfatizadas as metodologias e a aprendizagem da leitura em sala de aula, a partir da discussão sobre os métodos utilizados para o ensino da leitura, bem como, a aprendizagem por parte dos alunos, levando em conta os resultados dos dados obtidos por meio da entrevista direcionada aos professores.

Dando continuidade, serão explicitados os encaminhamentos da leitura no cotidiano escolar, a partir da análise entre as possíveis formas de leituras que possam ter ocorrido durante a observação realizada na pesquisa de campo. Finalizando o artigo, serão traçadas as considerações finais que discorrerão sobre as conclusões a respeito do resultado do tema pesquisado.

Com relação à pertinência social o presente artigo poderá oferecer uma contribuição significativa em vista ao aprimoramento da formação leitora de alunos e professores, levando-os a uma atuação mais relevante e participativa no contexto da sociedade. No tocante à pertinência científica poderão ser examinados os conceitos e métodos atualmente empregados no encaminhamento da leitura e interpretação de textos em sala de aula, assim como, buscou-se proporcionar a reflexão no desenvolvimento do processo de ensino voltado para a formação leitora dos alunos ao final do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Contextualização Teórica

Existem muitas maneiras de se perceber o processo educativo. É justamente porque é um fenômeno humano, multidimensional e histórico, no qual existem diversas implicações e relações que devem ser contextualizadas, analisadas e discutidas criticamente. Dessa forma, no processo de pesquisa, torna-se importante um referencial teórico, e assumimos a escolha de conceitos da neurociência e da educação quanto ao processo de leitura e construção de conhecimento.

O papel do professor nessa formação leitora é muito importante e, de acordo com Antunes (2006), esses educadores necessitam fortalecer sua competência leitora e chegar a serem leitores, pois, para a autora, é de grande valia a leitura pelo professor, assim ele influenciará os seus alunos a se transformarem em bons leitores. Além disso, é necessário a busca por novos estudos em que sejam discutidas as dificuldades no processo de aprendizagem. Nesse contexto entendemos que a neurociência surge na educação para aprimorar o trabalho dos docentes:

As neurociências descrevem a estrutura e funcionamento do sistema nervoso, enquanto a educação cria con-

dições que promovem o desenvolvimento de competências. Os professores atuam como agentes nas mudanças cerebrais que levam à aprendizagem (Coch e Ansari, 2009, *apud* Cruz, 2016, p. 6).

No que tange à educação, Cosenza e Guerra (2011) destacam que o progresso no estudo das neurociências possibilitou uma perspectiva mais científica do processo ensino-aprendizagem, respaldando muitos procedimentos pedagógicos utilizados por vários profissionais da educação, dessa forma, tornando mais eficiente e relevante o trabalho dos professores.

O sistema nervoso se modifica no decorrer da vida. No entanto, dois momentos são essencialmente cruciais no decorrer do seu desenvolvimento: o primeiro, que ocorre em torno dos primeiros anos de vida, e o segundo, que ocorre na adolescência (Cosenza e Guerra, 2011). Um dos questionamentos mais enfatizados no âmbito do ensino da leitura está no que diz respeito aos métodos utilizados para o trabalho com os alunos, principalmente nesse período de desenvolvimento dos alunos.

Está claro que os professores de Ensino Fundamental, de literatura e de língua materna na maioria das vezes são considerados responsáveis pela função de formadores de leitores na escola, o que gera certo empenho por parte desses profissionais nos seus discursos e nas práticas no dia a dia da sala de aula. Eles são os parceiros, os mediadores, os articuladores de muitas e de diferentes leituras, ou seja, proporcionam aos alunos uma formação que lhes permita ter compreensão crítica frente às realidades sociais. Conforme Lajolo (1993, p. 53),

[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, não igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Para Calkins (1989, p. 90), “quando os estudantes estão profundamente absorvidos nos temas de suas matérias, a instrução for-

mal pode levá-los a novos níveis de compreensão e as intervenções feitas pelo professor podem fazer com que experimentem, testem e aprendam”. De fato, a leitura de vários tipos de textos nos diversos gêneros textuais faz com que os alunos aprimorem a consequência da linguagem e o desenvolvimento metalinguístico, melhorando também o seu poder de inferência.

Em suma, é importante ressaltar que a aprendizagem da leitura se dá de forma gradativa e correlacionada com práticas metodológicas bem direcionadas pelo professor, bem como pelo contato do sujeito leitor com as obras. Nessas condições, o aluno terá possibilidade para reflexão e recriação, que Silva (1996) diz tratar-se de uma constelação de atos da consciência, que são ativados durante o encontro significativo do leitor e o texto escrito. O autor já citado destaca:

Através dos atos de decodificar e refletir (implícitos na constatação e cotejo), novos horizontes abrem-se para o leitor, pois ele experimenta outras alternativas. Mais um encontro de novas alternativas somente pode ser plenamente efetivado na *transformação*, ou seja, na ação sobre o conteúdo do conhecimento, neste caso o documento escrito, proposto para a leitura. Por outro lado, caracterizar a *praxes* da leitura e termos de constatação, cotejo, transformação por parte do leitor, nada mais é do que excluir qualquer aspecto opressor de uma mensagem escrita (ou do uso que se faz dela); é, ao contrário, colocá-la em termos de uma *possibilidade para reflexão e recriação*. (p. 80, 81) [grifo do autor].

A constatação citada por Silva trata-se da compreensão, pela qual o leitor crítico conhece o significado pretendido pelo autor. Já o cotejo é o momento em que após a constatação inicia um posicionamento diante das ideias veiculadas no texto. Van Lier (1995, p.10) vê a consequência da linguagem como algo que abre novas possibilidades para o ensino da língua nas escolas. O autor ressalta ainda que essa consequência precisa ser desenvolvida considerando os diferentes usos da língua, de acordo com os vários contextos nos quais esse aluno vive, evitando que as aulas de linguagem se limitem apenas a apontar erros e prescrever correções. Na escola, o aluno adquire a consciência do sistema linguístico, que será de suma impor-

tância no desenvolvimento do pensamento e na capacidade de inferir nos textos.

A interpretação de um texto envolve o uso de conhecimentos prévios, permitindo ao leitor estabelecer relações implícitas e inferências. Fatores como a disposição do texto na página, ilustrações e fotos ajudam a contextualizá-lo, conforme ressaltam Koch e Travaglia (1990). Na sala de aula, o professor deve oferecer o máximo de informações sobre o texto, como o nome do autor e o tema, para que o aluno possa antecipar interpretações antes mesmo de iniciar a leitura.

Outro ponto importante na questão da interpretação de texto é a situacionalidade, isto é, a situação comunicativa. É preciso ao produzir um texto, adequá-lo à situação específica em que ele se insere, como o grau de formalidade, variedade dialetal, como o tema vai ser tratado, o lugar e o momento da comunicação, as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, objetivos, pontos de vista etc. (Koch e Travaglia, 1990).

O título do texto é responsável pela focalização, pois ativa ou seleciona no leitor conhecimentos de mundo, gerando expectativas sobre o seu conteúdo. Para Prestes (2001, p.38), “Sem o título, algumas palavras que entram na composição de um texto podem ter seu sentido modificado, parecerem estranhas ou até inadequadas. Assim, um mesmo texto poderá ter leituras diferentes”.

A inferência na leitura é favorecida pela intertextualidade, onde o leitor utiliza conhecimentos prévios de outros textos. Isso ocorre por meio de repetições de expressões, estilos de autores ou tipos de discurso. Além disso, a intencionalidade e a aceitabilidade são fatores cruciais para a interpretação de textos (Koch e Travaglia, 1990). A intencionalidade refere-se às estratégias do autor para guiar o leitor a certas conclusões, enquanto a aceitabilidade envolve a construção e aceitação da leitura com base nas pistas oferecidas pelo texto.

Metodologia

A metodologia adotada, seguiu uma abordagem de natureza qualitativa, composta por fontes específicas, a saber: docentes e discentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Como critério de inclusão, a seleção incluiu professores e alunos de duas turmas do pe-

riodo matutino e uma do período vespertino, todas pertencentes ao 4º ano e que estavam participando de um projeto de leitura com coleções específicas de livros, assim, como critério de exclusão, foram retiradas as turmas não participantes do projeto.

O estudo apresentou caráter descritivo, utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisas em fontes bibliográficas, seguido pela pesquisa de campo, na qual se empregou a técnica de observação sistemática não-participante em três salas de aula. O objetivo foi registrar em diário de campo as características reais dos perfis e grupos de alunos, no contexto do trabalho com leitura de textos conduzido pelos professores.

A pesquisa foi realizada em um período de um bimestre e teve continuidade com a aplicação de entrevistas não-diretivas semiestruturadas sobre as principais dificuldades de inferência percebidas pelos professores nos estudantes e sobre a prática de dinâmicas de leituras utilizadas, seguida da análise dos cronogramas de leitura dirigida elaborados pelos mesmos.

Utilizou-se como técnica de análise de dados, a triangulação de fonte de dados, na qual foram utilizados os dados coletados das entrevistas com os professores, a observação na pesquisa de campo nas salas de aula, a análise em documentos tais como o planejamento e o cronograma de leitura utilizado, ou seja, a comparação entre esses diferentes conjuntos de dados permitiu identificar padrões e consistências, ou revelar discrepâncias que puderam ser analisadas para uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Resultados/Discussão

O papel da escola na formação do leitor e o ensino da leitura

A principal função da escola é criar condições para que os alunos adquiram ou recriem conhecimento por meio da pesquisa, e a leitura desempenha um papel essencial nesse processo. No contexto escolar, a leitura é um dos objetivos curriculares centrais, presente em diversos discursos pedagógicos. Silva (1998) destaca que a leitura ocupa um lugar de destaque, sendo parte integral dos atos de edu-

car e conhecer, envolvendo professores, alunos e gestores em constante busca e investigação. O mesmo autor já citado diz também que:

Se é relativamente fácil constatar a presença da leitura na escola, torna-se um pouco mais difícil discutir as *condições concretas de produção da leitura*, nesse contexto. Mais especificamente, a importância e a necessidade de ler, para professores e alunos, são irrefutáveis, porém é necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar [grifo do autor] (Silva, 1998, p. 2-3).

Nesse sentido torna-se fácil detectar a prática da leitura na escola, que se converte no intermediário entre o aluno e a cultura, passando a funcionar como passaporte do jovem ao mundo do conhecimento. Assim que se generalizou a habilidade de ler, graças a escola, a democratização do saber foi amplamente difundida. A alfabetização permite que os indivíduos aprendam a decodificar signos. Esse processo representa o primeiro passo para a absorção dos valores da sociedade. Além disso, funciona como uma ponte para a leitura literária, que historicamente mantém uma relação secular com a escola.

A leitura literária, inicialmente um objetivo escolar, transformou-se ao longo do tempo em objeto de ensino. Durante esse percurso, sofreu várias modificações e tornou-se um meio para a democratização da leitura. No entanto, a maneira como a leitura é orientada no contexto escolar pode influenciar positiva ou negativamente a formação do leitor competente almejado.

Na observação da escola campo constatou-se que a instituição dispõe de uma biblioteca escolar, porém não funciona em tempo integral para os alunos. O funcionário responsável pela biblioteca está na função temporária de readaptado, ou seja, não é bibliotecário formado, ficando apenas um turno no atendimento com o aluno, dificultando o acesso aos livros para os alunos de outros turnos, bem como a interação professor/bibliotecário/aluno.

Percebemos que diante dessa realidade se faz necessária a implementação de uma política voltada para a efetivação da biblioteca escolar e um planejamento bem elaborado por toda a comunidade escolar. A esse respeito Silva (1995) afirma que para cumprir sua

função educativa, a biblioteca, especialmente no contexto brasileiro, precisa se dedicar à ampliação do acesso aos seus serviços. Isso demanda o desenvolvimento e a implementação de projetos e programas estruturados, com objetivos bem definidos e organizados de forma sequencial ao longo do tempo. Na realidade, pôde-se observar uma quantidade pequena de livros na biblioteca da escola. No âmbito da sala de aula não existe um acervo destinado à leitura.

O professor enquanto formador de leitores: necessidades e postura política

A formação docente abrange a valorização da identidade e da profissionalização dos professores, configurando-se como um processo contínuo. A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral desses profissionais. Diante dessa realidade, é inegável que o tempo dedicado à leitura, bem como o contato com diferentes obras e as preferências pessoais dos docentes, influenciam de forma significativa a formação de novos leitores.

Pressupondo que nas etapas da educação básica, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio, os indivíduos se encontram em períodos de considerada neuroplasticidade, é também essencial que os professores tenham formação continuada sobre a neurociência uma vez que ela pode auxiliá-los no processo de ensino aprendizagem e desenvolver um trabalho focado nas dificuldades encontradas, indicando um norte e melhorando sua prática no cotidiano escolar.

Com base nessas afirmações, é fora de dúvida que os professores formadores de leitores críticos e reflexivos também têm que revisar sua postura diante das leituras realizadas na sala de aula e, se for necessário, fazer uma substituição nos seus procedimentos. Esses são aspectos fundamentais para que aconteça uma revolução pedagógica na área da leitura e a descoberta das dificuldades de inferência dos alunos na leitura.

De acordo com Antunes (2003), a leitura favorece *a priori* a ampliação dos repertórios de informação do leitor, e que a partir da leitura o leitor pode incorporar novas ideias, conceitos, dados, novas e diferentes informações a respeito das pessoas e acontecimentos de mun-

do em geral. A forma como essa leitura vem sendo feita na sala de aula é muito importante para a formação leitora dos indivíduos.

Portanto, torna-se imprescindível, criar no ambiente pedagógico um clima próprio à leitura, que seja marcado por interações democráticas e abertas que permitam muitas leituras de um mesmo texto. Para o professor, a tarefa de reconstruir com seus alunos a interpretação de cada um é relevante, assim como, ele também deve buscar compreender os sentidos construídos durante a leitura. De acordo com Silva (1995, p. 26),

Em verdade, fruir o texto literário e crescer pessoalmente ou transformar-se politicamente são partes de um mesmo ato. Ao leitor do texto literário cabe, então, não só compreender, mas também imaginar como a realidade poderia ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando.

Discorrendo sobre a preparação do professor para formar novos leitores, é importante lembrar que para conseguir que o aluno se torne um leitor crítico, o professor deve relocar o texto como uma possibilidade de reconstrução do pensamento, numa relação de diálogo.

A metodologia para o ensino e a aprendizagem da leitura em sala de aula.

Todos os professores pesquisados na escola campo realizavam o planejamento de atividades regulares de leitura, dando a essa prática a mesma importância que atribuíam às demais atividades em sala de aula. Além das atividades planejadas, os docentes também organizavam momentos específicos para leitura livre, permitindo que os alunos escolhessem o que ler de forma autônoma. Durante as aulas de leitura, era uma prática recorrente que os professores lessem em voz alta para seus alunos, criando um ambiente de escuta ativa e incentivando o contato direto com a literatura.

As práticas metodológicas dos professores são fundamentais para promover o ensino da compreensão leitora e ajudar os alunos a superar dificuldades de inferência. O texto escrito não deve ser trata-

do como um mero instrumento de produção oferecido pelo professor ao aluno. Em vez disso, ele precisa se tornar um meio de comunicação entre ambos, funcionando como um diálogo que estimule a interação e a troca de conhecimentos.

O modo como o aluno atribui significado aos textos precisa estar fortemente conectado à sua realidade e às experiências cotidianas com os livros. Assim, é essencial que o contato com a leitura seja significativo e contextualizado, pois essa aproximação favorece a construção de sentido e estimula o desenvolvimento de uma relação genuína e duradoura com a leitura.

Analisando os cronogramas de leitura elaborados pelos professores de cada turma da escola campo pesquisada, os livros utilizados no projeto eram específicos, caracterizados por serem simples e de curta extensão, com alguns contendo apenas imagens. Além desses materiais direcionados, os alunos também tinham a liberdade de escolher outros livros na biblioteca, ampliando suas opções de leitura e incentivando o contato com diferentes tipos de obras.

Do total de 51 alunos, os dados apontaram que a leitura média anual de livros dos mesmos é de 14,15 obras. Sendo que 80,4% liam pelo prazer da leitura e 19,6% liam porque o professor determina. No que tange a leitura de livros realizada em sala de aula mediante o contato com a literatura, 54% dos alunos procediam efetivamente à leitura dos livros, sendo que desse total, 17,8% só liam pela obrigação de ler. Sabe-se que ler pelo prazer é um ato que é construído desde a infância e para Lajolo (1993, p. 59):

Ler não é decifrar como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Lajolo (1993) complementa ainda que tudo isso, ou seja, as atividades que caracterizam um bom leitor começam a nascer ou morrer quando a criança ainda está na alfabetização, nos primeiros

contatos do aluno com o texto literário. A autora diz também que tudo que vem depois é só reforço e terapia.

Com relação ainda às entrevistas dos docentes relacionadas ao desempenho dos alunos, do total geral, ou seja, dos 51 alunos, 43,1% necessitavam da ajuda do professor para compreenderem o sentido da história lida, 66% levavam obras literárias para ler em casa, 23,5% preferiam que o professor lesse os textos em voz alta e 76,4% gostavam de fazer a leitura silenciosa na sala de aula.

Refletindo sobre esses dados coletados, podemos destacar alguns pontos tais como a dificuldade de compreensão dos textos literários por uma boa parte dos alunos, que pode estar relacionada com a falta de interesse pela leitura e à dependência dos alunos com relação à abordagem do professor, ou ao fato de que nem sempre a compreensão acerca dos textos lidos se dá de forma rápida, o que gera um pouco de ansiedade em compreender logo o que está escrito levando o aluno a necessitar da ajuda do professor. Continuando nas análises desses dados, constatou-se também que 54,9% dos alunos socializam a leitura com os colegas e com as professoras acerca dos livros lidos.

Dialogando com os encaminhamentos dados à leitura no cotidiano escolar.

O papel do professor é de um investigador contínuo, isto é, deve estar sempre buscando observar o que seus alunos já possuem e o que precisam, para através desse diagnóstico orientar seu trabalho. É válido ressaltar que, o professor não tem que absorver as verdades absolutas, ou apenas os questionamentos encontrados no bojo do livro didático, ele tem que procurar fazer ser fecunda a relação dos textos com os alunos, ter uma prática não autoritária, para que assim ocorra a libertação de dogmatismos, e um espaço de questionamentos seja aberto no processo de mediação da leitura.

A pesquisa revelou que, nas atividades escolares, a leitura frequentemente serve como meio para outros objetivos, deixando de ser o foco principal. Lajolo (1993) destaca que, em contexto escolar, o texto vira um “pretexto” para diversas aprendizagens. Observou-se que o ato de ler é utilizado como base para outras tarefas e que os

professores, muitas vezes, têm dificuldade em dissociar a leitura da produção escrita, sempre exigindo algum tipo de produção dos alunos após a leitura.

Com relação aos procedimentos de leitura, todos os professores pesquisados disseram fazer com que os alunos antecipem a leitura através do título, de imagens, assim como, fazem questionamentos com temas relativos à história literária lida, interrogando o texto, fazendo a diferenciação entre a realidade e ficção, provocando os alunos a inferir sobre a intenção do autor.

Nas turmas pesquisadas em sua singularidade, investigaram-se os encaminhamentos da leitura oportunizados pelos três professores. Na aula de leitura do professor “A” foi percebida uma preocupação em demonstrar vários gêneros textuais, ou seja, antes de iniciar com o texto que iria ser utilizado na aula, ela fez uma explanação com jornais. Em seguida, pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa, fez a interpretação oral coletivamente e depois solicitou dos alunos a interpretação por escrito.

Durante a observação não participante nas aulas foi percebida a atenção à entonação relativa à pontuação, breve discussão a respeito das ideias principais e compreensão do texto e grande destaque para a inserção de conceitos gramaticais. A correção da atividade foi feita coletivamente no quadro branco. Notou-se na realidade observada nas três turmas uma preocupação em transportar para o texto conceitos gramaticais ou a exigência de alguma produção escrita.

Considerações finais

O estudo realizado percorreu alguns caminhos com o objetivo de contribuir para a reflexão acerca das dificuldades de inferência nos textos na sala de aula, na condução do professor enquanto formador de leitores e na formação de leitores no contexto escolar. As análises buscaram explicitar as estratégias, metodologias, instrumentos e encaminhamentos de leituras direcionadas pelos professores em suas salas de aula, assim como, as dificuldades do aluno leitor que está sendo formado mediante esses encaminhamentos.

A escola é vista como um local de aprendizado sério, onde os alunos se preparam para enfrentar uma sociedade competitiva. Essa vi-

são, porém, pode dificultar a prática da leitura livre e gratuita. A ênfase dos professores no ensino da gramática reflete essa realidade de concorrência pelo saber. Além disso, a falta de incentivo à criação e manutenção de bibliotecas escolares e o pouco hábito dos professores de frequentá-las limitam o acesso dos alunos a um acervo mais diversificado.

A propósito do professor enquanto formador de leitores, percebeu-se que o grupo pesquisado apesar das boas intenções, não tinha tempo disponível suficiente para realização tanto das leituras pessoais, quanto das leituras que serão utilizadas na sala de aula, pois todos trabalhavam turnos dobrados. Mas, mesmo diante das dificuldades o professor pode criar possibilidades de leituras tanto para ele como para seus alunos, necessitando assim de uma postura política, ou seja, tomar um novo posicionamento diante dos entraves encontrados no dia a dia e desta forma transformar-se para transformar o alunado.

A pesquisa constatou que, embora os professores incluam a leitura em alguns momentos das aulas, há necessidade de aprofundar a investigação sobre as dificuldades dos alunos em fazer inferências, incluindo o estudo da neurociência. Segundo o cronograma, os alunos leem uma quantidade significativa de livros anualmente, com muitos lendo por prazer e compartilhando leituras silenciosas com colegas e professores. No entanto, boa parte ainda necessita do auxílio do professor para entender o sentido do texto, evidenciando o papel essencial do professor como mediador.

Apesar do comprometimento dos professores com a formação leitora dos alunos, o foco das aulas tende a ser a gramática e a produção escrita, em vez da interpretação e questionamento do texto. Assim, a escola, professores, pais e comunidade devem valorizar a leitura crítica, formando leitores capazes de questionar o conteúdo, e não apenas reproduzi-lo. Este estudo visa provocar reflexão sobre as dificuldades dos alunos em inferir sentido em textos, oferecendo um ponto de partida para futuras discussões e novas abordagens.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 176 p.

ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores**: orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Global, 2006. v. 1, 63 p.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar**: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

COSENZA, Ramon Moreira.; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 151 p., 2011.

CRUZ, Luciana Hoffert Castro. **Bases neuroanatômicas e neurofisiológicas do processo ensino e aprendizagem**. III Curso de Atualização de Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A Neurociência e a Educação: Como nosso cérebro aprende? Ouro Preto – MG, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

PRESTES, Maria Luci de mesquita. **Leitura e (Re) escritura de textos**: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino . 4. ed. rev. e corr. Catanduva-SP: Editora Rêspel, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da . **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VAN LIER, Leo. **Introducing language awareness**. Londres: Pequin, 1995.

CAPÍTULO 10

MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM ESTUDANTES SURDOS: EU APRENDO, TU APRENDES, NÓS APRENDEMOS JUNTOS¹

Stefania de Brito Matos de Oliveira

Doutoranda do Instituto de Educação de Lisboa

<https://orcid.org/0000-0002-8970-6442>

E-mail: stefania.professora@gmail.com

Raquel Soares da Silva

Mestra em Educação

<https://orcid.org/0009-0006-4146-1585>

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre mediação literária com estudantes surdos. Emerge da participação de uma professora em uma formação contínua de professores, fruto de uma pesquisa de doutorado, que pretende compreender como um dispositivo de formação de natureza dialógica e investigativa, apoiado na literatura para a infância pode constituir-se como um processo de desenvolvimento profissional de professores das Séries Iniciais da Educação Básica, favorecendo aprendizagens e práticas de educação intercultural e inclusão. A metodologia do estudo é a investigação-ação, a professora identificou a problemática no contexto educativo, atuou como investigadora e mediadora literária em diálogo com os autores de referência na temática. Os resultados da investigação apontam que a literatura para a infância favorece a interação entre alunos surdos e ouvintes, os processos e a divulgação da cultura surda. Destaca também, a importância do aprendizado de Libras, na formação de professores, para a melhor integração dos estudantes.

Palavras-chave: Mediação literária; Inclusão; Colaboração; Educação de Surdos.

1 Este estudo integra UIDEF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>.

ABSTRACT

This article presents a reflection on literary mediation with deaf students. It emerges from the participation of a teacher in ongoing teacher training, the result of doctoral research, which aims to understand how a training device of a dialogic and investigative nature, supported by literature for children, can constitute a process of professional development of teachers in the Initial Series of Basic Education, promoting learning and practices of intercultural education and inclusion. The study methodology is action research, the teacher identified the problem in the educational context, acted as a researcher and literary mediator in dialogue with reference authors on the subject. The results of the investigation indicate that literature for children favors the interaction between deaf and hearing students, the processes and the dissemination of deaf culture. It also highlights the importance of learning Libras, in teacher training, for the better integration of students.

Keywords: Literary mediation; Inclusion; Collaboration; Deaf Education.

Introdução

O processo de aprendizagem é algo complexo que necessita ser construído; é um caminho pessoal, mas também coletivo, para José Pacheco (2014):

A aprendizagem pressupõe ganhos de consciência cívica, assunção efetiva da cidadania. Aprendizagem é a característica de uma célula social preexistente: física, virtual, eclesial, rural, urbana(...). Unida por valores: solidariedade, autonomia, dignidade, responsabilidade (...). Uma comunidade movida por sonhos. (p.73-74).

Nesse sentido, a aprendizagem não se limita à aquisição de conhecimentos, envolve o desenvolvimento de uma consciência cívica e engajamento vivo na cidadania, em que podemos aprender compartilhando informações e valores. Quando Pacheco (2014) escreveu cartas direcionadas a educadores brasileiros, ele evidenciou a importância de criarmos comunidades de práticas de aprendizagem para a evolução dos contextos educativos, explicitando os contributos de aprendermos com a diversidade. O convívio na diversidade nos per-

mite um olhar amplo em relação às diferentes aprendizagens e como elas se constituem como identidade do indivíduo.

Numa perspectiva de educação para todos, o respeito à diferença torna-se a base para propostas e práticas pedagógicas inter e transdisciplinares de qualidade. Ações voltadas às mais diferentes áreas do conhecimento, e nesse artigo nos deteremos aos processos de mediação da literatura para o desenvolvimento inclusivo e identitário entre estudantes surdos e ouvintes. A literatura é utilizada levando em consideração o seu potencial para desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo na promoção de diálogo intercultural (Maria Magalhães, 2021); apresenta-se como um instrumento a favorecer a reflexão sobre experiências, despertar emoções, estimular a imaginação e o senso crítico, diante disso, será mobilizada para aproximar crianças de diferentes realidades culturais.

De acordo com o Artigo 1 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural,

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. (UNESCO, 2002)

Nessa perspectiva de visualização da diversidade, como um elemento fundamental para o desenvolvimento humano, e concomitante a uma das ações de aplicação da Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural, que emana este estudo. Com a intenção de “promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.” (UNESCO, 2002, p. 06). A participação da professora do Rio Grande do Sul na Formação Contínua de Professores, apoiada na literatura para a infância, em diálogo com professores de outras três regiões do Brasil, aguçaram interações e reflexões sobre o contexto educativo a ser evidenciado. Uma formação que é fruto de uma pesquisa de doutorado, que tem como objetivo compreender

como um dispositivo de formação de natureza dialógica e investigativa, apoiado na literatura para a infância pode constituir-se como um processo de desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, favorecendo aprendizagens e práticas de educação intercultural e inclusão.

A partir dos estudos e discussões no grupo de formação, a professora e investigadora da Região Sul do Brasil, do estado do Rio Grande do Sul, teve como objetivo estimular o bilinguismo fazendo uso da literatura para a infância promovendo a cidadania e inclusão em seu ambiente.

Educação para todos

A formação de professores teve o objetivo de impulsionar a docente a realizar reflexões sobre o lugar em que atua, suas ações e as problemáticas que poderiam ser trabalhadas. As concepções de ensinar e de aprender são contextualizadas, para que rupturas de paradigmas aconteçam, e que aprendizagens significativas sejam favorecidas. Segundo Pascal Gilbert e Vincent Troger (2012), “a formação de um professor deve, hoje, necessariamente integrar uma parte mais significativa de formação profissional que lhe permita aprender e ajustar as suas maneiras de fazer à diversidade” (p.12). A reflexão de Gilbert e Troger ocorreu em 2012, todavia, é atemporal. Faz-se necessária a constante reflexão docente sobre suas ações e consequências dessas ações para adequação de metodologias e práticas que melhorem o processo de ensino-aprendizagem. Sabendo que a leitura e a escrita integram o currículo da Educação Básica, a mediação com a literatura necessita ser pensada para todos e para cada um (Silva, 2010). À luz disso, a mediação com a literatura, quando é trabalhada de maneira dialógica (Freire, 1992), lúdica e integrada, consegue conectar e interagir aspectos interculturais com a criança que está construindo a sua identidade.

A educação é para todos, evidenciada em diversas legislações internacionais e nacionais. Diante do propósito desse artigo, ressalta-se a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que tem como objetivo

assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por

pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, assim como destaca-se a Lei nº 9.394/1996-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seu princípio de ensino sobre “o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 1996, art. 3º).

Para fins de execução, sobressai-se a Lei nº 14.191, de 3 de Agosto de 2021 que alterou a LDB 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, incluindo uma nova modalidade de educação.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (Brasil, 2021)

Sendo assim, a inserção da Libras a partir dessa legislação torna-se obrigação do Estado desde a educação infantil, o que promoverá maior engajamento desde muito cedo com a cultura surda.

Essa alteração da LDB, vem executar esse marco importante para a comunidade surda brasileira que foi a Lei nº 10.436/2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e determinou o apoio na sua difusão e uso pelo poder público. Essa determinação trouxe maior visibilidade, apropriação e pertencimento dos surdos à sociedade em geral.

Desde 2006, as pessoas surdas têm direitos linguísticos enfatizados e apoiados pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Esse documento prevê, entre outras coisas, a “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (ONU, 2006, p.29).

O direito à educação e valorização da identidade e cultura surda apresentam-se nas legislações, contudo, necessita ser aplicado, para que todas as pessoas surdas tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

As expressões identidade e cultura surda abarcam a simbiose da pessoa surda com o meio, com a história, com a individualidade e suas especificidades.

A cultura surda

A cultura surda “é o jeito pelo qual o sujeito surdo entende o mundo e o modifica a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas” (Strobel, 2013, p. 22). Essa definição emerge de um sujeito que vive ativamente nessa cultura, Karin Strobel é uma autora surda que busca, em seus estudos, colaborar para que as percepções sobre os sentidos da interculturalidade sejam disseminadas. Segundo Fabiano Rosa (2006), também um autor surdo, a construção da consciência de mundo relaciona-se com a interpretação que o indivíduo faz da realidade, no caso de pessoas surdas, ela está ligada ao aprendizado da Libras. O protagonismo de Strobel (2013) e Rosa (2006), com seus estudos, proporcionam o entendimento empírico da percepção do surdo no mundo ouvinte e quanto a educação bilíngue é necessária para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lyvia Cruz, Michelle Guedes e Andréa Lemes (2022), “ao contrastar as culturas surda e ouvinte, vemos que os ouvintes sentem emoção ao escutar os sons e seus diferentes efeitos, já os surdos sentem emoção ao perceber o mundo visualmente” (p.225). Por isso, sendo o livro para infância um recurso com diferentes histórias, imagens, personagens e abordagens, apresenta-se como inserção para diálogos sobre diferentes culturas. Contudo, para que os diálogos com e sobre os livros aconteçam, é necessário pensar numa mediação que atinja a todos e a cada um, compreender como é de fato

vista a literatura pelos estudantes surdos e como a mesma pode favorecer a difusão da cultura surda entre os alunos ouvintes.

No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) existe desde o início do século XX (Brasil, 1911), iniciou com o nome de Instituto Nacional de Surdos-Mudos e foi desenvolvendo-se ao longo do tempo. O INES é o órgão reconhecido pelo MEC (Ministério da Educação), como centro de referência nacional na área da surdez, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo. Essa estrutura, como instituto de educação, tem como finalidade garantir e apoiar o desenvolvimento de metodologias para o trabalho com a comunidade surda e sua inserção no mercado de trabalho (INES, 2023).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, no território brasileiro, 9.717.318 pessoas foram identificadas com deficiência auditiva, essa classificação foi dada em três níveis diferentes: alguma dificuldade auditiva, grande dificuldade auditiva e não conseguiam de modo algum escutar (IBGE, 2010). A classificação da surdez é caracterizada de acordo com a redução ou ausência de ouvir determinado som, com isso, a comunicação é um dos grandes desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência auditiva. Entender e ser entendido é fundamental para o desenvolvimento de qualquer área, a inserção da pessoa surda no mercado de trabalho e nas atividades cotidianas são fundamentais para o exercício da cidadania.

Em relação a linguagem materna, a Libras, ou Linguagem Brasileira de Sinais, é a primeira língua dos surdos brasileiros e esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais. É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística. Segundo Lucimar Bizio (2014) a linguagem dos surdos é uma temática que abrange muitas discussões e que pode apresentar diferentes abordagens, como: Interacionismo; Psicologia Histórico-Social-Cultural; ou Linguística. A autora evidenciou uma reflexão a partir de autores que discutem o conceito de língua materna e aquisição da linguagem em pessoas surdas e enfatizou que

É necessário escapar das dicotomias e pensar na singularidade de cada criança e no seu modo de presença na

linguagem, para encontrarmos um caminho para conduzi-las ao universo da escrita, sem apagar os obstáculos relativos à marca que a surdez imprimiu em sua história. (Bizio, 2014, p.133)

De acordo com Maria Luchesi (2003), os estudos em indivíduos surdos demonstram que a língua de sinais apresenta uma organização neural semelhante à língua oral, ou seja, que se organiza no cérebro da mesma maneira que as línguas faladas. Por esse motivo, a aproximação de estudantes surdos com estudantes ouvintes poderá beneficiar ambos no conhecimento dos sinais formais de modo natural.

Paralelo à apropriação da leitura e da escrita, através da decodificação do alfabeto, vem o letramento. Segundo o conceito de Magda Soares (2002), letramento são as práticas de leitura e escrita em diferentes ambientes sem a rigidez e formalidade do ensino sistematizado, mas extremamente significativo e estimulante para o processo educativo. Com base nesse aspecto, a mesma autora conclui que o letramento é cultural, por isso que muitos conhecimentos adquiridos se diferem de criança para criança em uma mesma sala de aula.

Para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e estímulo à leitura, no dia 12 de julho de 2022, foram acrescentados o inciso XI no artigo 4 que estabelece a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica e no artigo 22 a formação de leitores como objetivo da Educação Básica (Brasil, 2022).

O processo de leitura e escrita dos estudantes surdos está diretamente ligado às suas experiências visuais e de como os estímulos visuais são utilizados como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo e de estar nas artes.

Propor uma escola de qualidade para todos é oportunizar aprendizagens para cada um. É tornar a sala de aula acessível e também pertencente. É ser identificado e se auto identificar nos textos e imagens, em uma perspectiva onde todas as culturas sejam valorizadas e respeitadas.

A literatura como instrumento que aproxima

Conforme o dicionário brasileiro:

Literatura é a arte de escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. É o conjunto das produções de um país, de uma época, de uma pessoa, de um agregado social, ou em dada linguagem, ou referidas a determinado assunto que, pela qualidade de seu estilo ou forma, e pela expressão de ideias de interesse universal ou permanente, têm reconhecido seu alto valor estético (Ferreira, 2009).

Em outras palavras, literatura é toda manifestação de linguagem criada por uma identidade. Sua função não é apenas comunicar, mas relacionar-se com cada pessoa de uma maneira diferente. É uma forma de compreender a si mesmo e às diversas dinâmicas sociais do mundo.

Esse processo começa na infância, de maneira lúdica. Segundo Maria Cunha (2003), literatura infantil são os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a fantasia, a identificação e o interesse da criança.

Em sua especificidade, a expressão “literatura surda” é usada, de acordo com Karnopp e Machado (2006) para histórias que têm as línguas de sinais, a questão da identidade e cultura surda presente nos textos e imagens de livros de literatura infantil.

O termo “literatura surda” pode se referir a poemas, contos, piadas, jogos e outras formas de arte criativas feitas em Libras que são culturalmente valorizadas. Ela, a literatura surda, é produzida em Libras, sendo uma forma linguística de celebrar a vida surda e a língua de sinais (Brito *et al.*, 2023, p.145).

Para Cláudio Mourão (2016) podem ser distinguidos três tipos de produções em literatura surda: a criação, a adaptação e a tradução.

Diante disso, a mediação literária, foco deste estudo, ocorreu na perspectiva da adaptação e criação (Mourão, 2016) para a promoção de experiências significativas com estudantes (Strobel, 2013) para a promoção da inclusão, utilizando duas obras literárias e partilhas de experiências vivenciadas pela mediadora literária do contexto evidenciado.

O mediador literário no contexto educativo

A ideia de mediação faz referência a Levi Vygotsky como parte do desenvolvimento humano na perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o contato com a literatura e os elementos que envolvem a temática são mobilizados (Vygotsky, 1978). Segundo Cosson (2015), a mediação literária nas escolas “precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura” (p.169). A abordagem de Rildo Cosson é na perspectiva de alunos ouvintes, todavia, também pode ser refletida com Mourão (2016) quando salienta que o espaço para mediação literária com estudantes surdos deve favorecer as experiências e não a informação. A informação preocupa-se em inserir esse estudante surdo em uma cultura de ouvintes, em que se perspectiva assimilar conteúdos. Contudo, segundo Mourão (2016), as atividades com a literatura, para que sejam significativas, devem favorecer experiências. Nesse sentido, a experiência acontece quando a pessoa surda não é um sujeito passional e sim um agente em seu processo ensino-aprendizagem.

O conceito de mediação literária se debruça em um espaço criado pela leitura, em que o mediador literário atua como alguém que possibilita o encontro do leitor com a leitura de diferentes formas. A antropóloga francesa Michele Petit, salienta que a leitura lança ao leitor a sua própria interioridade, reconhecimento dos seus afetos e das suas simbolizações (Petit, 2013).

A professora do Rio Grande do Sul que atuou como investigadora e mediadora literária, neste estudo, teve sua trajetória profissional embasada nos princípios da inclusão. É uma profissional com licenciatura em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia e mestrado em Educação, que visualiza no atendimento educacional especializado um espaço em que os estudantes podem aprimorar conhecimentos, externar suas experiências e participar ativamente na comunidade educativa. A pesquisa e a inovação, presentes nos conhecimentos científicos adquiridos no mestrado, impulsionaram a busca da docente por aperfeiçoamento contínuo. Por esse motivo, na tentativa de ampliar conhecimentos, para a reflexão sobre novas estratégias e ações que promovam a inclusão, participou de uma for-

mação contínua, fruto de uma investigação-ação de uma doutoranda e também mediadora literária do Instituto de Educação de Lisboa.

Metodologia: investigação-ação

Os encontros de formação ocorreram de maneira remota com seis professores de quatro regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sul e Sudeste) e a investigadora-formadora em Lisboa. O primeiro ciclo da formação da investigação-ação foi composto por oito sessões de formação, entre os meses de fevereiro e junho, em que as professoras dialogaram sobre estratégias e ações com a literatura para a infância. Esse ciclo (Tripp, 2005) foi contemplado com professores da Região Norte, Nordeste(Oliveira e Santos, 2024) , Sul e Sudeste, perspectiva-se para o próximo ciclo, no ano de 2024, também um docente na Região Centro-Oeste. A formação foi desenvolvida em parâmetros de trabalho colaborativo em que “a parceria apresentou-se como meio para atingir certos objetivos, objetivos diferentes, prosseguidos em condições bastante diversas” (Boavida e Ponte, 2002, p.45).

Aplicou-se a metodologia da investigação-ação, em que ideias de teóricos foram problematizadas (Elliot, 1994; Tripp, 2005; Máximo-Esteves, 2008) o que “possibilita a participação, métodos, técnicas, estratégias e materiais empíricos que consideramos adequados” (Alves e Pereira, 2014, p.2534). Assim, o professor “passa de objeto da investigação dos acadêmicos a sujeitos da sua própria investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p.8). Portanto, a professora investigadora, no papel de profissional reflexivo, almeja melhorar as aprendizagens dos estudantes em seu meio educacional.

Toda pesquisa requer atenção aos princípios éticos, a investigação-ação envolve a intervenção direta dos professores que participam da formação em seus contextos educativos, os parâmetros éticos serviram de orientação para a investigação, em que a instituição de ensino detém autorização dos pais para investigações que compreendem a melhoria do aprendizado discente, a privacidade dos sujeitos que participam da investigação será mantida e à confidencialidade dos dados coletados (Caetano, 2019).

Para a realização do projeto, a relação de confiança entre a professora e os alunos atendidos foi imprescindível para o conheci-

mento das suas particularidades e para estabelecer a cooperação e a construção do conhecimento acerca da Libras

A professora do Rio Grande do Sul atuou como mediadora literária do contexto evidenciado, em diálogo com docentes das demais regiões, construiu um projeto com um plano de ação voltado para a inclusão na temática da Cultura Surda, a alfabetização de surdos e ouvintes, e a linguagem brasileira de sinais Libras.

O objetivo do projeto delineado é estimular o bilinguismo fazendo uso da literatura infantil como promotora da interação e de conhecimentos que favoreçam a interação, o diálogo e o exercício da cidadania.

Organização do projeto de mediação literária com os estudantes surdos

Diante da complexidade que é a aprendizagem de qualidade para que a verdadeira inclusão aconteça, quando um aluno surdo integra uma turma de ouvintes, o conhecimento da Libras e de estratégias que facilitem a comunicação entre a turma são fundamentais.

O projeto Eu aprendo contigo, tu aprendes comigo, nós aprendemos juntos foi desenvolvido no atendimento educacional especializado, com o objetivo de desenvolver a comunicação bilíngue entre alunos surdos e ouvintes, para sistematizar o ensino de Libras e promover a inclusão efetiva em interações significativas.

Participaram da iniciativa 25 estudantes, sendo um com deficiência auditiva severa e progressiva denominado de estudante 1 e outro estudante surdo nomeado de estudante 2, ambos com oito anos de idade, ambos cursando o terceiro ano, do ensino regular da Educação Básica, de uma instituição localizada no Estado do Rio Grande do Sul.

Os profissionais de educação dessa escola não dominavam a Libras e apenas dois tinham curso básico. Com a efetivação da matrícula desses alunos, outros cinco profissionais de diferentes setores (equipe diretiva, AEE, agente educador, merendeira, professora) se inscreveram e iniciaram o curso de Libras oferecido pela Secretaria de Educação. As famílias foram convidadas a realizar o curso junto com os profissionais da escola. A mãe e a avó do estudante 2 participaram.

Os encontros com o Estudante 1 e o Estudante 2 ocorreram semanalmente, com duas horas de duração, no turno da tarde, sendo os primeiros atendimentos destinados à criação de vínculos, interação e de adaptação à dinâmica do projeto.

A Libras foi utilizada nos atendimentos de forma natural e espontânea e seu aprendizado foi trabalhado dentro de uma proposta lúdica e de um universo literário que proporcionou a identificação e sensações em diferentes contextos.

Oportunizando a iniciativa e a criatividade, traz-se o saber do aluno como objeto do conhecimento e assim o atendimento “deixa de ser o lugar de obtenção e acúmulo de informações e passa a ser o local de encontro de dois indivíduos que querem comunicar algo e no qual vai ser estabelecida uma vivência relacional” (Luchesi, 2003, p.27).

As sequências didáticas foram pensadas a partir de um livro literário selecionado dentre as temáticas de interesse dos alunos. Os mesmos exploraram as histórias e produziram materiais lúdicos pedagógicos que favoreceram a relação funcional entre o pensamento e a linguagem para um trabalho de conscientização e partilha com os estudantes ouvintes da turma.

Para a realização das atividades, como recursos pedagógicos, utilizou-se canetas, lápis de cor, brinquedos estruturados e sucatas.

Durante o desenvolvimento do projeto, esperou-se que ambos os alunos se beneficiassem dos atendimentos e que à sua maneira contribuíssem para a construção do saber do outro. De acordo com Luchesi (2003) “é essa liberdade, esse poder fazer baseado nas próprias experiências vividas que vai dar oportunidade a criança de lidar com suas falhas e seus êxitos, deparar-se com as frustrações.” (p.114). Os êxitos e frustrações permitem pensar-se em novas possibilidades, em caminhos para se alcançar os objetivos, esse percurso quando dialogado e refletido torna o estudante protagonista do processo ensino-aprendizagem. À luz disso, os resultados foram expressos no decorrer das atividades, onde se desenvolveram a comunicação, leitura e escrita na língua portuguesa e na língua de sinais.

Trimestralmente, a avaliação do projeto, que ainda continua na escola, dar-se-á com a equipe pedagógica e com as famílias, refletindo sobre as propostas e os avanços dos estudantes para continuidade

ou sua reestruturação. Contudo, nesse artigo iremos evidenciar quatro momentos de mediação literária e a discussão de seus resultados.

Dados e discussão

A mediação literária com os estudantes surdos, do atendimento educacional especializado, e com as suas respectivas turmas, iniciou-se no primeiro trimestre letivo de 2023. O estudante 1 tem deficiência auditiva e necessitou de propostas individuais que contemplassem as suas potencialidades. Sendo a sua deficiência progressiva, pensou-se em inserir no atendimento um colega surdo, o Estudante 2, para que ambos pudessem aprender Libras e se apropriar da cultura surda de maneira natural e espontânea.

No primeiro atendimento apenas estava presente o Estudante 1. Este foi um atendimento de retomada do ano letivo. Foi explicado ao estudante 1, que receberia um colega para a realização de trabalho colaborativo e estabeleceu-se diálogos sobre aspectos e especificidades do Estudante 2 e a necessidade da comunicação com as mãos.

A cada encontro, a comunicação foi ocorrendo de maneira linear, onde um aprendeu com o outro. Professora e estudantes, buscaram juntos os sinais formais da Libras pesquisando pelos recursos tecnológicos do App Talk e em vídeos do Youtube. Na sala de atendimento especializado, há uma estante com 30 livros diversos adquiridos pela prefeitura.

O primeiro livro escolhido pelos estudantes para a mediação foi o livro 'Era Uma Vez Um Gato Xadrez', da autora Bia Vilela, uma obra indicada pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) no ano de 2020. Esse programa destina-se a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias no Brasil.

O livro 'Era Uma Vez Um Gato Xadrez' é composto por versos com rimas que se relacionam à figura do gato com diversas cores e especificidades. A obra literária é indicada para leitores iniciantes pela simplicidade no vocabulário, as frases curtas e a relação entre imagem e texto; abarca assuntos relacionados a animais, casas, formatos de letras e entretenimento; possui imagens coloridas de fácil identificação. A escolha do livro pelos estudantes concordam com Cruz, Guedes e Lemos (2022) quando enfatizam que a cultura surda é viven-

ciada a partir de um referencial visual, nesse sentido, acredita-se que ocorreu por apresentar uma figura que os estudantes reconheceram e que a partir de seu manuseio, conseguiram identificar a mensagem.

1º Momento

A leitura foi realizada com o auxílio na mediadora literária, com o objeto livro, cada página foi traduzida em Libras associando as figuras ao sinal, que previamente a mediadora já havia estudado.

Para Mourão (2016) e Rosa (2006) existem três processos na produção de livros para surdos:

A produção por tradução cultural da Língua Portuguesa para Libras, a produção através da adaptação cultural da história, substituindo o que vem a ser específico da cultura de ouvintes pelas questões que são culturalmente aceitas pelos Surdos, levando em consideração a comunidade e a identidade surda; e a produção/criação em Libras feita por surdos de maneira espontânea e criativa na contação de histórias e piadas. (Rosa, 2006, p. 41)

Dessa maneira, a mediação com a história “Era Uma Vez Um Gato Xadrez” apenas traduziu o livro. Segundo o autor, “O objetivo da tradução é esclarecer para os Surdos as histórias da literatura convencional, através da Libras” (Rosa, 2006, p.42), mas não expressou a cultura surda. Contudo, visto o objetivo específico do projeto quanto ao estímulo ao bilinguismo e a sistematização da Libras, a mediação alcançou seu propósito.

2º Momento

A cultura surda foi mobilizada e usado como mediação um livro infantil adaptado e produzido pela comunidade surda denominado “Patinho surdo”, trata-se de uma adaptação surda de Lodenir Karnopp e Fabiano Souto Rosa e publicado pela editora da ULBRA. O livro conta a história de um patinho que nasceu surdo em um ninho de ouvintes. O patinho percebe que pode se comunicar por sinais quando encontra outros patos surdos, aprende a Língua de Sinais da Lagoa e descobre a sua história de vida. As ilustrações de Maristela

Alano, são em preto e branco, pensadas para colorir pelos leitores. O Livro além das imagens vem com o texto escrito em português e há um glossário dos principais sinais ao final do livro. A história aborda as diferenças linguísticas na família e na sociedade e apresenta a importância do intérprete entre surdos e ouvintes.

Nesse encontro, a escolha do livro foi da mediadora literária, contudo, utilizou-se a mesma metodologia da anterior, ou seja, página a página lida em português e em Libras com referência a ilustração; e identificados e explorados sinais individuais de palavras que apareceram na história. Entretanto, nesta mediação, não se viu tanto entusiasmo como na outra. Como possíveis causas do desinteresse surgiram as seguintes hipóteses: estética do livro com ilustrações em preto e branco; visto que apesar da proposta dos autores ser a de os próprios leitores pintarem, conforme Strobel (2013) a experiência visual é o primeiro canal que os surdos mantêm contato com o mundo a sua volta e a falta do colorido pode ter desmotivado a interação com o livro; a professora não conseguiu expressar satisfatoriamente em Libras a história, e aqui apresenta-se a importância da formação por parte do docente para garantir uma educação bilíngue significativa aos alunos surdos, contudo, segundo Baiense e Silva (2023) “a Libras passa a ser a segunda língua para o professor ouvinte e por esse motivo ele precisará de tempo e contato efetivo para aprender a língua de sinais” (p.4); os estudantes ainda não se identificam com a cultura surda e com a linguagem de sinais; ou a escolha não ter sido feita por eles (autonomia). Rosa (2011) explicitou que construiu a sua identidade quando conheceu uma Comunidade Surda e pôde entender a língua de sinais como a sua língua nativa. Portanto, os estudantes 1 e 2 evidenciam a necessidade de maior preparação da comunidade educativa com a língua de sinais, com a promoção dos encontros dos semelhantes e atenção em favorecer experiências visuais, porque “o que determina a base da cultura surda é a experiência visual-espacial” (Rosa, 2011, p.17).

3º Momento

Os estudantes foram instigados a preparar um material de apoio para a mediação literária para os demais colegas. Foi lhes

dada autonomia para escolha do livro, onde eles optaram, novamente, pela obra “Era Uma Vez um Gato Xadrez”. Questionados o motivo da escolha, ambos os estudantes responderam “por ser bonito”, o que fortalece a hipótese do layout do livro com uma estética atrativa. No entanto, a escolha pode ter sido feita por já terem memorizado os sinais desta história e assim poderem desenvolver com confiança o trabalho proposto com a turma. De acordo com Luchesi (2003) a confiança, vista como um processo evolutivo do desenvolvimento emocional, “é um processo gradual e, para tal, a criança necessita tempo, e de uma continuidade dos padrões adotados” (p.113). No atendimento educacional especializado, foram revisados os sinais da história e planejada a mediação, com uso de recursos visuais alternativos, com fichas coloridas para identificação das cores e fichas com imagens das principais palavras.

O protagonismo nas ações do planejamento, desde a escolha do livro até as atividades a serem desenvolvidas na turma, possibilitou a interação significativa com o objeto de aprendizagem. Tornar-se parte ativa do processo possibilitou para cada estudante desenvolver suas potencialidades. O Estudante 1 destacou-se na produção das fichas com desenhos e dobraduras, enquanto o Estudante 2 mostrou maiores habilidades na comunicação em Libras para a tradução do livro para os ouvintes. Assim, conforme Luchesi (2003) ao facilitar as habilidades individuais possibilitou-se maneiras de constituir um eu sou com base na identificação com o outro, expressando sentido de existir como indivíduo surdo em um grupo social de ouvintes.

Concomitante também a professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) trabalhou a escrita das palavras, buscando nesta mediação estratégias metodológicas de alfabetização na língua portuguesa para os surdos.

Com o auxílio da professora do atendimento educacional especializado, a mediadora realizou o contato com a professora da sala regular e foi agendado o momento de mediação para os colegas ouvintes.

4ºMomento

O quarto momento, aconteceu no dia combinado, a mediação na turma foi bem recebida e todos os estudantes da turma participa-

ram com entusiasmo. Esse momento , pode ser considerado como um resultado do terceiro, visto que a prática significativa assegurou a concretização de conceitos anteriormente desenvolvidos. A mediação interativa com os colegas possibilitou, de acordo com Luchesi (2003) “ experimentar reações às dificuldades, frustrações e alegrias que capacitam a criança a experimentar as limitações que o mundo lhe impôs e que favorecem o seu desenvolvimento, segundo suas particularidades.” (p. 113).

A professora titular baseava sua prática na educação bilíngue, portanto todos os estudantes na turma possuíam conhecimentos básicos para a comunicação na língua de sinais.

O estudante 1 e o estudante 2 iniciaram timidamente, necessitando que a mediadora interviesse nos primeiros instantes, explicando oralmente para a turma o que e como ia acontecer a mediação e apresentando o livro que seria utilizado. Logo em seguida, os estudantes surdos já estavam ativos na mediação, contando a história com a utilização dos sinais e dos materiais que confeccionaram. Os colegas ouvintes, observavam atentamente cada sinal e repetiam com disposição e interesse em aprender.

O Estudante 1 e o Estudante 2 demonstraram satisfação e orgulho em ensinar algo. Protagonizar a mediação tornou significativo o processo de aprendizagem e constituiu vínculos que constroem a verdadeira inclusão dos alunos surdos. Segundo Rosa (2011) “eles precisam compartilhar momentos em que sua diferença seja reforçada, suas experiências compartilhadas, seus laços estreitados.”(p.87). Concordando com Brito et al. (2023) que ao realizarem uma pesquisa bibliográfica acerca das estratégias utilizadas na mobilização da literatura surda, constataram que “as interações e troca de experiência são muito relevantes para a aquisição da própria língua” (Brito et al., 2023, p.146).

Os colegas pediram para que o Estudante 1 e o Estudante 2 preparassem outra história e os mesmos receberam essa ideia embevecidos, “ a literatura surda pode ser uma estratégia definitiva para auxiliar aos surdos a reconhecerem-se como diferentes, a terem informações de mundo na sua própria língua, a conhecerem sua cultura, constituírem sua identidade e subjetividade surda.” (Rosa, 2011, p.87).

Nessa perspectiva, a mediação literária nesse quarto momento, também conseguiu fomentar percepções e inquietações dos docentes acerca da alfabetização de surdos no ensino regular por professores ouvintes. De acordo com Lodernir Karnopp e Rodrigo Machado (2006, p. 100) “a literatura surda começa a se fazer presente entre nós”, e não necessariamente, deve ser dirigida apenas ao público surdo, mas ser explorada e utilizada como recurso em estratégias metodológicas na escolarização de todos.

Resultados e conclusões

A representatividade da cultura surda na literatura ainda é um tema a ser explorado e investigado, esse estudo apresenta atividades a serem discutidas e refletidas. Entretanto, é importante destacarmos que refere-se à realidade de um contexto educativo, em que a utilização da literatura para a infância em um processo de Formação Contínua de Professores apresentou-se como um instrumento que favoreceu diálogos e a “ecologia dos saberes” (Santos, 2017) entre estudantes surdos e ouvintes, e entre professores de diferentes regiões do Brasil.

Como resultados obtidos, pontuam-se a importância do trabalho colaborativo entre professores e estudantes para a promoção da inclusão em contextos de diversidade e a necessidade de constante busca por estratégias pedagógicas que possam motivar os aprendizes e suas variadas especificidades para os processos de ensino aprendizagem escrita.

Conforme Strobel (2013, p.5):

Para a comunidade ouvinte que está mais próxima de povo surdo, parentes, amigos, intérpretes, professores de surdos, reconhecer a existência da cultura surda não é fácil, porque no seu pensamento habitual acolhe o conceito unitário da cultura e, ao aceitar a cultura surda, ela tem de mudar as suas visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreender os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes.

Convém, evitar a simplificação da complexidade que há no tripé: mediação literária, mediador literário e leitor. É importante ressal-

tar que as interações estabelecidas a partir dos processos colaborativos favorecem diálogos. Como mencionado por Pacheco:

É preciso que os muros das escolas sejam derrubados, que catracas e câmeras de vigilância sejam desativadas, para dar lugar a amplos espaços de fraterna vizinhança, para que as novas gerações aprendam nos contextos das suas comunidades. (Pacheco, 2014, p.33-34).

À luz disso, a mediadora literária, durante as atividades de mediação, criou pontes entre os estudantes surdos e ouvintes, a tentar valorizar a cultura de cada discente.

Como mencionado por Pacheco (2014), no início dessa reflexão, o projeto *Eu aprendo contigo, tu aprendes comigo, nós aprendemos juntos* perspectiva a criação de uma comunidade educativa, com interesse em valorizar a identidade dos estudantes surdos e disponibilizar um espaço para pensar como a literatura para a infância pode ser mobilizada para a divulgação e reconhecimento da cultura surda.

Sendo assim, a assimetria apreendida nas histórias mediadas e a realidade de cada estudante se confrontam ou se assemelham, produzindo ações e perspectivas para todos os aprendentes envolvidos no projeto, e confirmam a ideia de singularidade na construção da identidade apresentada por Luchesi (2003).

Os momentos de mediação literária com estudantes surdos e ouvintes evidenciaram que a educação precisa e pode ser para todos e para cada um, explicitou o pensamento de Paulo Freire (1989): “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (p. 31). Quando os estudantes surdos apresentaram a história para seus colegas ouvintes, envolveram a turma na comunicação através das mãos, uma comunicação que precisa ser difundida e refletida. A atividade concorda com Mourão (2016) quando evidencia que “o encontro das mãos literárias que faz surgir os efeitos de ser artístico na arte de contar” (p.172).

As mediações literárias, que ocorreram no primeiro trimestre, mostraram-se positivas para os processos de interações e diálogos no ambiente evidenciado, e os estudantes surdos apresentam entusiasmo em prosseguir com o projeto e continuar contando histórias

com as mãos. A partir do projeto e das mediações literárias, a escola adquiriu novas produções literárias que abarcam a cultura surda, tais como: Cinderela Surda, Rapunzel Surda e o Feijãozinho Surdo.

A promoção dos momentos de mediação literária foram o começo de um processo de desenvolvimento humano, que facilitou a comunicação e ofereceu, de maneira significativa, condições propícias para a construção de identidades. A partir do projeto, pesquisas inovadoras podem ser constituídas, o estudo dos processos de ensino e aprendizagem, na perspectiva da interculturalidade e da inclusão de estudantes surdos, pode favorecer novas metodologias e ações em prol de sociedades mais justas e inclusivas.

Referências Bibliográficas

ALVES, Antônio; PEREIRA, Fátima. Investigação-ação e Formação Contínua de Professores: Das possibilidades de construção cooperativa das dinâmicas educacionais na escola. Fórum da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. 2014.

BAIENSE, Joyce Karolina Ribeiro; DA SILVA, Rafael Monteiro. A importância da formação docente para a Educação de Surdos nos ambientes educacionais. 1. Produção Científica—Faculdade Multivix Serra, v. 12, n. 2, p. 133, 2023.

BOAVIDA, Ana. Maria; PONTE, João Pedro. Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas In GTI (Org), Refletir e investigar sobre prática profissional, p. 43-55. APM. 2002.

BIZIO, Lucimar. Língua de Sinais e Língua Materna. ESPecialist, v.32, n.2, p.120-134, 2014.

BRASIL. Decreto nº. 9.198, de 12 de dezembro de 1911. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro. Seção 1, de 29 de dezembro de 1911, p.16.726. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal>

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____.Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____.Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 12 de nov.2023.

_____. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. UNICEF, 2007.

_____. Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021. Altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para dispor modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm .Acesso em: 3 de nov, 2023.

_____. Lei nº 14.407 de 12 de julho de 2022. Estabelece o compromisso da educação básica com a formação de leitor e estímulo à leitura. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-14407-2022-07-12.pdf> . Acesso em: 10 de nov, 2023.

BRITO, Maria Durciane Oliveira et al. A importância da Literatura surda de forma lúdica para a comunidade surda. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 7, p. 143-152, 2023.

CAETANO, Ana Paula. Ética na investigação-ação: alguns apontamentos de reflexão. *Estreia Diálogos*, v.4, n.1, p.53-73, 2019.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: Mediação ou ensino? *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v.26, n.3, p.161-173, 2015.

CRUZ, Lyvia de Araújo; GUEDES, Michelle Arrais; LEMOS, Andréa Michiles. Literatura Surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal. *Cadernos de Tradução*, v. 41, p. 223-249, 2022.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: teoria & prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ELLIOTT, John. Research on teacher's knowledge and action research. Educational Action Research, 2(1), p. 133-137, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Autores Associados.Cortez. 1989.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 10ª Edição. Paz e Terra. 1992.

GUIBERT, Pascal; TROGER, Vincent. Peut-on encore former des Enseignants? Paris: Armand Colin, 2012.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico de pessoas com deficiência auditiva. Brasília, DF: IBGE, 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker; MACHADO, Rodrigo Nogueira. Literatura Surda: ver histórias em língua de sinais. In: 2 *Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação*, 2006, Canoas. 2 SBECE. Canoas: ULBRA, 2006.

LUCHESI, Maria Regina Chirichella. Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas. Papirus Editora, 2003.

MAGALHÃES, Maria Helena Rodrigues. A Literatura para a Infância, a formação do Leitor Crítico e a Educação Intercultural. Álabe, p 1-17, 2021

MÁXIMO-ESTEVES, Lúcia. Visão Panorâmica da Investigação-ação. Porto: editora Porto LDA, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto de Educação de Surdos-INES. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br> .Acesso em: 28 de nov, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura Surda: experiência das mãos literárias*. Dissertação (doutorado da tradução) Programa de pós-graduação da educação, UFRGS: Porto Alegre, 2016.

Oliveira, S. B. M., & Santos, J. A. (2024). A Autoimagem da Criança com a Literatura para a Infância: mediação literária para a valorização da diversidade e de práticas antirracistas. *Revista Cocar*, (20) 38, 1-18.

PACHECO, José. *Aprender em Comunidade*. São Paulo: Edições SM, 2014

PETIT, Michele. *Do Espaço Íntimo ao Espaço Público*. Editora 34. LTDA, 2013

ROSA, Fabiano Souto. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. *ETD - Educação Temática Digital*, 7(2), 58-64, 2006. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-101589>

ROSA, Fabiano Souto. *Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. La ecologia dos saberes in *Justicia entre saberes* Madrid: Morata, p.237-263, 2017.

SILVA, Felix; FERREIRA, Ribeiro; CAMPELLO, Regina e Souza. A Democratização da Educação de Surdos a partir da literatura surda: Aportes Dialógicos nas Pesquisas Brasileiras. *SCIAS Língua de Sinais*, (S.1), v.2, n.1, p.20-34, 2023.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. *Educação inclusiva: para todos ou para cada um! Alguns paradoxos (in)covenientes*. Scielo 5, 21 (1), 2010.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

TRIPP, David . *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, v.31, n.3, p. 443-466, 2005.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Levi Semionovitch. *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

CAPÍTULO 11

O ENSINO INCLUSIVO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS

INCLUSIVE TEACHING AND ITS IMPORTANCE FOR LEARNING IN SCHOOLS

Marina Xavier Ferreira

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa – Paraná

marina.xavieruepg@gmail.com

RESUMO

O ensino inclusivo é de extrema importância para a qualidade da aprendizagem nas escolas, e a compreensão dos fundamentos teóricos que o embasam é essencial para sua efetiva implementação. Neste sentido, autores como Ferreira (2000), Jesus (2000) e Stainback e Stainback (1999) oferecem contribuições significativas para a construção de práticas educativas inclusivas. Suas abordagens teóricas abrangem desde a conceituação do que é inclusão até estratégias pedagógicas para a promoção de ambientes de aprendizagem que atendam à diversidade. Além disso, veremos como a inclusão é vista nos diferentes níveis de ensino, fornecendo um panorama abrangente das diferentes perspectivas e abordagens que podem enriquecer o debate sobre a importância do ensino inclusivo para a aprendizagem nas escolas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Inclusão; Revisão bibliográfica.

ABSTRACT

Inclusive teaching is extremely important for the quality of learning in schools, and understanding the theoretical foundations that support it is essential for its effective implementation. In this sense, authors such as Ferreira (2000), Jesus (2000) and Stainback and Stainback (1999) offer significant contributions to the construction of inclu-

sive educational practices. Its theoretical approaches range from the conceptualization of inclusion to pedagogical strategies for promoting learning environments that cater to diversity. Furthermore, we will see how inclusion is seen at different levels of education, providing a comprehensive overview of the different perspectives and approaches that can enrich the debate on the importance of inclusive teaching for learning in schools.

Keywords: Teaching-learning; Inclusion; Bibliographic review.

1. Introdução

O trabalho aborda a importância do ensino inclusivo nas escolas, levando em consideração alguns autores. A inclusão educacional busca garantir acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. É necessário compreender os fundamentos teóricos, as contribuições de diferentes autores e as práticas pedagógicas inclusivas adotadas nas escolas. A inclusão verdadeira requer a criação de um ambiente harmonioso e respeitoso que valorize as diferenças de cada indivíduo. É essencial capacitar os professores para implementar as práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula e conscientizá-los sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade. É fundamental que as escolas adotem práticas inclusivas que promovam a igualdade de oportunidades e valorizem a diversidade. O sucesso da educação inclusiva depende do trabalho em equipe, colaboração e parceria entre professores, alunos, famílias e profissionais de apoio. É necessário identificar as necessidades dos alunos, planejar e implementar adaptações e recursos necessários, além de avaliar constantemente os resultados obtidos. A inclusão educacional é um compromisso de toda a sociedade em garantir uma educação de qualidade e igualdade para todos.

A contextualização do tema do ensino inclusivo envolve uma compreensão profunda da diversidade presente nas salas de aula. A discussão acerca da inclusão educacional é fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. É importante conhecer a legislação vigente e os programas governamentais que buscam uma educação de qualidade para todos. Os teóricos renomados têm

contribuído significativamente para a compreensão da importância das práticas pedagógicas inclusivas. Suas pesquisas fornecem bases teóricas sólidas e estratégias efetivas para ambientes educacionais inclusivos. A compreensão plena do ensino inclusivo demanda uma abordagem comprometida, valorizando a diversidade e garantindo o acesso irrestrito à educação. Somente através de uma educação inclusiva poderemos construir uma sociedade justa e digna, valorizando a singularidade de cada indivíduo.

2. Fundamentos Teóricos do Ensino Inclusivo

Os fundamentos teóricos do ensino inclusivo garantem acesso igualitário à educação de qualidade e promovem a participação ativa de todos os alunos, eliminando barreiras e valorizando a diversidade. O ensino inclusivo envolve adaptação de estratégias, formação de professores capacitados e parcerias com a família e comunidade. É uma prática constante que busca equidade e desenvolvimento pleno dos alunos, além de promover habilidades socioemocionais e construir uma sociedade mais justa. A colaboração entre educadores, famílias e profissionais é essencial para o sucesso da inclusão educacional. A educação inclusiva traz benefícios acadêmicos, sociais e emocionais para todos os estudantes, por isso é necessário investir em formação de professores e ambientes inclusivos.

As definições e conceitos-chave do ensino inclusivo abrangem a compreensão dos termos e ideias que fundamentam essa abordagem educacional. Essenciais são a valorização e o respeito pela diversidade, a adaptação curricular para atender às necessidades dos alunos, a acessibilidade em todas as suas formas e a garantia da equidade de oportunidades. A formação docente é crucial para a implementação consistente dessas práticas em sala de aula, criando um ambiente acolhedor que valoriza a singularidade dos estudantes.

A educação inclusiva visa formar cidadãos conscientes, empáticos e preparados para os desafios da sociedade diversa. A implementação requer estratégias e metodologias que envolvam e apoiem todos os alunos, além de uma consciência crítica sobre estereótipos e discriminações. A colaboração entre educadores, alunos e famílias é fundamental, assim como um ambiente escolar que valorize a di-

versidade e combata o bullying e o preconceito. O desenvolvimento profissional contínuo dos educadores também é essencial, assim como o investimento em capacitação e atualização. A educação inclusiva contribui para o desenvolvimento de uma sociedade justa e sustentável, permitindo que os alunos alcancem seu pleno potencial acadêmico e se preparem para uma vida autônoma e plena. A inclusão é uma estratégia fundamental para construir um futuro melhor para todos.

Os princípios do ensino inclusivo garantem educação de qualidade, alinhada às necessidades individuais dos alunos. Valoriza-se a diversidade e a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. A colaboração entre professores é fundamental para o sucesso escolar de todos. Ambientes inclusivos devem estar adaptados às necessidades dos alunos com deficiência. O objetivo é uma sociedade verdadeiramente inclusiva e justa.

A legislação e as políticas públicas relacionadas ao ensino inclusivo abrangem as diretrizes e normativas para a garantia do acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades específicas. Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Plano Nacional de Educação é crucial para a promoção da equidade educacional, com medidas como a ampliação do acesso e formação de professores. O fortalecimento dessas leis e políticas busca a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. A educação inclusiva promove a diversidade e a valorização das diferenças, contribuindo para um mundo melhor.

3. Contribuições de Ferreira (2000) para o Ensino Inclusivo

Ferreira (2000) contribui para o ensino inclusivo com foco na diversidade e práticas pedagógicas inclusivas. Destaca-se a importância de criar um ambiente acolhedor e promover a participação de todos os alunos. Adaptações curriculares e metodologias diferenciadas garantem igualdade de oportunidades. Recursos tecnológicos, formação de professores e valorização da diversidade são essenciais. É necessário considerar as diferenças individuais e contextos

sociais e culturais dos alunos. Estratégias de avaliação devem se ajustar às necessidades de aprendizagem. O objetivo é garantir o pleno desenvolvimento de cada aluno.

Entre as principais ideias de Ferreira (2000) para o ensino inclusivo está a valorização da diversidade e a promoção da equidade e justiça educacional. O autor destaca a necessidade de um ambiente escolar acolhedor, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados. Para alcançar essa inclusão efetiva, Ferreira defende práticas pedagógicas inclusivas que considerem as diferentes habilidades e necessidades dos alunos. Ele ressalta a importância de formações continuadas para os professores, parcerias entre escolas e famílias, e uma gestão democrática nas instituições de ensino. Ferreira enfatiza que a educação inclusiva busca promover a igualdade de oportunidades e valorizar a diversidade em todos os aspectos da vida escolar. A inclusão não se trata apenas de garantir a participação de todas as pessoas, mas de criar um ambiente acolhedor e respeitoso, que valorize a contribuição de cada indivíduo.

Ferreira (2000) destacou a importância de uma abordagem inclusiva na prática educativa, enfatizando a necessidade de acolher e atender às necessidades específicas de cada aluno. Suas contribuições revolucionaram o meio educacional, promovendo a valorização da diversidade nas salas de aula. Seu trabalho serve como um guia para educadores que desejam construir um ensino inclusivo e igualitário.

4. Contribuições de Jesus (2000) para o Ensino Inclusivo

As contribuições significativas de Jesus (2000) para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino inclusivo são amplamente reconhecidas. De acordo com suas ideias inovadoras, é fundamental considerar as diferenças individuais dos alunos, garantindo assim uma abordagem pedagógica que promova a valorização e o respeito pela diversidade. Jesus (2000) destaca que é necessário adaptar os métodos de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada estudante, a fim de garantir igualdade de oportunidades e facilitar sua plena participação na aprendizagem.

O ensino inclusivo de Jesus (2000) valoriza as diferenças e a individualidade dos estudantes. Propõe estratégias pedagógicas que

considerem as habilidades, experiências e características únicas de cada aluno, promovendo inclusão e participação ativa. Destaca a importância de uma educação que respeite a diversidade e promova a igualdade de oportunidades. Requer o comprometimento de toda a comunidade escolar em criar um ambiente de respeito e empatia. Estratégias incluem a adaptação dos materiais didáticos, o uso da tecnologia como aliada e a personalização das atividades de aprendizagem. A inclusão vai além da sala de aula, envolvendo a acessibilidade em todos os espaços e atividades. A escola deve oferecer suporte emocional e social aos alunos. A educação inclusiva é um processo contínuo que demanda esforço e sensibilidade de todos os envolvidos, visando o desenvolvimento máximo de cada aluno e a justiça social.

As contribuições de Jesus (2000) para a prática educativa são de extrema relevância, fornecendo subsídios teóricos e práticos importantes para um ensino inclusivo e de qualidade. Suas ideias inovadoras estimulam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e inspiram parcerias sólidas entre todos os envolvidos no processo educativo. A influência de Jesus na educação ultrapassa os muros da escola, estendendo-se para a comunidade e a família. Através de parcerias sólidas e constantes, a educação se torna um trabalho em conjunto, onde todos os envolvidos têm voz ativa e participam ativamente do processo educativo. Os pais são encorajados a participar da educação de seus filhos, colaborando com os professores, oferecendo suporte e fortalecendo os laços entre família e escola. A perspectiva de Jesus também lança luz sobre a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e do cultivo de valores humanos. Essas competências socioemocionais são fundamentais para que os estudantes se tornem cidadãos ativos, responsáveis e engajados, capazes de lidar com os desafios e demandas do século XXI. Dessa forma, as contribuições de Jesus são fundamentais para preparar os alunos para os desafios do século XXI. Sua visão educacional abrangente e inclusiva cria as bases para uma sociedade mais justa, igualitária e harmoniosa. As contribuições de Jesus nos incentivam a repensar e reinventar constantemente nossas práticas educativas.

5. Contribuições de Stainback e Stainback (1999) para o Ensino Inclusivo

As contribuições relevantes de Stainback e Stainback para o ensino inclusivo são essenciais. Eles destacam a importância de acolher todos os alunos, respeitando suas necessidades individuais. A defesa de adaptações pedagógicas e ambientais também é crucial. O currículo inclusivo é visto como uma poderosa ferramenta. A colaboração entre professores, alunos e famílias é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. As contribuições visam garantir a igualdade de oportunidades e promover uma sociedade inclusiva. A inclusão de todos os alunos é um objetivo prioritário. É necessário divulgar e aplicar as contribuições de Stainback e Stainback para uma educação de qualidade e equitativa.

Stainback e Stainback (1999) destacam a importância de reconhecer e valorizar diversas habilidades, experiências e culturas nos alunos. O ensino inclusivo e empático, a adaptação curricular e um ambiente escolar acolhedor são cruciais para uma inclusão eficaz. Os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem robusto onde cada aluno prospera, valorizando a diversidade, proporcionando educação personalizada e abraçando a inclusão. Os esforços colaborativos entre educadores, alunos e famílias são essenciais para a inclusão em todas as escolas. Juntos, podemos construir um futuro mais igualitário com educação de qualidade para todos. A inclusão está enraizada na aceitação, no respeito e na apreciação de cada indivíduo, e é responsabilidade de todos criar um mundo mais inclusivo.

As contribuições de Stainback e Stainback são relevantes para o ensino inclusivo, fornecendo orientações fundamentadas em pesquisa acadêmica para promover a inclusão dos alunos. Suas ideias destacam a importância da diversidade, colaboração entre os atores educacionais e adaptação do currículo e práticas pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes. Suas contribuições são fundamentais para construir um ambiente educacional inclusivo que desenvolva todos os estudantes, independentemente de suas características.

6. A inclusão nos diferentes meios de ensino

No contexto do ensino infantil, a inclusão é de suma importância para desenvolver uma cultura de valorização da diversidade desde a infância. A presença de crianças com diferentes características e necessidades contribui para o aprendizado da empatia, da compreensão e do respeito mútuo. Além disso, a inclusão desde a infância promove um ambiente mais acolhedor e equitativo, favorecendo o desenvolvimento integral de todas as crianças.

A importância da inclusão desde a infância reside no fato de que, nessa fase, as bases para a formação de valores, atitudes e comportamentos são estabelecidas. Ao proporcionar um ambiente que acolhe e valoriza a diversidade, as crianças têm a oportunidade de aprender a conviver de forma harmoniosa com as diferenças, preparando-se para uma sociedade mais inclusiva no futuro. Dessa forma, a inclusão desde a infância contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para promover a inclusão no ensino infantil, é fundamental adotar estratégias pedagógicas eficazes que atendam às necessidades específicas de cada criança. Isso inclui a implementação de metodologias diferenciadas, o uso de recursos e materiais adaptados, além de promover a formação continuada dos professores. A colaboração entre professores, familiares e demais profissionais da educação também desempenha um papel crucial para o sucesso das estratégias de inclusão no ambiente escolar.

No contexto do ensino fundamental, a inclusão é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso envolve a criação de ambientes inclusivos, adaptações curriculares e o uso de recursos de acessibilidade para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Além disso, é importante promover a formação de professores para que possam atuar de maneira eficaz dentro desse contexto, garantindo que todos os alunos se sintam acolhidos e capazes de alcançar seu potencial máximo.

As adaptações curriculares no ensino fundamental são essenciais para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Isso pode incluir a modificação de conteúdos, metodologias

de ensino e avaliações, de modo a garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo ao currículo. As adaptações curriculares devem ser planejadas de forma colaborativa, envolvendo professores, pais e profissionais da área da educação especial, a fim de garantir que sejam eficazes e significativas para o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência.

No contexto da inclusão no ensino fundamental, os recursos de acessibilidade desempenham um papel crucial para garantir a plena participação dos alunos com deficiência. Isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, materiais didáticos acessíveis, adaptações arquitetônicas e suporte individualizado. É fundamental que as escolas estejam equipadas com os recursos necessários e que os professores sejam capacitados para utilizar esses recursos de maneira eficaz, garantindo assim um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível para todos os alunos.

No contexto do ensino médio, a inclusão enfrenta desafios específicos, como a diversidade de interesses e habilidades dos alunos, o grande número de estudantes por turma e a pressão por resultados em exames nacionais. No entanto, também oferece oportunidades de promover a valorização da diversidade, a formação de cidadãos mais conscientes e a construção de uma sociedade mais inclusiva. É um momento crucial para preparar os alunos para a vida adulta e o mercado de trabalho, exercendo a inclusão de forma eficaz e abrangente.

Os desafios da inclusão no ensino médio incluem a necessidade de adaptar os currículos para atender as necessidades de todos os alunos, a capacitação dos professores para lidar com a diversidade e a preocupação em garantir o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Por outro lado, as oportunidades residem na possibilidade de promover a equidade no acesso ao conhecimento, fortalecer a autoestima dos alunos, desenvolver habilidades de convivência e estimular a empatia entre os jovens. É um momento de transformação e de importantes aprendizados para todos os envolvidos no processo educacional.

A preparação dos professores para lidar com a inclusão no ensino médio requer uma formação que aborde temas como diversidade, adaptações curriculares, métodos de avaliação inclusiva e estra-

tégias de ensino que atendam a todos os alunos. Além disso, é fundamental que haja espaços para discussões e trocas de experiências entre os docentes, de modo a construir um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. A formação contínua e o apoio pedagógico especializado são essenciais para que os professores se sintam preparados e seguros para promover uma educação inclusiva e de qualidade no ensino médio.

A inclusão no ensino superior tem sido uma pauta importante nas universidades brasileiras, que têm buscado implementar políticas inclusivas para garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência. Além de oferecer suporte pedagógico e apoio psicossocial, as universidades têm investido em estrutura física acessível, como rampas, banheiros adaptados e elevadores, para proporcionar um ambiente acadêmico inclusivo. A inclusão no ensino superior também abrange a oferta de recursos de acessibilidade, como intérpretes de Libras, tecnologias assistivas e material didático acessível, visando proporcionar uma experiência de aprendizagem inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

As políticas de inclusão nas universidades têm se mostrado essenciais para promover a igualdade de oportunidades no ambiente acadêmico. Isso envolve a implementação de ações afirmativas, como cotas para estudantes com deficiência, a fim de garantir seu ingresso e permanência no ensino superior. Além disso, as universidades também têm promovido a formação continuada de docentes e funcionários, visando sensibilizá-los para as questões da inclusão e capacitá-los para atuar de maneira efetiva no acolhimento e suporte aos estudantes com deficiência. Essas políticas são fundamentais para garantir um ambiente universitário mais inclusivo e acessível para todos.

As experiências de estudantes com deficiência no ensino superior têm sido variadas, mas é notável o impacto positivo das políticas de inclusão e das ações afirmativas implementadas pelas universidades. Muitos estudantes têm relatado a importância de se sentirem acolhidos e apoiados pela instituição de ensino, seja por meio de adaptações razoáveis, auxílio de profissionais especializados ou pelo contato com outros colegas. No entanto, também é evidente que ainda há desafios a serem superados, como a falta de sensibilização

e preparo de alguns docentes, bem como a necessidade de ampliar o acesso a recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas. A escuta ativa e a valorização das experiências dos estudantes com deficiência são fundamentais para a construção de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo.

7. Conclusão

Os alunos são a base do sistema educacional, e a promoção da inclusão é fundamental para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, é indispensável que os professores recebam formação e capacitação adequadas para lidar com a diversidade, considerando as diferentes habilidades, talentos e características de cada estudante. Eles devem estar preparados para adaptar suas práticas de ensino, utilizando métodos e estratégias diferenciadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

A inclusão no Brasil enfrenta desafios significativos, como a falta de estrutura adequada nas escolas, a resistência de alguns setores da sociedade e a escassez de recursos financeiros. Além disso, a falta de conscientização sobre a importância da inclusão para o desenvolvimento social e educacional do país é um obstáculo a ser superado. No entanto, existem perspectivas promissoras, como a crescente mobilização de movimentos sociais e a evolução da legislação para garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Ao final deste trabalho, é possível concluir que a inclusão no ensino-aprendizagem é um tema de extrema importância e que demanda atenção contínua. A discussão sobre estratégias pedagógicas eficazes, adaptações curriculares, recursos de acessibilidade, preparação de professores e políticas de inclusão nas universidades evidencia a complexidade e amplitude do assunto. É fundamental que haja um compromisso coletivo das instituições de ensino, dos educadores e da sociedade como um todo para garantir a efetiva inclusão de todos os alunos. A reflexão sobre os desafios e perspectivas da inclusão no Brasil também reforça a necessidade de superar barreiras culturais e sociais, bem como investir em capacitação contínua.

Referências

ARAÚJO, F. R. D. *A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação 9.10, 2023, p. 3241-3252. Disponível em <periodicorease.pro.br>.

MELO, N. J. G. de; SOUZA, Vania Gomes de. *Um estudo acerca do sistema nacional de educação, articulado ao plano nacional de educação*. Revista OWL (OWL Journal) - revista interdisciplinar de ensino e educação 1.2, 2023, p. 262-274. Disponível em: <revistaowl.com.br>

SILVA, C. A. da. *Tecnologias assistivas para alunos com necessidades especiais*. Revista Internacional de Estudos Científicos 2.2, 2024, p. 1-12. Disponível em: <educacaotransversal.com.br>

ARAGÃO, A. C. L. *Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva*. Revena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, 2023, p. 218-232. Disponível em: <emnuvens.com.br>

ROZENDO, J. F., et al. *Intervenção pedagógica em libras: estratégias para o sucesso na sala de aula*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 2023, p. 910-917. Disponível em: <periodicorease.pro.br>

LUNETTA, A. de, et al. *Formação continuada de professores alfabetizadores no cenário educacional brasileiro*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 2023, p. 3888-3896. Disponível em: <periodicorease.pro.br>

VALENÇA, A. L. S., et al. *A integração de tecnologias assistivas na gestão escolar para o apoio no processo de inclusão escolar*. Revista CPAQV-Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, 2024. Disponível em: <cpaqv.org>

MOREIRA, B. A. C. *Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular*. 2023. Disponível em: <pucgoias.edu.br>

CAPÍTULO 12

O RECURSO EDUCACIONAL ABERTO COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

*THE OPEN EDUCATIONAL RESOURCE AS A PROPOSAL FOR
INCLUSIVE EDUCATION AND PEDAGOGICAL ACCESSIBILITY*

Josely Carneiro Matos de Lima

Licenciatura em Filosofia, Mestre em Educação,
Especialista em Docência do Ensino Superior,
Docente da rede pública estadual de Goiás
Valparaíso - GO
joselydelima@gmail.com

Jonas Henrique Almeida da Silva

Licenciatura Plena em Educação Física, Especialista em Educação
Física Escolar, Cursando Especialização em Direitos Humanos,
Saúde, Acessibilidade e Inclusão, Mestre em Educação, Docente
da rede pública estadual e do município do Rio de Janeiro, membro
do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física – GPDEF/
UFRRJ, do Observatório sobre Inclusão em Educação e Direitos
Humanos – UFF e do Grupo de Estudos EscolaR – FEF/UNICAMP
Mesquita - RJ
<https://orcid.org/0000-0002-0102-2071>
professorjonashenrique@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de atendimento que visa promover a participação plena de alunos com deficiência em ambientes educacionais por meio da utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA). Com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que indicam que mais de 6% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, a pesquisa busca demonstrar que investir em tecnologias e recursos acessíveis pode proporcionar autonomia e qualidade de vida a esses indivíduos (IBGE, 2021). Para isso, foi elabora-

do um Plano de Ação que orienta a implementação dos REA, garantindo acesso e continuidade na busca pelo conhecimento. Os objetivos principais incluem: promover a acessibilidade digital de maneira efetiva, possibilitar o engajamento dos alunos na construção de conhecimento e explorar as aplicações da Tecnologia Assistiva no cotidiano escolar. A proposta se fundamenta na necessidade de elaborar ações motivadoras que combatam a evasão escolar e atendam às demandas de inclusão, buscando garantir que todos os alunos participem ativamente do processo educativo (Mantoan, 2003). Ao final, espera-se que esta pesquisa contribua para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acessível, promovendo não apenas a igualdade de oportunidades, mas também a valorização da diversidade nas salas de aula.

Palavras-chave: Recurso Educacional Aberto; Escola Digital; Educação Inclusiva; Tecnologias Assistivas; Acessibilidade Pedagógica.

ABSTRACT

This article presents a service proposal that aims to promote the full participation of students with disabilities in educational environments through the use of Open Educational Resources (REA). Based on data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), which indicate that more than 6% of the Brazilian population has some type of disability, the research seeks to demonstrate that investing in accessible technologies and resources can provide autonomy and quality of life to these individuals (IBGE, 2021). To this end, an Action Plan was drawn up that guides the implementation of OER, ensuring access and continuity in the search for knowledge. The main objectives include: promoting digital accessibility effectively, enabling student engagement in the construction of knowledge and exploring the applications of Assistive Technology in everyday school life. The proposal is based on the need to develop motivating actions that combat school dropout and meet the demands of inclusion, seeking to ensure that all students actively participate in the educational process (Mantoan, 2003). In the end, it is hoped that this research will contribute to the construction of a more inclusive and accessible school environment, promoting not only equal opportunities, but also the appreciation of diversity in classrooms.

Keywords: Open Educational Resource; Digital School; Inclusive Education; Assistive Technologies; Pedagogical Accessibility.

1. Introdução

A cibercultura, conforme descrita por Lévy (2009), representa um novo fenômeno na cultura contemporânea, onde a posse de artefatos digitais conectados à rede permite que qualquer indivíduo emita e receba informações em tempo real, utilizando diferentes formatos, como texto, imagem e som. Esse ambiente informacional virtual permeia a comunicação e possibilita diversas interações sociais, como a troca de informações e a colaboração em projetos. A crescente digitalização das interações sociais e educacionais traz à tona a necessidade de repensar a forma como o conhecimento é compartilhado e acessado (Kenski, 2012).

Os Recursos Educacionais Abertos (REA), que emergiram com a popularização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a partir do ano 2000, desempenham um papel fundamental na educação do século XXI. Eles incluem cursos completos, partes de cursos, guias, vídeos e outros materiais que podem ser utilizados, adaptados e compartilhados livremente. O movimento dos REA busca não apenas facilitar o aprendizado online, mas também democratizar o acesso ao conhecimento em diversas mídias, tanto digitais quanto impressas (Hodgkinson, 2017). Como mencionado por Hodgkinson:

Os Recursos Educacionais Abertos não apenas promovem a acessibilidade ao conhecimento, mas também fomentam a inovação pedagógica, permitindo que educadores experimentem novas metodologias e abordagens no ensino (Hodgkinson, 2017, p. 56).

Além disso, o uso de REA promove a flexibilidade no ensino, permitindo que os educadores ajustem seus métodos de ensino e recursos às necessidades de cada aluno. Em um cenário onde a inclusão se torna uma prioridade, os REA podem ser uma ferramenta poderosa para criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e acessível (Kearney & Maher, 2018).

Neste contexto, a Escola Digital foi escolhida como um REA a ser analisado. Essa plataforma, disponível em escoladigital.org.br, oferece mais de trinta e oito mil recursos digitais voltados para a aprendizagem, com o objetivo de promover a interatividade e apoiar

as práticas pedagógicas de maneira alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta deste trabalho é explorar como a utilização de REA pode contribuir para a educação inclusiva e a acessibilidade pedagógica, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham oportunidades equitativas de aprendizado. Além disso, a pesquisa busca identificar as melhores práticas para integrar essas ferramentas na sala de aula, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e acolhedor, que valorize a diversidade e a colaboração entre os estudantes.

2. Revisão de Literatura

A inclusão educacional é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, que garantem a educação de qualidade a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019 indicam que aproximadamente 173 milhões de pessoas no Brasil possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2021). Esse cenário exige a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam o acesso e a permanência desses alunos na educação regular (Mantoan, 2003).

O conceito de educação inclusiva é reforçado por compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Carta de Luxemburgo (1996), que promovem a “educação para todos”. Esses documentos destacam a importância de um sistema educacional que respeite e valorize a diversidade, criando condições para que cada aluno participe ativamente do processo de aprendizagem. Segundo a Declaração de Salamanca: “As escolas devem ser preparadas para acolher a todos, independentemente de suas diferenças, e promover a participação e o aprendizado de todos os alunos, garantindo o respeito às diversidades culturais e sociais” (UNESCO, 1994).

Mantoan (2003) defende que a educação inclusiva deve atender às dificuldades de aprendizagem de todos os alunos, assegurando que aqueles com deficiência tenham os mesmos direitos que seus colegas em escolas regulares. Freire (1996) complementa essa visão ao afirmar:

A educação é um ato de amor, uma prática de liberdade. Liberdade que envolve o educador e o educando em

um diálogo constante, onde ambos aprendem e ensinam, onde ambos se tornam conscientes da sua realidade e do seu potencial transformador (Freire, 1996, p. 70).

A literatura sobre inclusão educacional é ampla e diversificada. A Teoria da Aprendizagem Social, proposta por Albert Bandura, enfatiza que a aprendizagem ocorre através da observação e da imitação, o que é particularmente relevante em contextos inclusivos, onde alunos com e sem deficiência podem aprender uns com os outros em um ambiente colaborativo (Bandura, 1977). Como Bandura destaca: “O aprendizado é um fenômeno social; a observação do comportamento dos outros é uma fonte primária de aprendizagem e a modelagem é uma das maneiras mais eficazes de influenciar o comportamento” (Bandura, 1977, p. 48).

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, complementa essa discussão ao sugerir que cada indivíduo possui diferentes formas de inteligência, reforçando a necessidade de um currículo diversificado que atenda a essas variabilidades (Gardner, 1983).

Nesse contexto, a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA) e Tecnologias Assistivas (TA) se torna essencial. Os REA promovem a democratização do acesso ao conhecimento, permitindo que professores e alunos adaptem e compartilhem materiais educacionais de forma livre e acessível (Miller, 2012). A Tecnologia Assistiva, por sua vez, oferece suporte para que alunos com deficiência participem efetivamente das atividades escolares, garantindo que suas necessidades específicas sejam atendidas. Sassaki (2009) identifica diferentes categorias de acessibilidade, como a arquitetônica, atitudinal e digital, que devem ser consideradas na elaboração de ambientes educacionais inclusivos.

Além disso, a integração de REA e TA na prática pedagógica pode resultar em um aprendizado mais significativo, pois possibilita que os alunos interajam com o conteúdo de maneira mais flexível e personalizada. O uso de diferentes mídias e formatos de ensino permite que os educadores atendam a múltiplos estilos de aprendizagem, respeitando a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem dos alunos (Santos & Nascimento, 2016).

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com foco na análise da implementação dos Recursos Educacionais Abertos (REA) na promoção da educação inclusiva e da acessibilidade pedagógica. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Goiás, onde foram aplicados entrevistas e questionários com professores, alunos e gestores.

O design da pesquisa incluiu as seguintes etapas:

Levantamento de Dados: Inicialmente, foi feito um mapeamento das necessidades dos alunos com deficiência na escola, através de entrevistas com professores e gestores, que ajudaram a identificar as principais barreiras enfrentadas no ambiente educacional. Essa fase envolveu a coleta de dados sobre a infraestrutura da escola, os recursos disponíveis e as percepções dos educadores sobre a inclusão. O questionário aplicado a 20 professores foi estruturado para captar informações sobre suas experiências e desafios em sala de aula.

Análise de Recursos: A seguir, foram avaliados os recursos disponíveis na plataforma Escola Digital, com foco em como esses materiais poderiam ser adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos. O critério de seleção incluiu a diversidade de formatos e a possibilidade de personalização do conteúdo. Foi realizada uma triagem de 50 recursos didáticos, considerando aspectos como clareza, acessibilidade e alinhamento com a BNCC.

Elaboração de Planos de Ação: Com base nas informações coletadas, foram elaborados planos de ação para a implementação dos REA nas aulas, incluindo estratégias de uso das Tecnologias Assistivas. Esses planos foram discutidos em grupos focais com professores, visando garantir que as soluções propostas fossem viáveis e eficazes. A participação dos professores neste processo colaborativo foi fundamental para a aceitação das mudanças propostas. Freire (1996) afirma que:

A prática educativa é uma prática de liberdade e deve ser fundamentada na colaboração, na troca de saberes e na construção conjunta do conhecimento. Essa interação é essencial para que a aprendizagem ocorra de forma significativa (Freire, 1996, p. 87).

Avaliação e Feedback: Após a implementação, foram realizados encontros de feedback com os participantes para discutir os resultados e o impacto das ações na inclusão dos alunos com deficiência. Essa etapa foi fundamental para identificar ajustes necessários e promover a reflexão sobre a prática pedagógica. Durante esses encontros, os professores compartilharam suas experiências, desafios e as percepções dos alunos em relação aos recursos utilizados. Um dos professores destacou a importância dessa etapa ao afirmar: “O feedback é essencial, não apenas para melhorarmos nossas práticas, mas para entendermos como os alunos estão se sentindo em relação ao que estamos oferecendo. Aprender com a experiência é o que nos faz evoluir” (Professor A, 2024).

Cronograma: A pesquisa foi realizada ao longo de um semestre letivo, com as seguintes etapas:

Mês 1: Levantamento de dados e aplicação de questionários.

Mês 2: Análise de recursos disponíveis na Escola Digital.

Mês 3: Elaboração de planos de ação em conjunto com os professores.

Mês 4: Implementação das estratégias em sala de aula.

Mês 5: Avaliação e coleta de feedback dos professores e alunos.

Mês 6: Análise dos resultados e elaboração do relatório final.

Essa abordagem metodológica abrangente não apenas permite a coleta de dados, mas também promove a reflexão sobre a prática pedagógica, facilitando a melhoria contínua do processo educativo. Além disso, a pesquisa se compromete a documentar as experiências vividas, servindo como um guia para futuras implementações de REA em outras instituições de ensino. O uso de uma abordagem reflexiva é crucial, pois, conforme Carr e Kemmis (1986): “A pesquisa-ação deve ser vista como um processo contínuo, em que a reflexão sobre a prática se torna parte integrante do trabalho educativo, permitindo que professores e alunos aprendam juntos” (Carr & Kemmis, 1986, p. 162).

A análise dos dados revelou que a implementação dos Recursos Educacionais Abertos (REA) e das Tecnologias Assistivas (TA) teve um impacto positivo na inclusão dos alunos com deficiência. Os professores relataram maior engajamento dos alunos durante as au-

las, especialmente quando utilizaram materiais diversificados da plataforma Escola Digital.

Os resultados das entrevistas e questionários indicaram que 80% dos professores notaram um aumento no interesse e na participação dos alunos nas atividades propostas. Além disso, 75% dos alunos afirmaram que a utilização de REA tornou as aulas mais interessantes e acessíveis. Os recursos digitais, como vídeos, infográficos e jogos interativos, foram eficazes para estimular a participação ativa dos alunos. Um exemplo notável foi a utilização de um mapa mental digital, que permitiu aos alunos criar suas próprias representações gráficas do conteúdo estudado, favorecendo a expressão de diferentes formas de aprendizagem. Como um aluno destacou: “Eu gosto de fazer mapas mentais porque me ajuda a ver tudo de uma vez e me faz entender melhor o que estou aprendendo. É mais fácil quando posso usar imagens e cores” (Aluno B, 2024).

Essa abordagem não apenas facilitou a compreensão dos conceitos, mas também promoveu a colaboração entre os alunos. A participação de alunos com deficiência em atividades de grupo aumentou, com relatos de um clima de camaradagem e apoio mútuo. Um professor mencionou: “Os alunos estão mais dispostos a ajudar uns aos outros. Isso não só beneficia os alunos com deficiência, mas enriquece a experiência de aprendizado de todos” (Professor C, 2024).

Além disso, foram observadas melhorias nas habilidades sociais e na autoestima dos alunos com deficiência, resultantes da maior interação com seus colegas durante as atividades propostas. A utilização de REA também contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo, onde as diferenças foram valorizadas e respeitadas. Como afirmam Santos e Nascimento (2016): “Um ambiente educacional inclusivo promove não apenas a aceitação da diversidade, mas também a celebração das diferenças” (Santos & Nascimento, 2016, p. 45).

No entanto, também foram identificadas barreiras que dificultaram a implementação plena da inclusão. Alguns professores relataram a falta de formação específica para o uso das Tecnologias Assistivas e dos REA, o que limita sua capacidade de adaptar as aulas às necessidades dos alunos. Além disso, a resistência de alguns gesto-

res em fornecer os recursos necessários para a acessibilidade arquitetônica foi um desafio recorrente. A falta de infraestrutura adequada, como rampas e adaptações nos ambientes, dificultou a plena participação de alguns alunos (Mantoan, 2003).

A partir dos dados coletados, observou-se que a formação continuada dos educadores é um fator crucial para o sucesso da inclusão. Os professores que receberam treinamento específico sobre a utilização de REA e TA demonstraram maior confiança e habilidade em aplicar essas ferramentas no dia a dia escolar. Freire (1996) reforça a importância dessa formação ao dizer: “A formação dos educadores deve ser um ato político e ético, visando não apenas ao desenvolvimento profissional, mas também ao fortalecimento da consciência crítica e da responsabilidade social” (Freire, 1996, p. 85).

Isso destaca a necessidade de políticas de formação que garantam que todos os educadores tenham acesso ao conhecimento necessário para atender à diversidade da sala de aula (Sasaki, 2009). Além disso, a análise dos resultados sugere que a colaboração entre os professores, gestores e a comunidade escolar é vital para a criação de um ambiente inclusivo. A inclusão não deve ser uma responsabilidade exclusiva dos educadores, mas sim um esforço coletivo que envolve a participação ativa de todos os stakeholders (Ferguson, 2008).

4. Considerações Finais

A presente pesquisa evidenciou a importância dos Recursos Educacionais Abertos (REA) e das Tecnologias Assistivas (TA) na promoção da educação inclusiva e na garantia de acessibilidade pedagógica. Ao integrar essas ferramentas no cotidiano escolar, foi possível observar um aumento significativo no engajamento e na participação dos alunos com deficiência, permitindo que se tornassem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Os resultados indicam que, ao utilizar a plataforma Escola Digital, os professores conseguiram diversificar suas práticas pedagógicas, adaptando materiais para atender às necessidades específicas de seus alunos. Além disso, as interações entre alunos, mediadas pelos recursos digitais, promoveram um clima de colaboração e

respeito mútuo, essencial para o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva.

Entretanto, é imprescindível que o sistema educacional brasileiro promova uma formação continuada para os professores, focando no uso de Tecnologias Assistivas e REA, bem como um suporte adequado das instituições de ensino para garantir a acessibilidade arquitetônica e tecnológica. A formação deve ser aliada a um investimento em infraestrutura, assegurando que todos os alunos possam acessar plenamente o ambiente escolar.

A educação inclusiva não é apenas um direito, mas uma necessidade que enriquece o ambiente escolar e promove a diversidade. Portanto, este estudo reforça a importância de se investir em políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem a inclusão de todos os alunos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa abordagem integrada ressalta a necessidade de ações conjuntas entre educadores, gestores e a comunidade escolar para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam ter acesso a uma educação de qualidade. Portanto, a educação inclusiva deve ser vista não apenas como uma meta a ser alcançada, mas como um compromisso contínuo que requer a colaboração e o envolvimento de todos os envolvidos no processo educativo.

A partir deste trabalho, recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas para avaliar a eficácia de diferentes abordagens e ferramentas educacionais no contexto da inclusão, bem como a continuidade na formação de professores e apoio às escolas.

Referências Bibliográficas

BANDURA, A. Teoria do aprendizado social. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977. p. 48.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Dispo-

nível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018). Brasília, 2018.

CARR, W.; KEMMIS, S. Tornando-se crítico: educação, conhecimento e pesquisa-ação. Londres: Routledge, 1986.

FERGUSON, P. M. Perspectivas internacionais sobre inclusão: abordagens teóricas e práticas para a educação inclusiva. *International Journal of Inclusive Education*, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 70.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. São Paulo: Editora Artes Médicas, 1994.

HODGKINSON, A. Recursos educacionais abertos: uma revisão da literatura. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, v. 21, n. 1, p. 45-55, 2017.

IBGE. Estatísticas sociais. PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Publicado em 2021. Acesso em: 11 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia#:~:text=Em%202019%2C%20segundo%20a%20Pesquisa.de%20idosos%20estavam%20nessa%20condi%C3%A7%C3%A3o>.

IBGE. Divulgação dos Resultados Gerais. 2023.

KEARNEY, M.; MAHER, D. O impacto dos recursos educacionais abertos no engajamento dos estudantes. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 19, n. 1, p. 13, 2018.

KENSKI, V. M. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. In: *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8ª ed. Papirus. 2012.

LÉVY, P. A nova relação com o saber. In: *Cibercultura*. Editora 34. 2009.

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

MILLER, K. Recursos educacionais e a divisão digital. *Journal of Technology and Teacher Education*, v. 20, n. 1, p. 23-34, 2012.

SANTOS, S. A.; NASCIMENTO, M. A. Inclusão e Diversidade na Educação. São Paulo: Editora Papirus, 2016.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

CAPÍTULO 13

RACISMO OBSTÉTRICO: UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

OBSTETRIC RACISM: AN INTERSECTIONAL PERSPECTIVE

Rachel Honorato Nascimento

UNIPÊ

João Pessoa - PB

ORCID <https://orcid.org/0009-0001-2448-7285>

rachel_honorato@hotmail.com

Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro

UFSC

Goiânia - Goiás

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7581-105X>

maylla.chaveiro@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda o impacto do racismo institucional e do sexismo na saúde reprodutiva de mulheres negras examinando o racismo obstétrico sob a perspectiva dos direitos humanos e da interseccionalidade com o objetivo de compreender a violência obstétrica que atinge mulheres de forma desproporcional no Brasil tratado aqui como uma questão de direitos humanos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Utilizando os conceitos de interseccionalidade e feminismo negro, o estudo examina como essas mulheres, historicamente marginalizadas, enfrentam desigualdades profundas nas unidades de saúde e têm suas vozes e direitos frequentemente desconsiderados. O artigo também ressalta a necessidade de uma legislação específica sobre violência obstétrica que valorize a interseccionalidade como ferramenta metodológica, especialmente na proteção das mulheres negras, as mais afetadas por essa violência. Além disso, destaca-se a educação antirracista em saúde como uma estratégia

gia eficaz para combater essa forma de violência, promovendo o parto respeitoso no atendimento e o reconhecimento dos direitos reprodutivos dessas mulheres. O artigo também enfatiza a importância de políticas públicas e práticas educacionais inclusivas que promovam a equidade e contribuam para a melhoria da qualidade de vida e cidadania dessas mulheres. Conclui-se que uma abordagem interseccional no campo jurídico e educacional, ancorada nos direitos humanos, pode ser um caminho fundamental para transformar o cenário de violência obstétrica.

Palavras-chave: Violência Obstétrica, Racismo Institucional, Interseccionalidade, Feminismo Negro, Saúde Reprodutiva, Políticas Públicas

ABSTRACT

This article addresses the impact of institutional racism and sexism on the reproductive health of black women, examining obstetric racism from the perspective of human rights and intersectionality with the aim of understanding the obstetric violence that affects women disproportionately in Brazil, treated here as a human rights issue. This is qualitative research of an exploratory nature. Using the concepts of intersectionality and black feminism, the study examines how these historically marginalized women face profound inequalities in healthcare facilities and have their voices and rights often disregarded. The article also highlights the need for specific legislation on obstetric violence that values intersectionality as a methodological tool, especially in the protection of black women, those most affected by this violence. Furthermore, anti-racist health education stands out as an effective strategy to combat this form of violence, promoting respectful birth care and the recognition of these women's reproductive rights. The article also emphasizes the importance of public policies and inclusive educational practices that promote equity and contribute to improving the quality of life and citizenship of these women. It is concluded that an intersectional approach in the legal and educational field, anchored in human rights, can be a fundamental path to transforming the scenario of obstetric violence.

Keywords: Obstetric Violence, Institutional Racism, Intersectionality, Black Feminism, Reproductive Health, Public Policies

1. Introdução

A saúde reprodutiva representa não apenas o bem-estar físico, mas também a dignidade, a autonomia e os direitos humanos das mulheres. Desde seu endosso internacional na Conferência das Nações Unidas sobre População e Desenvolvimento, em 1994, o conceito de saúde reprodutiva tem buscado garantir a liberdade das mulheres sobre seus corpos e escolhas, promovendo uma abordagem abrangente e protetiva. No entanto, o seu pleno exercício ainda enfrenta barreiras significativas, especialmente em contextos de racismo estrutural e conservadorismo social, que perpetuam práticas discriminatórias, como a violência obstétrica. Esse tipo de violência, comum nos serviços de saúde, afeta desproporcionalmente mulheres negras, expondo a necessidade de uma perspectiva interseccional na defesa dos direitos reprodutivos. O conceito de “violência obstétrica” surge, assim, como uma maneira de dar significado ao sofrimento experimentado por muitas mulheres ao longo do ciclo gravídico-puerperal (Abdala, 2021).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde reprodutiva como o direito de ter uma vida sexual segura, com acesso a recursos adequados para decidir se, quando e com que frequência ter filhos. Esta visão, que transcende o atendimento médico, conecta-se às lutas pela igualdade de gênero, dignidade e justiça social. Porém, no Brasil, as disparidades históricas e sociais mantêm uma marginalização persistente da população negra, especialmente de mulheres negras, que frequentemente têm seus direitos reprodutivos violados por práticas autoritárias e desumanizadoras nas unidades de saúde. Segundo Martin (2006), o uso do termo “violência obstétrica” busca revelar como o saber médico, construído historicamente dentro de um contexto hierárquico e muitas vezes patriarcal, se traduz em práticas desatualizadas e autoritárias que impactam a qualidade da saúde das mulheres.

Essa construção do conhecimento médico tende a naturalizar comportamentos abusivos e negligentes, ignorando a autonomia dos pacientes e perpetuando uma dinâmica de poder que desumaniza o atendimento às mulheres. Dessa forma, ao reivindicar esse reconhecimento social, o termo “violência obstétrica” opera como uma

crítica contundente à maneira pela qual a medicina frequentemente silencia e invalida as vivências e os direitos das mulheres. Esse termo ganha ainda mais relevância quando se considera que essas práticas violentas atingem, de modo desproporcional, corpos marcados por marcadores raciais e sociais, evidenciando como o racismo e as desigualdades sociais influenciam o tratamento oferecido, reforçando a importância de uma abordagem que contemple a interseccionalidade na assistência à saúde.

A América Latina constitui o marco inicial do conceito de “violência obstétrica”, sendo a Venezuela pioneira ao tipificar essa categoria em sua legislação por meio de uma lei orgânica promulgada em 2007. Na legislação venezuelana, a violência obstétrica é definida de modo a abranger o tratamento desumanizante, o abuso da medicalização e a patologização dos processos naturais do corpo feminino durante o parto, os quais comprometem a autonomia e cerceiam a liberdade de decisão das mulheres sobre seus corpos e sexualidade. Em sequência, países como Argentina e México também passaram a incluir violência obstétrica como um delito em suas legislações.

É crucial considerar que a violência obstétrica não se manifesta de maneira uniforme, sendo modulada por marcadores raciais e sociais que influenciam diretamente a experiência das mulheres no sistema de saúde, marcado pelo racismo estrutural e institucional. Enquanto para mulheres brancas a violência obstétrica se traduz frequentemente em excesso de intervenções, como cesarianas desnecessárias e despesas à vontade da gestante, para mulheres negras, a realidade pode ser dramaticamente diferente. A pesquisa «Nascer no Brasil: Pesquisa Nacional sobre Parto e Nascimento», conduzida pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) entre 2011 e 2012, revelou que mulheres negras são submetidas a menos intervenções durante o parto do que as brancas. Nesse contexto, considerando o padrão intervencionista que caracteriza a assistência obstétrica no país, essa menor frequência de intervenções pode sugerir negligência e revelar um descaso por parte dos profissionais de saúde.

Os dados revelam que essas mulheres são frequentemente submetidas a condutas mais agressivas e negligentes, reflexo de estereótipos racializados e de uma desvalorização de suas queixas e sofrimentos. Compreender a violência obstétrica, portanto, também

é entender as desigualdades estruturais que perpetuam essas práticas. Isso torna o debate urgente e essencial para a formulação de políticas públicas e práticas de saúde mais justas e humanizadas. As consequências dessa diferenciação tornam-se evidentes através de indicadores que refletem a atenção no pré-natal e no parto, revelando disparidades significativas: mulheres negras, por exemplo, recebem menos anestesia durante a episiotomia e uma razão de mortalidade materna duas vezes e meia superior às mulheres brancas (Leal et al., 2017). No cenário em que uma intervenção obstétrica é muitas vezes considerada sinônimo de qualidade assistencial, a negligência opera como uma marca de posições reprodutivas (Diniz & Mattar, 2012), que desvaloriza a maternidade de mulheres negras. Essa estrutura privilegia a visão da maternidade como símbolo de civilidade e família apenas para mulheres brancas, como destaca Davis (2019).

2. Racismo obstétrico e Interseccionalidade

A noção de racismo obstétrico, formulada pela antropóloga Dána-Ain Davis (2019), visa compreender os processos históricos de subordinação reprodutiva direcionados às mulheres negras. Esse conceito integra as dimensões da violência obstétrica e do racismo médico (Davis, 2020), sendo fundamental para a análise dos desafios específicos que essas mulheres enfrentam em contextos hospitalares, onde muitas vezes são posicionadas em situação de vulnerabilidade em razão de sua condição como pacientes obstétricas (Davis, 2018). O estudo de Rochelle Maurice (2023) explora as táticas que as mulheres negras nos Estados Unidos adotam para atenuar os impactos do racismo obstétrico durante o parto. Estratégias como intensificar a descrição de dor ou adotar comportamentos que transmitem docilidade são utilizadas para tornar a experiência menos ameaçadora aos olhos da equipe de saúde e são frequentemente recomendadas entre familiares e amigas para lidar com o atendimento em maternidades.

No contexto brasileiro, a pesquisadora Eliza Williamson (2021) conecta o racismo obstétrico à saúde materno-infantil, amparada pelos estudos de Davis (2018; 2019). Williamson observa que a abordagem negligente do parto em mulheres negras reflete o legado con-

tínuo do racismo sistêmico e estrutural em países com histórico colonial e escravocrata.

Eurico adota uma abordagem que destaca duas vertentes interconectadas para entender o racismo institucional: a dimensão político-programática e a das relações interpessoais (p. 299). A dimensão político-programática examina as barreiras que impedem a criação e avaliação de políticas públicas eficazes no combate ao racismo, mostrando como o racismo se manifesta nas rotinas administrativas cotidianas. Por outro lado, a dimensão interpessoal diz respeito aos vínculos entre gestores, trabalhadores e usuários, frequentemente permeados por atitudes discriminatórias. Segundo Werneck, o racismo institucional na área da saúde é identificado como uma estrutura ideológica que atribui às pessoas negras uma suposta maior resistência à dor e menor propensão a doenças. Esse viés afeta profundamente a qualidade do atendimento, minimizando queixas e reduzindo o uso de medicamentos e anestésicos para pacientes negros. Esse tipo de tratamento desigual é especialmente evidente durante o pré-natal e o parto, gerando impactos significativos, principalmente para as mulheres negras, que enfrentam maiores vulnerabilidades nesses momentos críticos de assistência.

De acordo com Williamson (2021), uma crítica à assistência obstétrica deve considerar o caráter racializado das intervenções obstétricas. Em muitos hospitais públicos, o parto vaginal é frequentemente acompanhado de procedimentos dolorosos e obsoletos, como a episiotomia de rotina e a manobra de Kristeller, que continuam a ser praticados apesar dos riscos associados. Essa realidade evidencia uma disparidade no atendimento: enquanto mulheres brancas e com maior status socioeconômico são frequentemente submetidas a cesarianas, mulheres negras e de classes populares enfrentam intervenções invasivas de forma recorrente. A crença de que a intervenção é sinônimo de cuidado de qualidade, compartilhada por algumas mulheres dessas classes, perpetua a continuidade dessas práticas.

Moura (1994) argumenta que, no capitalismo, a relação entre racismo e economia não apenas marginaliza, mas também desumaniza a população negra, especialmente as mulheres, que são frequentemente relegadas a posições de extrema vulnerabilidade e

exclusão, silenciando suas demandas e esvaziando suas identidades. Tratadas como “corpos invisibilizados”, essas mulheres tornam-se alvo de múltiplas formas de violência e exclusão de direitos. Suas vozes e necessidades acabam sendo deslegitimadas, sendo vistas como fontes de “problemas” dentro dessa estrutura opressiva. A interseccionalidade e o feminismo negro são conceitos cruciais para compreender as complexas realidades enfrentadas pelas mulheres negras nas unidades de saúde, especialmente em relação à saúde reprodutiva. A interseccionalidade, conforme proposta de Kimberlé Crenshaw, destaca como diferentes identidades — como raça, classe, gênero e outras — se cruzam e interagem, criando experiências únicas de opressão e peculiaridades. Quando aplicado ao contexto da saúde, esse conceito revela que as mulheres negras não apenas lidam com o racismo, mas também enfrentam barreiras adicionais decorrentes de sua posição social e econômica.

A assistente social e pesquisadora brasileira Carla Akotirene, especializada em epistemologia de gênero e relações étnico-raciais, define a interseccionalidade como uma ferramenta tanto teórica quanto metodológica. Essa abordagem permite uma reflexão profunda sobre as interconexões entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado (Akotirene, 2018). A autora enfatiza a relação essencial entre o feminismo negro e o conceito de interseccionalidade. Ela observa que a construção social das diferenças, ao longo da história, tende a consolidar o domínio de certos grupos em detrimento de outros, resultando na subjugação e inferiorização de grupos marginalizados. Essa orientação, baseada em diferenças, perpetua os estigmas sociais e provoca a negação de direitos, o surgimento de preconceitos e a violência direcionada a esses grupos. Dessa forma, ao pensar na formulação de políticas públicas sob uma perspectiva interseccional, é crucial considerar o legado do colonialismo e a hierarquização de corpos racializados, em conjunto com outras formas de discriminação, como gênero e classe, que juntas formam um sistema interconectado de opressão (Akotirene, 2018).

O feminismo negro, por sua vez, busca visibilizar as experiências e lutas das mulheres negras, criticando tanto o racismo presente no feminismo tradicional quanto a misoginia no movimento antirracista. Ele questiona a universalidade das experiências femininas, enfa-

tizando que as mulheres negras muitas vezes são ignoradas nas discussões sobre direitos de saúde e autonomia corporal.

Uma abordagem jurídica que incorpore interseccionalidade e transversalidade é fundamental para a compreensão das diversas formas de opressão que emergem da intersecção de múltiplos marcadores sociais. Embora os legisladores reconheçam singularidades identitárias em grupos hegemônicos, é crucial notar que as comunidades marginalizadas enfrentam estigmas resultantes não apenas de raça, mas também da orientação sexual, classe social e deficiência, entre outros fatores. Assim, a adoção de uma abordagem interseccional torna-se imperativa para identificar e evidenciar as situações de exclusão que se entrelaçam, especialmente no contexto brasileiro.

Nesse cenário, o movimento de mulheres negras desempenha um papel de destaque na luta contra as desigualdades, utilizando uma cidadania insurgente como conceito central. Diante dessas fraturas sociais, essa cidadania se manifesta como uma resposta ativa e mobilizadora, desafiando as estruturas opressoras e lutando pela efetivação de direitos, especialmente em relação à saúde reprodutiva das mulheres negras. Ao adotar o termo “violência obstétrica”, o ativismo feminino busca transformar a percepção social das gestantes, que passam a ser vistas como vítimas, mas sem aceitar o papel de passividade. Esse conceito se torna uma ferramenta para traduzir suas demandas em valores de interesse público (Siegel, 2004), organizando mulheres em torno da luta pela humanização do parto (Barandela, 2023). Enquadrar a violência obstétrica como uma questão de direitos humanos revela como o movimento desafia a tradicional separação entre o público e o privado. Essa persistente dicotomia ainda limita o pleno reconhecimento dos direitos das mulheres.

O ativismo contra a violência obstétrica busca estabelecer uma agenda pública robusta de enfrentamento, que inclui a criação de leis específicas para tipificar essa forma de violência e a promoção de ações para que as puérperas considerem a judicialização quando necessário (França, 2020). Essa mobilização visa não apenas chamar a atenção para o problema, mas também enfrentar a questão da impunidade dos profissionais de saúde, uma vez que a falta de responsabilização alimenta a perpetuação de práticas lesivas aos direitos das mulheres (Ferreira, 2019). Além disso, esse movimento se

configura como um importante espaço de expressão política para as mulheres (Tempesta, 2018).

Ao introduzir o termo “violência obstétrica” o movimento pela humanização desloca para o debate público um sofrimento anteriormente associado ao âmbito privado, reivindicando que essa questão seja reconhecida como um problema político. Enxergar esse tipo de violência como um ato misógino de caráter punitivo destaca o histórico de controle e repressão sobre a sexualidade e autonomia das mulheres, especialmente considerando as complexidades impostas por diversos marcadores sociais.

Com base nos conceitos de biopoder e biopolítica, percebe-se que a aplicação de práticas médicas sem fundamentação científica — que muitas vezes causa dor e constrangimento (Sena, 2016) — está vinculada à sustentação de uma ordem patriarcal estatal. Essa ordem permite que abusos e intervenções indevidas ocorram no atendimento à saúde sexual e reprodutiva em hospitais públicos, enquanto, em hospitais privados, se definem quais corpos serão anestesiados e submetidos a procedimentos invasivos.

Dada a urgência e o impacto global, a saúde reprodutiva se entrelaça com questões de justiça social, refletindo desigualdades de gênero, raça e classe que afetam o acesso aos serviços de saúde. Este artigo utiliza os conceitos de interseccionalidade, direitos humanos e racismo como base institucional para analisar como o racismo e sexismo influenciam nas práticas de violência obstétrica contra mulheres negras no Brasil. O racismo estrutural, aliado ao sexismo, perpetua desigualdades históricas que impactam as qualidades da saúde reprodutiva dessas mulheres, exacerbando a evidência de seus direitos fundamentais.

A abordagem interseccional é essencial para compreender os processos de subjetivação e a formação de identidades. O conceito de interseccionalidade apresenta uma natureza polissêmica (CHAVEIRO, 2023), e sua aplicação permite uma análise mais profunda das complexidades enfrentadas por essas mulheres, revelando como diferentes formas de opressão se entrelaçam e impactam suas vidas de maneira única. Dessa forma, uma abordagem jurídica interseccional não apenas regulatória, mas também busca mitigar as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade brasileira, contribuindo

do para a construção de um sistema de justiça mais justo e inclusivo. Com a emergência da categoria de violência obstétrica reivindicada no debate público, o movimento pela humanização passa a não só a mudança na assistência, mas também o reconhecimento das mulheres grávidas como vítimas de uma violência praticada pelos profissionais de saúde, que ultrapassa os limites do íntimo e do privado (Pulhez, 2013).

O movimento de mulheres negras, portanto, assume um papel de liderança para enfrentar essas desigualdades, adotando uma cidadania insurgente como conceito-chave. Como argumenta Holston (2013), “os grandes avanços da cidadania desde a promulgação da Constituição de 1988 não se dissociam das fraturas sociais que fazem do Brasil um dos campeões da desigualdade e da violência urbana” (p. 6). Diante dessas fraturas, a cidadania insurgente emerge como uma resposta ativa e mobilizadora, desafiando as estruturas opressoras e lutando pela efetivação de direitos, especialmente no que diz respeito à saúde reprodutiva das mulheres negras.

A pesquisa “Nascer no Brasil: Pesquisa Nacional sobre Parto e Nascimento”, realizada pela Fiocruz entre 2011 e 2012, aponta que mulheres negras recebem menos intervenções durante o parto em comparação com mulheres brancas. Em um cenário marcado pelo padrão intervencionista na assistência ao parto, essa diferença pode ser interpretada como uma forma de negligência. O estudo revela, por exemplo, que mulheres pretas têm menor acesso à anestesia local durante uma episiotomia em comparação com mulheres brancas e pardas e, adicionalmente, passam por um número reduzido de consultas pré-natais em relação às mulheres brancas. Esses resultados dialogam com a análise de Hirsch e Mendonça (2020) sobre a percepção do cuidado obstétrico entre a população de baixa renda. As autoras observaram que, muitas vezes, a falta de cuidado pode ser percebida como descaso e insensibilidade, indicando que a experiência do cuidado obstétrico varia significativamente, dependendo não só da classe social, mas, como a pesquisa da Fiocruz indica, também da raça da gestante.

No estudo realizado com doulas em Brasília, Giovana Tempesta (2018) destaca que muitos desses profissionais devem adotar o termo “parto respeitoso” para descrever uma experiência de parto

livre de violência, que respeite plenamente a autonomia da pessoa gestante. Essa mudança de terminologia reflete a percepção de que a humanização do parto, embora importante, foi gradualmente transformada em um nicho de mercado, onde uma experiência garantida se torna acessível apenas para mulheres que podem pagar os altos custos de uma equipe autodenominada “humanizada”. Isso evidencia um paradoxo em que o conceito de “humanização” não apenas perdeu parte de sua essência, mas também se tornou uma marca vendável.

3. Conclusão

Conclui-se que a educação antirracista em saúde é uma estratégia essencial para enfrentar as práticas de violência obstétrica, garantindo um atendimento mais respeitoso que valorize os direitos reprodutivos das mulheres negras e de outros grupos marginalizados. A inclusão de marcadores sociais na formulação de políticas públicas é crucial para abordar as desigualdades que as mulheres negras e outras comunidades marginalizadas enfrentam nos serviços de saúde, além de capacitar profissionais de saúde a considerar e respeitar a diversidade das experiências das gestantes.

As políticas públicas, orientadas por essa abordagem, devem buscar o fortalecimento da cidadania das mulheres, promovendo ações que avancem na eliminação de desigualdades históricas e estruturais no cenário obstétrico. Essas políticas garantem que o atendimento à saúde reprodutiva respeite as diferenças identitárias e culturais dos pacientes, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida e para a criação de um sistema de saúde acessível, sensível e justo. Em última instância, o compromisso com uma educação e uma atuação jurídica interseccional se configura como um caminho decisivo para enfrentar e, eventualmente, superar a violência obstétrica, promovendo uma sociedade que valorize e assegure o bem-estar e os direitos de todas as mulheres.

A criação de uma legislação específica sobre violência obstétrica, que incorpore a interseccionalidade, é vital para a proteção das mulheres negras, que frequentemente enfrentam as consequências negativas dessa forma de violência. O reconhecimento de que

as desigualdades estão interligadas permite uma abordagem crítica de identidades ampla, que considera as múltiplas experiências dos indivíduos. As políticas públicas devem, portanto, ser orientadas por essa perspectiva, refletindo as realidades das populações vulneráveis e promovendo avanços concretos na luta pela igualdade e justiça social.

Uma proposta legislativa eficaz deve ir além da simples tipificação de atos de violência, integrando uma compreensão profunda das intersecções entre raças, gênero e classe social que moldam as experiências das mulheres durante o parto. As mulheres negras, historicamente marginalizadas, não enfrentam apenas a violência obstétrica, mas também lutam contra barreiras como o racismo institucional, o acesso limitado a serviços de saúde de qualidade e o preconceito por parte dos profissionais de saúde. Por isso, uma legislação que aborda essas questões é essencial para garantir que as políticas de saúde sejam sensíveis às necessidades das mulheres, promovendo um atendimento respeitoso que reconheça sua autonomia e direitos reprodutivos. Além disso, mecanismos de responsabilização para os profissionais de saúde devem ser incluídos, garantindo que práticas violentas sejam combatidas e que as mulheres negras possam exercer plenamente seus direitos durante a gestação e o parto.

Por fim, é essencial que a investigação sobre violência obstétrica transite do âmbito privado para as políticas públicas, destacando sua dimensão coletiva e a urgência de legislações protetivas. Isso permitirá que a sociedade veja a violência obstétrica como um problema social, exigindo uma resposta conjunta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Leila. “Sé que me cortaron, pero lo olvidé inmediatamente cuando te vi”. La violencia obstétrica como un nuevo marco para dotar de inteligibilidad las memorias y experiencias de los partos en la argentina reciente. Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana, n. 37. 2021.

AKOTIRENE, Carla, O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018.

BARANDELA, Ana Clara. Producción socio-legal de la violencia obstétrica: apuntes sobre sus condiciones de posibilidad en la argentina del siglo XXI. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía - RUAE*, Volumen VIII, número 1, enero-junio de 2023, issn: 2393-6886.

CHAVEIRO, Maylla Monnik R. de S. Interseccionalidade e sua pluralidade conceitual: Um quadro comparativo entre autores: *Revista Desenvolvimento Social*, [S. l.], v. 2, pág. 58–77, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum: feminism in the law: theory, practice and criticism*, Chicago, v. 1989, p. 139-167.

DAVIS, Dana-Ain. *Injustiça reprodutiva: racismo, gravidez e parto prematuro*. Nova York: New York University Press, 2019.

DAVIS, Dana-Ain. Reproducindo-se enquanto negra: A crise da saúde materna negra, racismo obstétrico e tecnologia de reprodução assistida. *Reproductive BioMedicine and Society* [Online], n. 11, 2020.

DINIZ, Carmen Simone Grilo; MATTAR, Laura Davis. Hierarquias Reprodutivas: maternidade e desigualdades no exercício de direitos humanos pelas mulheres. *Interface - comunicação, saúde e educação*, v.16, n.40, p.107-19, jan./mar. 2012.

Eurico MCA. percepção do assistente social acerca do racismo institucional. *Serv Soc Soc* 2013; 1:290-310.

FRANÇA, Ruhana L. A categoria ‘violência obstétrica’ no debate público brasileiro: uma reflexão interdisciplinar sobre movimentos, embates e articulações. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FERREIRA, M. S. Pisando em óvulos: a violência obstétrica como uma punição sexual às mulheres. 2019. Tese. (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

HOLSTON, James. *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEAL, Maria do Carmo, et al. A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil. Cad. Saúde Pública, 2017.

MAURICE, Rochelle. Choramos para sermos ouvidos: as histórias que devemos contar sobre racismo obstétrico. Sexual and Reproductive Health Matters, v. 31, n. 1. 2023.

MARTIN, Emilly. A Mulher no Corpo. Uma análise cultural da reprodução. Rio de Janeiro: Garamond. 2006.

MOURA C. O racismo como arma ideológica de dominação. Rev Principios 1994; 34:28-38.

SIEGEL, Reva. “The jurisgenerative role of social movements in United States Constitutional Law”. Apresentado em Conferencia SELA, Oaxaca, México, Junio. 2004

SENA, L. M. Ameaçada e sem voz, como num campo de concentração: a medicalização do parto como porta e palco para a violência obstétrica. 2016. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Centro de Ciência da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TEMPESTA, Giovana. Trabalhando pelos bons vínculos: reflexões antropológicas

WILLIAMSON, K. Eliza. A iatrogênese do racismo obstétrico no Brasil: além do corpo, além da clínica. Antropologia & Medicina, 2021

WERNECK J. Racismo institucional e saúde da população negra. Saúde Soc 2016; 25(3):535-549.

CAPÍTULO 14

REDES DE INCLUSÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: AVANÇOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM VERA CRUZ

*INCLUSION NETWORKS AND DIGITAL TECHNOLOGIES: ADVANCES
IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT IN VERA CRUZ*

Silvano Sulzart

Mestre em Educação (UNEB)

Doutorando em Difusão do Conhecimento (UFBA)

Vera Cruz – BA

sulzarty@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo resulta de uma pesquisa de campo realizada no município de Vera Cruz, por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas com pais e professores que atuam com crianças com deficiência e neurodiversidades. A pesquisa investiga como a construção de uma rede de inclusão escolar e as tecnologias digitais, pautadas em um esforço coletivo de todos os profissionais da educação, podem colaborar para um melhor atendimento educacional especializado. Em Vera Cruz-BA, a inclusão vai além das adaptações físicas e curriculares, adotando uma abordagem humana e integradora, onde a escola é percebida como um espaço de acolhimento e valorização das diferenças. A participação ativa de toda a comunidade escolar, desde a equipe pedagógica até os funcionários, mesmo com os desafios, tem sido fundamental para criar um ambiente de respeito, empatia e pertencimento, possibilitando que crianças com deficiência e neurodiversidade possam se desenvolver e aprender com qualidade. A pesquisa analisa a importância da participação de todos os profissionais no cotidiano escolar e reafirma a importância de uma responsabilidade compartilhada para garantir a inclusão e a equidade no processo educacional.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Neurodiversidade, Responsabilidade compartilhada.

ABSTRACT

This article is the result of a field research conducted in the municipality of Vera Cruz, through bibliographic research and interviews with parents and teachers who work with children with disabilities and neurodiversities. The research investigates how the construction of a school inclusion network, based on a collective effort from all professionals involved, occurs in the local context. In Vera Cruz, inclusion goes beyond physical and curricular adaptations, adopting a human and integrative approach, where the school is seen as a space of welcome and appreciation for differences. The active participation of the entire school community, from the pedagogical team to the staff, has been fundamental in creating an environment of respect, empathy, and belonging, enabling children with disabilities and neurodiversity to develop and learn with quality. The research reaffirms the importance of shared responsibility in ensuring inclusion and equity in the educational process.

Keywords: School inclusion, neurodiversity, shared responsibility.

1. Introdução

A construção de uma rede de inclusão no ambiente escolar vai muito além de medidas pontuais, como a oferta de cursos, a formação de professores ou a adaptação física dos espaços. A verdadeira essência da inclusão não se encontra apenas em ajustes técnicos ou estruturais, mas na criação de um ambiente escolar que valorize o compromisso e o acolhimento de toda a comunidade, estendendo-se para além dos muros da sala de aula. A inclusão, nesse sentido, nasce do olhar atento e sensível de cada membro dessa comunidade. Cada pessoa – do porteiro que recebe com um sorriso, ao motorista que zela pelo transporte, aos profissionais de limpeza, da secretaria e da alimentação escolar – desempenha um papel essencial na construção de um ambiente acolhedor e seguro para todos. A inclusão não pode ser reduzida a um conceito técnico ou administrativo; ela se manifesta na prática cotidiana de empatia, respeito e cuidado que permeiam as relações na escola.

No contexto contemporâneo, o conceito de “inclusão” como simples integração ou adaptação já se revela ultrapassado. O foco

não está mais em incluir, mas em respeitar e acolher as diversidades. Crianças e adolescentes com deficiência e neurodiversidades estão nas escolas, ocupando, por direito, os mesmos espaços de aprendizagem: nas salas de aula, nas aulas de educação física, nas atividades de arte e música. A presença desses estudantes não é um favor, mas um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 205, que estabelece que a educação é um direito de todos, e deve ser promovida com a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53, também assegura o direito à educação sem discriminação de qualquer natureza.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 58, reforça a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, garantindo-lhes um atendimento que respeite suas necessidades. A educação escolar é um direito fundamental e a inclusão escolar é, portanto, um dever da sociedade e do sistema educacional. A escola é, antes de tudo, um espaço de convivência, e como tal, deve ser orientada pela compreensão de que todos têm o direito de ser e estar nela de maneira plena.

A verdadeira construção de uma rede inclusiva vai além de uma mera adequação de práticas pedagógicas ou adaptações estruturais. Ela depende da adoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade como um princípio essencial. Em uma perspectiva mais ampla e fundamental para a construção de uma rede de inclusão, cada gesto de respeito e cada ação de cuidado contribuem para a criação de um ambiente onde as diferenças não são apenas toleradas, mas genuinamente respeitadas. Cada ser humano traz consigo particularidades, diferenças e subjetividades que merecem ser reconhecidas e valorizadas, independentemente de sua condição física, cognitiva ou emocional. A inclusão verdadeira, portanto, reside na prática contínua do afeto, da empatia e do respeito, elementos que permitem que cada indivíduo, com suas diferenças, se sinta parte do todo, da comunidade escolar.

A inclusão educacional, assim, não pode ser vista apenas como uma adaptação ou adequação das práticas pedagógicas ao aluno “diferente”, mas como um profundo reconhecimento da plurali-

dade humana. Trata-se de compreender que cada criança possui sua própria maneira de existir, de ser, de viver e de se relacionar com o mundo, e que essa diversidade, longe de ser um obstáculo, é uma riqueza para todos. A inclusão é, antes de tudo, uma filosofia de convivência, onde a diversidade não é apenas tolerada, mas reconhecida como a norma, e o respeito mútuo é a base de todas as relações.

Uma rede de inclusão só se fortalece quando todos, dentro e fora da escola, reconhecem que o processo educativo é coletivo. A escola não educa sozinha; ela se torna inclusiva por meio da interação constante entre professores, alunos, familiares e a comunidade. A colaboração e o entendimento mútuo são fundamentais para que as práticas pedagógicas sejam transformadas e para que as estruturas escolares atendam de maneira efetiva às necessidades de todos os estudantes. A transformação do espaço escolar em um ambiente verdadeiramente inclusivo exige que a comunidade escolar – incluindo professores, gestores, funcionários e alunos – se engajem em um processo de reflexão constante sobre a pluralidade e a aceitação das diferenças.

Portanto, a inclusão educacional vai além da mera presença de estudantes com deficiência ou neurodiversidades nas escolas. Ela implica uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, nas atitudes da comunidade escolar e nas próprias estruturas de ensino. A verdadeira inclusão exige um compromisso ético e político que se reflete na valorização das diferenças como um potencial para o aprendizado coletivo. Como afirma Mantoan (2006), a inclusão “não pode ser vista apenas como a presença de alunos com deficiência, mas como um processo de transformação das práticas pedagógicas, dos valores da comunidade escolar e dos espaços de aprendizagem, de modo a atender a diversidade de todas as crianças” (MANTOAN, 2006, p. 19). A inclusão, portanto, deve ser entendida como um compromisso contínuo, não apenas com a presença, mas com a participação ativa e o desenvolvimento de todos os alunos, sem exceção.

O que é preciso fazer para construir uma rede de inclusão verdadeira? A construção de uma rede de inclusão escolar não é uma tarefa simples, mas é um processo contínuo que envolve a adaptação de práticas pedagógicas, a construção de uma cultura escolar inclusiva e o reconhecimento da importância da colaboração entre to-

dos os envolvidos. Como enfatiza a LDB (Lei nº 9.394/1996), é necessário garantir que o ensino seja oferecido a todos os alunos, independentemente de suas características individuais, e que a educação escolar se torne, de fato, um espaço de aprendizado coletivo, onde todos possam crescer e se desenvolver juntos.

Por sua vez, Duarte e Faria (2018) ressaltam que a inclusão escolar exige a reconfiguração das relações sociais e afetivas no contexto educacional, criando um espaço onde todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, possam conviver, aprender e crescer juntos. “A escola inclusiva é aquela que não somente permite, mas incentiva a convivência e a colaboração entre estudantes com e sem deficiência” (DUARTE; FARIA, 2018, p. 42). Para esses autores, a inclusão vai além do acesso ao currículo; ela envolve também o reconhecimento da singularidade de cada aluno e a adaptação das práticas pedagógicas para que todos possam desenvolver seu potencial máximo.

Em um sentido mais amplo, a inclusão pode ser entendida como um direito humano fundamental. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), todos os indivíduos têm direito a uma educação que promova o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, respeitando suas diversidades e diferenças. No âmbito educacional, isso implica a necessidade de criar um ambiente que favoreça a equidade e a participação ativa de todos os estudantes, garantindo que nenhum seja excluído em razão de suas características individuais, como deficiência ou neurodiversidade (FERRAZ, 2019).

O desafio da inclusão escolar é, portanto, um reflexo do compromisso ético da sociedade com a justiça social e a igualdade de oportunidades. Como apontam Goulart e Franco (2017), “a inclusão não é um favor, mas uma responsabilidade coletiva e uma exigência da democracia” (GOULART; FRANCO, 2017, p. 30). Este princípio, que permeia a legislação brasileira, busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de respeitar suas individualidades e proporcionar-lhes uma aprendizagem significativa.

2. As Deficiências e as Neurodiversidades

As deficiências e as neurodiversidades, mais do que classificações ou diagnósticos, representam uma gama de experiências humanas que merecem ser compreendidas e respeitadas em sua totalidade. Em vez de focar nas limitações impostas por essas condições, é crucial que a sociedade e o sistema educacional voltem seu olhar para as potencialidades, buscando formas de acolher e desenvolver cada aluno conforme suas necessidades e formas de aprendizagem. Como afirmam Mantoan (2006) e Glat (2016), a verdadeira inclusão exige uma mudança de paradigma: não se trata de adaptar a criança à escola, mas de transformar a escola para que ela se torne um espaço de pertencimento para todos.

A inclusão de pessoas com deficiência ou neurodiversidade não deve ser vista como uma obrigação legal ou uma ação pontual, mas como um compromisso ético e social que visa o reconhecimento da dignidade humana em toda a sua diversidade. Como observa Sassaki (2010), a construção de uma sociedade inclusiva passa pela educação, que deve ser o principal agente de transformação das mentalidades e das práticas sociais. Nesse sentido, a escola não pode ser entendida apenas como um local de transmissão de saberes acadêmicos, mas como um espaço de formação de cidadãos que respeitam e valorizam as diferenças.

Ao falarmos de neurodiversidade, é fundamental destacar que condições como o autismo, a dislexia ou o TDAH não são “doenças a serem curadas”, mas formas alternativas de viver e processar o mundo. Como defendem diversos estudiosos da área (MANTOAN, 2006; SASSAKI, 2010), a neurodiversidade deve ser respeitada e tratada como uma variação natural da condição humana, assim como a diversidade étnica, cultural ou de gênero. A educação inclusiva, portanto, não se limita à presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas à criação de um ambiente no qual as diferenças sejam valorizadas e a aprendizagem ocorra de forma coletiva e enriquecedora para todos os envolvidos. Como enfatizam Goulart e Franco (2017), a inclusão escolar reflete uma sociedade democrática, onde todos têm o direito de aprender, crescer e participar ativamente, independentemente de suas condições.

2.1 Deficiências Físicas:

Alunos com deficiências físicas, como paralisia cerebral, distrofia muscular e condições ortopédicas, frequentemente enfrentam limitações na mobilidade, coordenação e autonomia. Para garantir a inclusão, as escolas adaptam o ambiente físico e utilizam jogos digitais que estimulam o desenvolvimento motor e a interação. Essas ferramentas têm se mostrado eficazes para promover a independência dos estudantes e ajudar na coordenação motora, incentivando-os a participar de forma ativa e lúdica.

2.2 Deficiências Sensoriais:

Estudantes com deficiências sensoriais, como limitações auditivas ou visuais, também têm se beneficiado do uso de jogos digitais. Estes jogos oferecem formas interativas de aprendizagem e comunicação, ajudando alunos com deficiência auditiva por meio de atividades visuais e sonoras, e auxiliando alunos com deficiência visual a desenvolver habilidades de orientação e reconhecimento de objetos e ambientes. O uso dessas tecnologias digitais tem garantido um ambiente de aprendizado mais acessível e inclusivo, promovendo a participação de todos.

2.3 Deficiências Intelectuais:

Alunos com deficiências intelectuais podem se beneficiar de jogos digitais que são adaptados ao seu ritmo e estilo de aprendizado. Esses jogos proporcionam feedback imediato, reforçando conceitos e estimulando o aprendizado por meio da interação, o que facilita a compreensão e a fixação do conteúdo. O uso de jogos digitais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido essencial para alinhar o conteúdo às habilidades e necessidades individuais dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e personalizado.

2.4 Deficiências Múltiplas:

No caso de deficiências múltiplas, que combinam diferentes tipos de limitações, o uso de jogos digitais adaptativos tem se mostra-

do fundamental para atender às diversas necessidades desses alunos. Esses jogos permitem uma abordagem integrada, promovendo a autonomia e participação ativa dos estudantes, independentemente das limitações físicas ou cognitivas que possam apresentar. A combinação de tecnologias digitais e suporte especializado tem fortalecido a rede inclusiva, oferecendo mais oportunidades para os alunos interagirem e se desenvolverem de forma significativa.

2.5 Neurodiversidades:

As neurodiversidades abrangem condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Embora não sejam consideradas deficiências, essas condições apresentam especificidades que influenciam diretamente o aprendizado, o comportamento e a interação social dos alunos. Estudantes com TEA, por exemplo, podem enfrentar dificuldades na comunicação e socialização, o que demanda adaptações sensoriais e suporte especializado em habilidades socioemocionais. A dislexia, por sua vez, impacta a leitura e a escrita, exigindo métodos de ensino diferenciados, como a utilização de recursos visuais e tecnológicos para facilitar a leitura e compreensão. Já o TDAH afeta a atenção, o foco e o controle dos impulsos, tornando necessária a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a organização, a concentração e a gestão emocional, como o uso de jogos digitais que incentivem a atenção e o autocontrole.

A inclusão de alunos com deficiência e neurodiversidade vai além do desenvolvimento acadêmico, sendo crucial para o fortalecimento da identidade, autoestima e bem-estar desses estudantes. Ao oferecer um ambiente escolar que valorize a diversidade e adote adaptações pedagógicas adequadas, cria-se um espaço de convivência rica em empatia e respeito. Isso permite que cada criança se sinta valorizada, capaz de enfrentar desafios e pronta para construir relações sociais mais inclusivas e justas. Nesse contexto, a utilização de tecnologias digitais, como jogos e aplicativos educacionais, tem se mostrado uma ferramenta fundamental para apoiar o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, contri-

buindo para uma experiência de aprendizado mais personalizada e eficaz para os alunos com neurodiversidade.

3. A Importância dos Atendimentos Oferecidos no CAEE: análises e reflexões

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, utilizando como principais métodos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com pais e profissionais envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Vera Cruz. A pesquisa bibliográfica permitiu a fundamentação teórica sobre a inclusão escolar e as práticas pedagógicas voltadas para a educação de crianças com deficiência e neurodiversidade. As entrevistas foram conduzidas com pais de crianças atendidas no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e com profissionais da educação. A análise dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo, buscando identificar temas e padrões recorrentes nas respostas, a fim de compreender o impacto das políticas de inclusão e os serviços oferecidos no CAEE e nas Salas Multifuncionais da Rede Municipal de Vera Cruz.

3.1 Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)

O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de Vera Cruz, inaugurado em 23 de maio de 2023, representa um marco significativo na promoção da inclusão escolar e no atendimento às crianças com deficiência na região. Este centro surge como continuidade e evolução de um trabalho iniciado pela **Associação ABAEDA**, que, na década de 90, dedicava-se exclusivamente ao atendimento de crianças com deficiência. Naquela época, o processo de inclusão escolar ainda estava em seus estágios iniciais, e as crianças com deficiência eram atendidas quase que exclusivamente pela ABAEDA, sem acesso pleno às escolas regulares.

Com o avanço da legislação brasileira, a inclusão escolar passou a ser considerada um direito fundamental. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), por exemplo, estabelece que a educação deve ser inclusiva e garantir o direi-

to ao ensino em escolas regulares a todas as crianças, com ou sem deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades e a eliminação de barreiras. A partir da implementação de políticas públicas e mudanças na legislação, como 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, ratificada pelo Brasil em 2008, a inclusão passou a ser uma prioridade em todo o país, reforçando o compromisso do município de Vera Cruz com a criação de ambientes educacionais mais acessíveis, acolhedores e respeitosos para todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

O novo CAEE, contou com o apoio do prefeito Marcus Vinicius e do Secretário de Educação Silvano Sulzart, surgiu com o objetivo de oferecer um suporte educacional completo, proporcionando às famílias e crianças com deficiência um atendimento integrado e especializado. O CAEE conta com uma estrutura robusta, incluindo salas para Atendimento Educacional Especializado, consultório odontológico, atendimentos psicológicos, terapia ocupacional, fisioterapia, arteterapia, musicoterapia e uma quadra poliesportiva, assegurando que cada criança receba o cuidado necessário para seu desenvolvimento integral.

A importância dos serviços oferecidos pelo CAEE vai além da infraestrutura física. Para muitas famílias de Vera Cruz, o centro representa uma verdadeira mudança de vida. A seguir, compartilhamos algumas histórias de pais que ilustram o impacto positivo que os serviços têm gerado no dia a dia de suas famílias e na vida de seus filhos. Vale destacar que os nomes dos alunos foram alterados para garantir a privacidade e a integridade de todas as pessoas envolvidas.

Lucas sempre teve dificuldades na escola. Ele é diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e isso sempre fez com que ele tivesse dificuldades em acompanhar o ritmo da sala de aula regular. Quando soubemos da inauguração do CAEE, ficamos muito esperançosos. Hoje, ele frequenta a sala de Atendimento Educacional Especializado e, além disso, o apoio psicológico tem sido fundamental para ajudar a entender melhor suas emoções e aprender a lidar com elas. O atendimento individualizado que ele recebe está fazendo uma grande diferença, e vejo meu filho mais focado,

mais tranquilo e, o mais importante, mais feliz.” — **Ana Clara, mãe de Lucas.**

Maria Clara nasceu com paralisia cerebral, e sempre enfrentou desafios de mobilidade e coordenação. Antes do CAEE, nossa maior dificuldade era encontrar um lugar que oferecesse o apoio necessário para ela. Desde que começou a fisioterapia no centro, ela tem mostrado progressos significativos. A sensação de ver minha filha conquistar essas pequenas vitórias é indescritível. O CAEE tem sido, sem dúvida, um ponto de virada para Maria Clara e para nossa família.” — **João e Raquel, pais de Maria Clara.**

João Pedro é autista e, por muito tempo, tivemos dificuldades para encontrar atividades que ele gostasse e que o estimulasse de maneira positiva. Quando soubemos que o CAEE ofereceria uma quadra poliesportiva, ficamos muito animados, porque sempre acreditamos que o esporte seria uma forma de integração social para ele. **Patrícia, mãe de João Pedro.**

Essas histórias exemplificam a importância do CAEE como um espaço de atendimento especializado que, além de oferecer suporte educacional, integra cuidados multidisciplinares essenciais para o desenvolvimento das crianças. A infraestrutura do centro, com suas diversas especialidades, promove um atendimento integral que busca atender às diferentes necessidades dos alunos, respeitando suas singularidades e promovendo sua inclusão e evolução. Para os pais, o CAEE representa a confiança de que seus filhos estão recebendo o melhor cuidado possível, em um ambiente que valoriza suas potencialidades e oferece as condições necessárias para que se desenvolvam plenamente. Os serviços e atividades desenvolvidas no CAEE:

- **Atendimento Educacional Especializado:** Este espaço é fundamental para a personalização do aprendizado. Os profissionais capacitados oferecem suporte pedagógico adaptado, promovendo intervenções que desenvolvem habilidades específicas e maximizam o potencial de cada aluno.
- **Consultório Odontológico:** A saúde bucal é uma parte essencial do bem-estar geral. O consultório odontológico garante que as crianças recebam cuidados adequados, prevenindo

problemas que poderiam afetar sua saúde e, consequentemente, seu desempenho escolar.

- **Atendimento Psicológico:** Este serviço oferece suporte emocional e psicológico, essencial para o desenvolvimento da autoestima e da resiliência. As crianças têm um espaço seguro para expressar suas emoções e enfrentar desafios que podem impactar sua aprendizagem.
- **Terapia Ocupacional:** A terapia ocupacional ajuda as crianças a desenvolverem habilidades motoras e funcionais que são vitais para sua autonomia e participação nas atividades diárias, tanto na escola quanto em casa.
- **Fisioterapia:** A fisioterapia é fundamental para crianças que apresentam limitações físicas. Através de exercícios e técnicas específicas, esses profissionais ajudam a melhorar a mobilidade e a coordenação, promovendo maior qualidade de vida.
- **Arteterapia e Musicoterapia:** Essas abordagens terapêuticas oferecem alternativas criativas para a expressão emocional e o desenvolvimento cognitivo. A arteterapia e a musicoterapia proporcionam um ambiente relaxante e estimulante, onde as crianças podem explorar suas emoções e desenvolver habilidades sociais.
- **Quadra Poliesportiva:** A prática de esportes é vital para o desenvolvimento físico e social das crianças. A quadra oferece um espaço para atividades físicas, promovendo a saúde, a integração social e o trabalho em equipe, essenciais para o desenvolvimento de competências sociais.

4. A Importância das Salas Multifuncionais na Educação Inclusiva em Vera Cruz

A implementação das salas multifuncionais em Vera Cruz representa um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e acessível. Atualmente, o município conta com 43 escolas, das quais 16 possuem salas multifuncionais, o que corresponde a aproximadamente 37% das instituições de ensino. Esses espaços são projetados para atender às necessidades específicas de alunos com de-

ficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, além de estudantes com altas habilidades ou superdotação. As salas multifuncionais oferecem apoio pedagógico personalizado, essencial para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, respeitando suas particularidades e promovendo um aprendizado mais eficaz. Esses ambientes são fundamentais para superar as barreiras pedagógicas e atitudinais que ainda existem em algumas escolas regulares, permitindo que os alunos com necessidades educacionais específicas recebam o suporte necessário para o seu pleno desenvolvimento.

Com profissionais especializados, que passaram por formação continuada, essas salas contribuem diretamente para a adaptação curricular e para o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, favorecendo a aprendizagem e o bem-estar dos alunos. A presença dessas salas nas escolas de Vera Cruz é uma importante medida para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham a oportunidade de aprender em um ambiente inclusivo e acolhedor.

4.1 O que São Salas Multifuncionais?

As salas multifuncionais são ambientes adaptados dentro das escolas que proporcionam suporte específico a estudantes com necessidades educativas diversas. Equipadas com recursos tecnológicos, materiais didáticos variados, jogos pedagógicos, computadores adaptados e materiais táteis, essas salas têm como principal finalidade oferecer um espaço seguro e estimulante onde todos os alunos possam aprender de maneira equitativa.

4.2 Finalidade e Importância

Essas salas desempenham um papel crucial na integração, socialização e inclusão dos alunos no processo de aprendizagem. Elas garantem que as abordagens pedagógicas utilizadas estejam alinhadas com as propostas das salas regulares, promovendo uma continuidade no aprendizado. As salas multifuncionais não são apenas espaços de apoio, mas também locais onde a interação e a colaboração são incentivadas. Professores e especialistas aplicam me-

todologias ativas, respeitando o ritmo e o estilo de aprendizado de cada aluno. Esse ambiente inclusivo e acolhedor não apenas valoriza as diferenças, mas também fortalece a autoestima e a autonomia dos estudantes.

Como bem pontua a professora Nadcarlas, da Escola Margarida Moreira: “O papel das salas multifuncionais é fundamental para que possamos atender às especificidades de cada aluno, oferecendo as ferramentas necessárias para que todos tenham a chance de se desenvolver plenamente. É um espaço onde a diversidade é respeitada e celebrada.”

Já a professora Maria Luiza Carvalho, do Colégio Daulia Angélica, destaca que as Salas de Recursos são organizadas para oferecer materiais e recursos didáticos que eliminam as barreiras à inclusão. Ela ressalta: “As salas disponibilizam recursos pedagógicos e de acessibilidade, capazes de eliminar as barreiras que impossibilitam a inclusão dos estudantes com deficiências no ensino regular.” Essa infraestrutura é essencial, pois permite que os alunos acessem conteúdos de maneira mais adaptada, o que é crucial para sua participação plena no ambiente escolar. A variedade de materiais disponíveis ajuda a atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, criando um espaço onde cada aluno pode se sentir à vontade para explorar e aprender.

Entretanto, o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais vai além da disponibilização de materiais. A professora Jacira Freitas, do Colégio Municipal de Vera Cruz, enfatiza a importância do tempo e da repetição no processo educativo: “Essa sala requer um trabalho moroso, com muita repetição, utilizando recursos e estratégias diversificadas, respeitando as características do estudante, seu ritmo, tempo e estilo de aprendizagem, auxiliando seu desenvolvimento pleno e integral.”

5. A Rede de Inclusão: Uma Construção Coletiva no Universo Escolar

A inclusão é um compromisso que envolve toda a comunidade escolar. Em uma escola verdadeiramente inclusiva, cada pessoa – do porteiro à equipe de apoio, passando pelos professores e che-

gando até a direção – desempenha um papel essencial na criação de um ambiente acolhedor e respeitoso para todas as crianças, especialmente aquelas com deficiência e neurodiversidade. Esse esforço coletivo forma uma rede de inclusão em que cada um contribui com ações que fazem toda a diferença. Pequenos gestos e atitudes, associados ao entendimento profundo do conceito de inclusão, criam um espaço onde todos se sentem respeitados, valorizados e integrados.

5.1 O Porteiro:

Como a primeira pessoa com quem as crianças têm contato ao chegarem na escola, o porteiro desempenha um papel importante no acolhimento. Com uma saudação calorosa e atenciosa, ele ajuda a criar uma atmosfera positiva logo na entrada. Esse primeiro contato transmite confiança e segurança, essenciais para o bem-estar das crianças. Ao conhecer as necessidades de cada aluno, o porteiro pode oferecer suporte extra, como auxiliar no deslocamento, especialmente para crianças com dificuldades de locomoção.

5.2 A Merendeira:

A merendeira é parte essencial do ambiente inclusivo e do bem-estar dos alunos. Ao preparar e servir a alimentação, ela considera possíveis restrições alimentares e dietas específicas, oferecendo adaptações quando necessário. Com sua atenção e cuidado, a merendeira transforma a hora da merenda em um momento de acolhimento, garantindo que cada criança sinta que suas necessidades são respeitadas.

5.3 O Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI):

O ADI desempenha um papel crucial na rede de inclusão, especialmente ao oferecer apoio específico e individualizado para as crianças com deficiência ou necessidades especiais de aprendizagem. Com um olhar atento e sensível, o ADI acompanha os alunos em atividades rotineiras, facilitando a participação deles nas aulas e

nas atividades escolares. Ele adapta materiais e métodos, tornando-se um parceiro essencial do professor e promovendo a autonomia e a inclusão do aluno no dia a dia escolar. Seu papel é de paciência, compreensão e empatia, agindo para que as crianças se sintam capazes e seguras.

5.4 Os Professores:

Os professores estão no centro do processo de inclusão. Além de adaptar o currículo e as atividades para atender às necessidades de todos os alunos, eles promovem um ambiente de respeito e empatia dentro da sala de aula. Com estratégias diferenciadas de ensino e atividades que valorizem a diversidade, os professores ensinam não apenas conteúdos acadêmicos, mas também lições de convivência e empatia. Eles criam um espaço onde todos se sentem parte do grupo e aprendem juntos, respeitando as individualidades de cada aluno.

5.5 O Coordenador e o Diretor:

A coordenação e a direção são fundamentais para criar uma cultura escolar inclusiva. Esses líderes asseguram que todos os profissionais da escola estejam alinhados com a visão de inclusão e que recebam capacitação constante. Eles promovem formações e workshops, onde a importância do papel de cada um é reforçada e práticas inclusivas são discutidas e aprimoradas. Sua postura inspiradora influencia positivamente toda a equipe, tornando a inclusão um compromisso de todos.

5.6 O Pessoal de Serviços Gerais:

Os profissionais de serviços gerais também contribuem para a rede de inclusão. Ao manterem a escola organizada e limpa, eles garantem um ambiente seguro e acessível. Além disso, com um olhar atento, ajudam crianças em momentos de necessidade, oferecendo uma palavra de incentivo e um sorriso. Sua presença transmite a mensagem de que todos na escola têm um papel valioso e fazem parte de uma equipe unida em prol do bem-estar dos alunos.

5.7 O Motorista Escolar:

Para muitas crianças, especialmente aquelas com deficiência, o trajeto até a escola pode ser um desafio. O motorista escolar tem, portanto, um papel crucial. Com paciência e respeito, ele ajuda a tornar a viagem mais tranquila e segura, garantindo que cada aluno se sinta acolhido desde o primeiro momento do dia. Ele ajusta seu ritmo às necessidades de cada criança e é sensível aos cuidados especiais que alguns alunos podem precisar durante o transporte. Cada um desses profissionais, ao compreender a importância do processo de inclusão e ao atuar com empatia e respeito, fortalece a rede de inclusão na escola. Juntos, eles constroem uma comunidade onde todos são acolhidos, respeitados e valorizados em sua individualidade, transformando a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo. Esse compromisso coletivo torna-se a base para o desenvolvimento e bem-estar de todas as crianças, garantindo que a educação seja um direito acessível e pleno para todos.

6.Considerações Finais

A inclusão escolar vai além de políticas ou adaptações físicas; ela representa um compromisso ético e social de toda a comunidade educativa. Cada profissional – seja o porteiro, a merendeira, o auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), os professores, o coordenador, o diretor, o pessoal de serviços gerais ou o motorista escolar – desempenha um papel fundamental no fortalecimento dessa rede de inclusão. Cada gesto de apoio e cada atitude empática contribuem para um ambiente mais justo e acolhedor, onde a diversidade é respeitada e celebrada. A criação de uma escola inclusiva não é um processo automático, mas sim uma construção diária que demanda paciência, capacitação e comprometimento coletivo. Este modelo de educação inclusiva serve como uma referência para a construção de uma sociedade mais equitativa e compassiva, onde todos têm seu lugar, independentemente de suas particularidades. A rede de inclusão, formada por pessoas engajadas e dedicadas, é o alicerce para uma educação transformadora e verdadeiramente inclusiva, refletindo o potencial da escola como agente de mudança social.

Referências

- DUARTE, A.; FARIA, A. *Inclusão escolar: a prática e as políticas educacionais*. São Paulo: Editora Brasil, 2018.
- FERRAZ, M. R. *Educação e direitos humanos: por uma inclusão real e efetiva*. Rio de Janeiro: Editora Ciência, 2019.
- GLAT, T. S. *Inclusão: a escola como espaço de aprendizagem para todos*. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- GOULART, M. F.; FRANCO, S. T. *A escola inclusiva e os desafios da educação democrática*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- MANTOAN, M. T. E. *O desafio de educar todos: inclusão escolar e diversidade*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 7 nov. 2024.
- SASSAKI, R. *Inclusão: o desafio de construir uma sociedade para todos*. 10. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

CAPÍTULO 15

UMA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS MAIS INCLUSIVA: ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

*A MORE INCLUSIVE HUMAN RESOURCE MANAGEMENT:
ANALYSIS OF THE PARTICIPATION OF PEOPLE WITH
DISABILITIES IN THE LABOR MARKET*

Francisco Welder Silva de Lima

Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira
Barreira – Ceará

<https://orcid.org/0000-0001-5746-2458>
franciscowelder@aluno.unilab.edu.br

RESUMO

O estudo tem como principal foco mensurar a presença de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e identificar a importância do profissional de RH nessa inclusão. A inclusão do profissional com deficiência no mercado é um direito garantido pela lei de cotas nº 8.213/91. Trata-se de uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e quantitativa, pois foca nos dados estatísticos, bem como em iniciativas que garantem a inclusão. De acordo com o IBGE, em 2010 o Brasil apresentava mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência e desses apenas 25% estavam inseridos no mercado de trabalho. Conforme o levantamento, em 2019, o grau de ocupação das pessoas de 14 anos ou mais de idade com deficiência foi de 25,4%, enquanto na população em geral foi de 57,0%. Importantes iniciativas foram adotadas a fim de integrar as pessoas com deficiência no cotidiano de forma acessível e digna, como o estatuto da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015, que traz em seu texto diversos direitos, como o direito à saúde e ao trabalho. Portanto, iniciativas do RH, como preparar bem o ambiente de trabalho, divulgar as vagas e praticar a equidade, são essenciais para efetivar esta inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Capacitismo; Acessibilidade; Equidade; Brasil.

ABSTRACT

The study's main focus is to measure the presence of people with disabilities in the labor market and identify the importance of the RH professional in this inclusion. The inclusion of professionals with disabilities in the market is a right guaranteed by the quota law No. 8.213/91. This is a literature review, with a qualitative and quantitative approach, as it focuses on statistical data, as well as on initiatives that guarantee inclusion. According to the IBGE, in 2010 Brazil had more than 45 million people with some kind of disability, and of these only 25% were inserted in the labor market. According to the survey, in 2019, the degree of occupation of people aged 14 years or more with disabilities was 25.4%, while in the general population it was 57.0%. Important initiatives have been adopted in order to integrate people with disabilities into daily life in an accessible and dignified way, such as the statute of the person with disabilities, Law No. 13.146/2015, which brings in its text several rights, such as the right to health and work. Therefore, RH initiatives, such as preparing well the work environment, advertising vacancies and practicing equity, are essential to effect this inclusion.

Keywords: inclusion; empowerment; accessibility; equity; Brazil.

1.Introdução

O mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, pois à medida que os postos de trabalho diminuem, a qualificação exigida dos colaboradores só aumenta, como cursos de ensino superior e anos de experiência comprovada no mercado. Em meio a essa busca desesperada por uma oportunidade, identificamos as pessoas com deficiência, que sem dúvida enfrentam outras barreiras na competição por uma oportunidade de trabalho formal. Mas, além das barreiras físicas, que entra a falta de acessibilidade em transportes públicos e calçadas, por exemplo, destaca-se o preconceito por parte das empresas ou da equipe de gestão de recursos humanos, que por falta de conhecimento ou até mesmo empatia, prefere contratar pessoas ditas “normais”, sem nenhum tipo de deficiência.

Em vista disso, essas atitudes só reforçam o estereótipo do capacitismo, que de acordo com Neumam (2021) se trata de um

tipo de opressão que define os sujeitos pela sua capacidade ou suposta incapacidade. Quem está fora do padrão definido e esperado pela sociedade terá menos ou nenhuma oportunidade dependendo do cenário vivenciado. Ou seja, o capacitismo é a ideia de que pessoas com deficiência são inferiores àquelas sem deficiência, tratadas como anormais, incapazes, em comparação com um referencial definido como perfeito. E esse pensamento dificulta ainda mais o ingresso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, pois o preconceito impregnado na sociedade contemporânea sobressai diante a capacidade de aprender e desenvolver as tarefas exigidas pelo mercado.

Neste cenário, é primordial identificar o grau de acesso aos postos de trabalho no Brasil por pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Além disso, o estudo é essencial para se avaliar políticas públicas de governo, como a Lei nº 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que ficou conhecida como o estatuto da pessoa com deficiência. Em contrapartida, é de fundamental importância conhecer iniciativas das empresas, principalmente do setor de recursos humanos para acolher essas pessoas. Portanto, mensurar a importância de se construir uma gestão de recursos humanos mais inclusiva, acolhedora e sem preconceitos, eliminando de vez o capacitismo que persegue as pessoas com deficiência, criando oportunidades e locais de trabalho realmente acessíveis para todos é um ponto alto dessa pesquisa.

Portanto, o objetivo Geral é Mensurar o grau de acesso aos postos de trabalho no Brasil de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência por meio de dados estatísticos, bem como, aferir a importância de se construir uma gestão de recursos humanos mais inclusiva, acolhedora e sem preconceitos, eliminando de vez o capacitismo que persegue esse grupo. Como objetivos específicos destaca-se: Analisar a presença de pessoas com deficiência no mercado de trabalho; buscar entender qual o papel da gestão de recursos humanos nesse processo de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e identificar a legislação vigente que visa inserir pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

2. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussões

A pesquisa tem como finalidade descobrir respostas aos problemas propostos com a utilização de procedimentos científicos. Nesta perspectiva, para o desenvolvimento do estudo será realizada uma exploração bibliográfica. Marconi e Lakatos (2010) enfatizam que a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado constituído de um apanhado de pesquisas realizadas, revestida de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes ao tema em estudo.

Mediante isso, torna-se essencial a utilização do método de análise documental para atingir os objetivos propostos. A análise documental tem o intuito de organizar e condensar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação (Gil, 2010, p.156).

Trata-se de uma revisão bibliográfica, com base na análise de livros e artigos científicos, além de utilização de outras fontes, como jornais, entrevistas, sítios e blogs que envolvem a temática estudada. É uma pesquisa exploratória básica, com abordagem qualitativa e quantitativa, pois busca evidenciar situações subjetivas do tema, bem como realizar um levantamento estatístico do número de trabalhadores (as) e não trabalhadores (as) com deficiência no Brasil.

2.1 Como você gostaria de ser chamada (o)?

De acordo com o Decreto nº 3.298/99, art. 3º, aprovado pelo CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), “Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

Mediante esse conceito, que nos apresenta termos específicos e técnicos, é primordial pensar na melhor terminologia para se dirigir a essas pessoas, pois por muito tempo vários estereótipos e estigmas foram interiorizados na sociedade e perseguiu e ainda persegue as pessoas com deficiência. Isto é imprescindível porque a maneira como as pessoas são percebidas e chamadas reflete muito o

respeito e a integridade destinados a elas. Posso afirmar que muitos já ouviram ou até mesmo já falaram ao se referir às pessoas com deficiência termos pejorativos, como ‘aleijado’, ‘retardados’, ‘inválidos’, ‘mongoloides’, ‘especial’, ‘ceguinho’, ‘deficiente mental’, ‘mudinho’ e ‘anormais’, dentre vários outros.

É evidente que esses termos são inadequados e em diversos casos atingem essas pessoas com deficiência onde mais mágoa, seja por meio do bullying, ou alguma forma de demonstrar pena ou até mesmo pelo capacitismo. Portanto, se aspiramos uma sociedade mais acessível, inclusiva e respeitosa, também precisamos respeitar a maneira como as pessoas com deficiência preferem ser chamadas. Nesse sentido, os debates incitados pelos movimentos mundiais de pessoas com deficiência possibilitaram um consenso sobre a forma como elas desejam ser denominadas: pessoas com deficiência. Contudo, para além desta, outras nomenclaturas são aceitáveis, como:

Quadro 1 - Terminologias aceitas pelas pessoas com deficiências e quando usá-las

Terminologias	Quando usar?
Pessoa com deficiência física	Refere-se à pessoa com impedimento de natureza física. A terminologia “deficiência física” alude a uma categoria que contempla vários tipos.
Pessoa com deficiência sensorial	Utilizado para se referir às pessoas com deficiência visual, auditiva ou surdocegueira.
Pessoa com deficiência visual	Remete a uma categoria que envolve dois tipos: baixa visão e cegueira (ambas em diferentes graus).
Pessoa com deficiência auditiva	Relaciona-se às categorias baixa audição e surdez (ambas em vários graus).

Fonte: ENAP (2021)

2.2 Pessoas com deficiência e a legislação brasileira

Com base na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – publicada em Nova York no ano de 2006, o governo federal brasileiro instituiu a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou como ficou conhecido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo o objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos

e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instrumento de efetivação da Convenção Internacional no País, dispõe, em seu Artigo 8º.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

De forma explícita a legislação brasileira busca assegurar direitos ínfimos às pessoas com deficiência, garantias essas essenciais para viver dignamente em sociedade. De forma mais específica, a legislação nos traz parágrafos que visam assegurar o direito ao trabalho e renda, algo primordial na construção da integridade da pessoa humana. No capítulo VI, da seção I, Art. 34, a Lei diz que as pessoas com qualquer tipo de deficiência têm direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1o As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos. § 2o A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor. § 3o É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão

profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

Visando esclarecer ainda mais essa política de inclusão de pessoas com deficiência no mercado, uma lei de cotas foi criada, a nº 8.213 de 1991, que visou estabelecer um número de vagas destinadas aos profissionais com deficiência em relação ao número de trabalhadores daquela organização. Contudo, sua efetividade deu-se somente com a promulgação do decreto nº 3.298, que remete em sua letra o percentual de cotas que cada empresa da iniciativa privada deve adotar.

Na tabela 1 podemos observar a porcentagem de cotas em relação ao número de colaboradores que foi estabelecida pela lei. É importante destacar que as empresas com até 99 funcionários não são contempladas com a normativa, o que as deixa livres para contratar ou não pessoas com deficiência. Como apresentado na tabela, empresas que apresentam em seu quadro de colaboradores mais de 100 e até 200 funcionários, ficam reservadas 2% das vagas, que variam entre 2 e 4 vagas. A proporção vai aumentando até chegar a 5% das vagas quando o quadro de colaboradores for maior do que 1.000 funcionários, o que garante uma reserva de no mínimo 50 vagas para pessoas com deficiência.

Tabela 1 - Percentual de cotas para pessoas com deficiência nas empresas

Número de Colaboradores	Percentual Reservado Para Pessoas Com Deficiência	Número de Vagas
de 100 a 200	2%	≥ 2 até ≤ 4
de 201 a 500	3%	≥ 6 até ≤ 15
de 501 a 1.000	4%	≥ 20 até ≤ 40
acima de 1.000	5%	≥ 50

$\geq$ maior ou igual (is greater than or equal to); $\leq$ menor ou igual (is less than or equal to)

Fonte: Lei de cotas nº 8.213/91 (1991)

Como podemos observar, a legislação brasileira ratifica o direito de acesso a postos de trabalho por pessoas com deficiência em

todo o país, assegurando ambientes acessíveis, de fácil movimentação e integração. Contudo, será que as empresas seguem a legislação, e geram oportunidade para todos? Será que a gestão de recursos humanos no nosso país está livre do estigma do capacitismo e trata os candidatos com alguma deficiência de forma humana? ou nem sequer se dão ao trabalho de realizar uma entrevista e assim conhecer melhor o candidato.

2.3 Estimativa da população com deficiência pelo IBGE

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é o órgão responsável pelo censo demográfico no Brasil, portanto a cada 10 anos uma nova pesquisa é realizada com o objetivo de conhecer a população brasileira e apontar as suas principais características, como idade, sexo, cor/raça, renda e etc., nesse censo as pessoas com deficiência também são mapeadas e identificadas, o que torna possível quantificá-las e entender as suas condições de vida. Devido ao surgimento da pandemia do Covid-19 em 2020, o censo demográfico daquele ano teve que ser adiado, levantamento este que em 2022 ainda não ocorreu. Portanto, o último censo realizado no Brasil foi no ano de 2010, e os dados disponíveis podem estar defasados ou consideravelmente desatualizados, porém são os dados oficiais para se trabalhar.

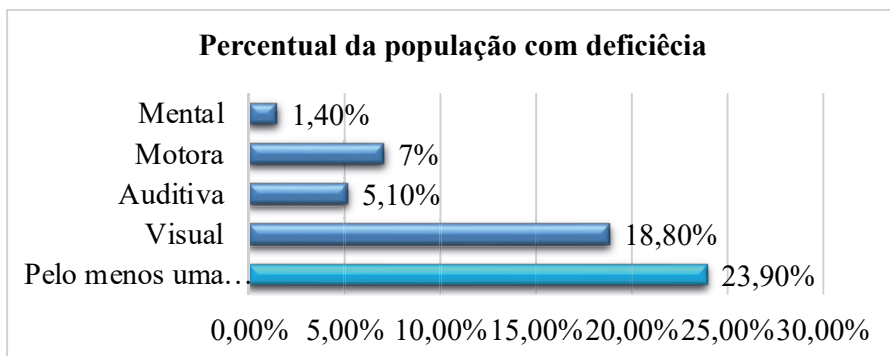
Para identificar as pessoas com deficiência, no ano de 2010, o IBGE utilizou a relação de perguntas criadas pelo Grupo de Washington. O grupo surge em meio a necessidade de criar dados fidedignos sobre essa parcela da população, com o estabelecimento de conceitos, definições e metodologias adequadas para o levantamento estatístico. Neste viés, o propósito do Grupo de Washington é promover e coordenar a cooperação internacional na geração de estatísticas sobre deficiências adequadas para censos e pesquisas nacionais, sempre buscando produzir dados sobre deficiências que sejam comparáveis em todo o globo. A seguir estão listadas as perguntas que são feitas no ato da pesquisa, que foram desenvolvidas pelo grupo.

1. Você tem dificuldade para enxergar, mesmo quando usa óculos?
2. Você tem dificuldade para ouvir, mesmo

quando usa um aparelho auditivo? 3. Você tem dificuldade para caminhar ou subir escadas? 4. Você tem dificuldade para se lembrar de coisas ou para se concentrar? 5. Você tem dificuldade (para realizar cuidados pessoais, como) para lavar o corpo ou se vestir? 6. Usando sua linguagem habitual, você tem dificuldade para se comunicar (por exemplo, para compreender ou ser compreendido)? Cada pergunta possui quatro categorias de respostas, que são lidas após cada pergunta ser feita. A. Não, nenhuma dificuldade; B. Sim, alguma dificuldade; C. Sim, muita dificuldade; D. Não consigo de jeito nenhum (GRUPO DE WASHINGTON, 2020, P. 5).

Mediante isso, com base nos dados do Censo Demográfico de 2010, havia no Brasil 45.606.048 pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas, representando 23,9% da população brasileira, que era de 195,7 milhões de pessoas.

Gráfico 1. Percentual da população com deficiência segundo o tipo, Brasil –2010



Fonte: IBGE (2010)

De acordo com o gráfico 1 a deficiência visual foi a que mais incidiu sobre a população, aparecendo em 18,8% dos brasileiros, equivalente a mais de 35 milhões de cidadãos, onde declararam ter dificuldade para enxergar, mesmo com o auxílio de acessórios, como os óculos ou as lentes de contato. É importante destacar que desse total, mais de 6 milhões de cidadãos apresentaram deficiência visual severa, sendo que 506 mil eram cegas – 0,3% da população e 6 milhões tinham grande dificuldade para enxergar – 3,2%.

A deficiência motora foi a segunda classe que mais refletiu sobre a população, onde mais de 13 milhões de cidadãos declararam ter dificuldade de locomoção, representando 7,0% da população brasileira. A deficiência motora severa foi declarada por 4 milhões de pessoas, das quais 734 mil externou não conseguir caminhar ou subir escadas de modo algum – 0,4% e 3 milhões declararam ter grande dificuldade de locomoção – 1,9%.

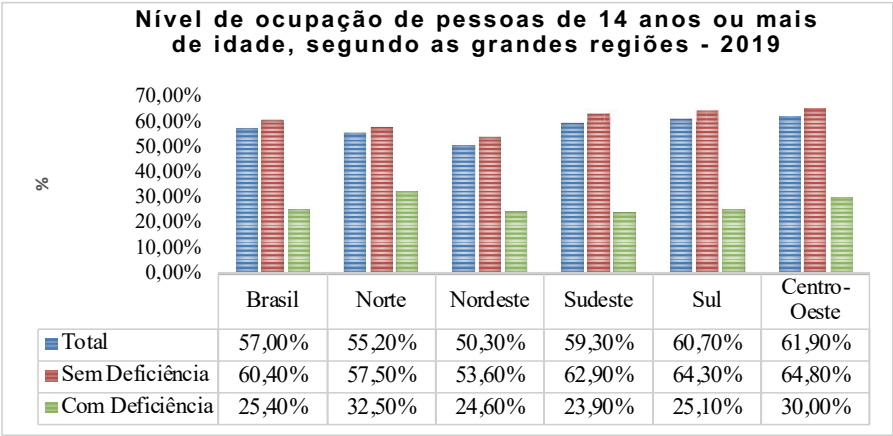
O percentual da população com deficiência auditiva foi de 5,1%, ou seja, mais de 9 milhões de cidadãos. A deficiência auditiva severa foi declarada por 2 milhões de pessoas, sendo 344 mil pessoas surdas – 0,2% e 1 milhão de pessoas com grande dificuldade de ouvir – 0,9%. A deficiência mental ou intelectual foi declarada por 2.611,536 de pessoas, representando 1,4% da população brasileira.

2.4 Pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Para mensurar o nível de ocupação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, no ano de 2019 foi realizada a pesquisa PNS – Pesquisa Nacional de Saúde, desenvolvida pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde. A pesquisa tem como enfoque o eixo saúde, no entanto aborda também questões de emprego e renda, recolhendo dados importantes para conhecer a realidade dos cidadãos com deficiência. Conforme o levantamento, em 2019, o grau de ocupação das pessoas de 14 anos ou mais de idade com deficiência foi de 25,4%, enquanto na população em geral foi de 57,0%, chegando a 60,4% entre as pessoas sem deficiência em idade para trabalhar.

Como observado no gráfico 2, o desnível entre os dois grupos populacionais foi marcante em todas as Grandes Regiões. Aparece como destaque a região Sudeste, que apresentou 23,9% de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que 62,9% de pessoas sem deficiência estavam trabalhando, perfazendo uma variação percentual de 163,17% entre os dois grupos, apresentando assim a maior diferença entre os dois grupos no Brasil. A região que consta a menor variação percentual é o Norte, sendo 76,92% de diferença entre os dois grupos, pois 32,5% das pessoas com deficiência trabalhavam, contra 57,5% das pessoas sem deficiência.

Gráfico 2. Ocupação de pessoas com deficiência nas grandes regiões do Brasil



Fonte: PNS (2019)

2.5 Os recursos humanos e as pessoas com deficiência

É evidente que o setor de recursos humanos de uma organização desempenha um dos papéis mais importantes, o de recrutamento e seleção. Mediante isso, a gestão de pessoas se torna um elemento chave para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, pois cria e estabelece parâmetros inclusivos, gerando oportunidades para todos. Além disso, o RH pode e deve envolver toda a empresa nesse processo, do nível estratégico, passando pelo nível tático e chegando até o operacional, tendo em vista que todos devem entender a importância de se construir um ambiente acessível, amigável, acolhedor e respeitável para todos. Esse trabalho é de suma importância, pois de acordo com Maciel (2000).

As dificuldades são imensas para sensibilizar executivos de empresas privadas, técnicos de órgãos públicos e educadores sobre a questão. Um sentimento de omissão aparece, consciente ou inconscientemente, em técnicos, executivos e burocratas, quando necessitam decidir sobre o atendimento às necessidades dos portadores de deficiência. (MACIEL, 2000, P.53).

O recrutamento, utilizado para atrair candidatos, e a seleção, que consiste na escolha do melhor candidato para suprir as neces-

sidades de um cargo, são as portas de entrada para assumir alguma função numa organização. Portanto, para atrair e selecionar pessoas com deficiência, essas etapas precisam ser bem trabalhadas, com a adequação dos testes de conhecimentos e de capacidade por exemplo, além de valer-se do bom senso, pois para Nambu (2003) “essa é a principal ferramenta para agir adequadamente na escolha e aplicação de testes psicológicos para a seleção de pessoas com deficiência”. Destarte, para realizar um processo minimamente acessível, é preciso adotar e seguir alguns passos, como cita Duarte e Freschi (2013).

Preparar bem o ambiente: O espaço precisa ser acessível, oferecendo uma estrutura com rampas, portas com larguras e maçanetas adequadas e caso seja um prédio, é preciso que haja elevadores. Além do uso da tecnologia nesta inclusão, como leitores de tela, mouses ergométricos. A altura de equipamentos, mobiliários, dispositivos e tecnologias de informação deve permitir seu uso e visualização de forma confortável (balcões de atendimento, lavatórios, panfletos, telas interativas, computadores). Portas, maçanetas, torneiras, e sistemas de acionamento devem exigir o mínimo de força e se possível serem utilizados só com uma mão ou cotovelo, ou por sistemas alternativos (de sensores ou de pressão).

Divulgar as vagas: É importante que o RH divulgue as vagas disponíveis de forma clara e específica, para que as pessoas com deficiência as busquem. É importante destacar que empresas que estão próximas de completar 100 colaboradores em seu quadro, precisam adotar a cota, então é essencial que o RH comece a trabalhar as questões de acessibilidade com antecedência.

Praticar a equidade: Entender as limitações dos outros é essencial, pois não somos iguais, apresentamos limitações e necessidades diferentes. O capacitismo é a principal causa de exclusão das pessoas com deficiência do mercado, então reconhecer que todos somos capazes é primordial para desenvolver a equidade.

4. Considerações Finais

No decorrer dos anos, as deficiências foram percebidas pela sociedade de diversas formas, ora sendo considerada uma punição divina, como na Idade Média, ora sendo sinônimo de enfermidade,

que necessitaria ser curada de acordo com as regras da medicina. Essas concepções sobre a deficiência influenciaram, e ainda influenciam, o tratamento destinado a pessoas com deficiência, levando à discriminação e ao preconceito. Tais discriminações são facilmente percebidas no âmbito do mercado de trabalho, quando poucas oportunidades estão disponíveis para essa parcela da população (García, 2014).

Como constatado, a coletividade nem sempre exigiu mudanças estruturais para oferecer acessibilidade e inclusão aos corpos com deficiência, afinal não se tinha uma visão biopsicossocial a respeito dessas pessoas. O direito à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência é uma iniciativa contemporânea e, portanto, precisa ser constantemente discutida, pois, apesar dos avanços sociais conquistados nas últimas décadas, ainda há um longo caminho a percorrer até que seja garantido, de fato, o mesmo direito de igualdade e oportunidade a todos.

Importantes iniciativas foram adotadas na sociedade brasileira a fim de integrar as pessoas com deficiência no cotidiano de forma acessível e digna, como o estatuto da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015, que traz em seu texto diversos direitos para essa parcela da população, como o direito à saúde e ao trabalho. Além disso, é importante destacar a lei nº 8.213 de 1991, conhecida como a lei de cotas, que visa garantir vagas em organizações, essas sendo proporcionais aos números de colaboradores da instituição, e que varia entre 1% a 5% das vagas.

Contudo, mesmo com a presença do estatuto e de leis, as pessoas com deficiência ainda enfrentam diversas barreiras na sociedade, seja estrutural ou de aceitação. A lei de cotas só se aplica às empresas com mais de 100 funcionários no quadro de colaboradores, e mesmo assim, após atingir essa cota, muitas empresas só contratam para não serem penalizadas, e com isso muitas das vezes não oferecem as condições ideais para essas pessoas desenvolverem o seu trabalho. Essa situação surgiu com e pode gerar também o capacitismo, condição essa de duvidar da capacidade das pessoas com deficiência, que sem um ambiente acessível, é possível se tornar uma verdade.

Destarte, é imprescindível que seja incessante a luta pela acessibilidade e inclusão social desse grupo de pessoas, que carrega todo

um lamentável histórico de sofrimento com preconceito e estigma. Somente assim será possível alcançar uma sociedade em condições de igualdade de direitos, visando à cidadania e à inclusão social.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 19209-19209, 1999.

CENSO, I. B. G. E. Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 01 de fev. 2022, v. 23, 2010.

CIVIL, Casa. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

DUARTE, Yara Maria; FRESCHI, Julio Cesar. O papel dos recursos humanos na contratação de Pessoas com Deficiência-PcD. **Revista Terceiro Setor & Gestão de Anais-UNG-Ser**, v. 7, n. 1, p. 21-30, 2013.

ENAP. Acessibilidade na Comunicação: conceito biopsicossocial, terminologia e demografia da pessoa com deficiência. Brasília: **Enap**, 2021. 19 p.

GARCÍA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, p. 165-187, 2014.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: **Atlas**, 2010. 200 p.

GROUP, Washington. Introdução aos conjuntos de perguntas do Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência. Brasil: **Gw**, 2020. 17 p. Disponível em: https://www.washingtongroupdisability.com/fileadmin/uploads/wg/The_Washington_Group_Primer_-_Portuguese_Brazil_.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -. Pesquisa Nacional de Saúde: informações sobre domicílios, acesso e utilização dos serviços de saúde. **Informações sobre domicílios, acesso e utilização dos serviços de saúde**. 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

LORENZO, Suelen Moraes; SILVA, Nilson Rogério. Contratação de pessoas com deficiência nas empresas na perspectiva dos profissionais de recursos humanos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 345-360, 2017.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2010. 312 p.

NAMBU, Taís Suemi. Construindo um mercado de trabalho inclusivo: guia prático para profissionais de recursos humanos por Taís Suemi Nambu, revisão de Maria Salete Fábio Aranha - São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: **CORDE**, 2003. -- 52p.:il.; 26,8cm. (Série Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência; v. 10).

NEUMAM, Camila. Capacitismo: entenda o que é e como evitar preconceito disfarçado de brincadeira. 2021. **CNN Brasil**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/capacitismo-entenda-o-que-e-e-como-evitar-preconceito-disfarcado-de-brincadeira/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

UNIÃO, Brasília. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência**.

SOBRE A ORGANIZADORA



Liliane Pereira de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Foi aluna especial do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Administração, Pedagogia e Sociologia. É avaliadora externa convidada da Comissão de Seleção e de Julgamento de Projetos de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, CNPq e FAEPRGS) desde 2016. É revisora do periódico Revista Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais. É professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação. É pesquisadora desde 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade, 245
Acessibilidade Pedagógica, 202
Aprendizagem, 95
Autismo, 95

B

Brasil, 245

C

Capacitismo, 245
Colaboração, 164

D

Deficiências, 134
Desenho Universal para a
Aprendizagem (DUA), 81
Desenvolvimento infantil, 64
Dificuldade de compreensão,
148
Diversidade, 81
Diversidade e Inclusão, 12

E

Educação, 50
Educação de Surdos, 164
Educação especial, 64
Educação Especial, 50
Educação Física, 81
Educação inclusiva, 33, 111
Educação Inclusiva, 202
Ensino-aprendizagem, 189
Ensino de química, 111
Equidade, 245

Escola Digital, 202

F

Feminismo Negro, 214
Formação, 50
Funções executivas, 95

I

Impacto Social, 134
Inclusão, 50, 134, 164, 189, 245
Inclusão escolar, 81, 227
Interseccionalidade, 214
Intervenção, 33

J

Jogos Digitais, 95
Jogos Paralímpicos, 134

L

Leitura, 148
Liderança, 12

M

Mediação literária, 164

N

Neurociência, 12
Neurodiversidade, 227
Neuroliderança, 12

P

Pedagogia, 33
Políticas Públicas, 214
Práticas pedagógicas, 81
Práxis pedagógica, 148

R

Racismo Institucional, 214

Recurso Educacional Aberto,
202

Representatividade, 134

Responsabilidade compartilhada, 227

Revisão bibliográfica, 189

S

Saúde Reprodutiva, 214

T

TDAH, 111

Tecnologias Assistivas, 202

Trissomia 21, 64

V

Violência Obstétrica, 214

ISBN 978-65-5388-274-4



9 786553 882744 >